

LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUA

2021/2022 ikasturtea

**LEHEN HEZKUNTZAKO 3. ZIKLOKO IKASLEEN
IRAKURRIAREN ULERMENEAN AUTOKONTZEPTUAK
DUEN ERAGINAREN AZTERKETA**

Egilea: Pello Lejarzegi Urriolabeitia

Zuzendaria: Naia Eguskiza Sanchez

Leioan, 2022ko ekainaren 1ean

AURKIBIDEA

1. Sarrera.....	1
2. Marko teorikoa	2
2.1. Hizkuntza idatzia: idazte-irakurte prozesua	2
2.1.1. Hizkuntza idatziaren ulermena: irakurketa.....	3
2.1.2. Hizkuntza idatzia irakasteko metodoak	5
2.1.3. Irakurriaren ulermena	7
2.2. Autokontzeptua.....	9
2.2.1. Autokontzeptuaren eragina irakurketaren ulermenean	11
3. Ikerketaren helburuak eta hipotesiak	12
4. Metodologia.....	12
4.1. Parte hartzaileak: lagina.....	12
4.2. Datu bilketarako tresnak	13
4.3. Prozedura	13
4.4. Datuen analisia	14
5. Emaitzak	15
5.1. Irakurriaren ulermena	15
5.2. Autokontzeptua.....	17
5.3. Korrelazioa	20
6. Ondorioak	22
7. Erreferentzia bibliografikoak.....	25
8. Eranskinak	28
1. Eranskina	28
2. Eranskina	30

LEHEN HEZKUNTZAKO 3. ZIKLOKO IKASLEEN IRAKURRIAREN ULERMENEAN AUTOKONTZEPTUAK DUEN ERAGINAREN AZTERKETA

Pello Lejarzegi Urriolabeitia

UPV/EHU

Gradu Amaierako Lan honen helburu nagusia, Lehen Hezkuntzako hirugarren zikloko ikasleen irakurriaren ulermenean autokontzeptuak eraginik duen ikertzea da. Marko teorikoan egindako ikerketa zientifiko eta bibliografikoan oinarrituz, Lehen Hezkuntzako 5. eta 6. mailako ikasleei bi galdetegi helarazi zaizkie, Irakurriaren Ulermenaren Ebaluaketa (IUE) eta autokontzeptu maila, dimentsioka zein orokorra (AF-5) jakitera ematen dutenak. Datuek azaleratzen dute bi aldagaien artean korrelazioa egon daitekeela, parte-hartzaile batzuek bi baldintzak betetzen dituztelako; hala ere, ziurtasun osoz ezin da azpimarratu, autokontzeptu maila oso baxua eta ulermen oso altua duten ikasleak aurki daitezkeelako. Egindako ikerketa lanak, tabu ugari kolokan jarri eta irakurriaren ulermenaren irakaskuntza-ikaskuntza prozesua sakonago aztertze bide ematen du.

Irakurketa, ulermena, autokontzeptua, Lehen Hezkuntza, ikaskuntza

El presente Trabajo de Fin de Grado pretende analizar si el autoconcepto influye en la comprensión lectora del alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria. A partir de la investigación científica y bibliográfica realizada en el marco teórico, se han facilitado al alumnado de 5º y 6º de Primaria dos cuestionarios que dan a conocer la Evaluación de la Comprensión Lectora (ECL) y el nivel de autoconcepto, tanto por dimensiones como en general (AF-5). Los datos revelan que puede haber una correlación entre ambas variables porque algunos de los participantes cumplen ambos requisitos, aunque con toda seguridad no se puede subrayar porque se puede encontrar alumnos con un nivel de autoconcepto muy bajo y una comprensión muy alta. El trabajo de investigación realizado pone en cuestión numerosos tabúes y permite profundizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora.

Lectura, comprensión, autoconcepto, Educación Primaria, aprendizaje

The present Final Degree Project aims to analyze whether self-concept influences reading comprehension in students in the third cycle of Primary Education. Based on the scientific and bibliographic research carried out in the theoretical framework, two questionnaires have been provided to students in 5th and 6th grades of Primary Education, which show the Evaluation of Reading Comprehension (ERC) and the level of self-concept, both by dimensions and in general (AF-5). The data reveal that there may be a correlation between both variables because some of the participants meet both requirements, although it cannot be underlined for sure because students with a very low level of self-concept and a very high comprehension can be found. The research work carried out calls into question numerous taboos and makes it possible to go deeper into the teaching-learning process of reading comprehension.

Reading, comprehension, self-concept, Primary Education, learning

1. Sarrera

Gradu Amaierako Lan honen jatorria ezagutu eta ulertzeko, Lehen Hezkuntzako ikasle nintzeneko aldira egin behar da atzera. Txikitan, txiki sentiarazi ninduten, desberdin, zailtasun bat izateagatik. Bistakoa zen ikaskideen aldean atzerago nindoala, irakurketa prozesuan zailtasun batzuk erakusten baintuen. Ni egoeraz jabetzen nintzen. Ez nengoen itsutua, kontziente nintzen mugak nituela ikasketako esparru zehatz batzuetan. Baina, non laguntza? Zailtasunek eta horiek lantzeko moduek antsietatea sorrarazten zidaten, momentu askotan nire emozioak modu desegoki batean azaleratuz. Egoeraz kezkatutik, test Sozio Psiko Pedagogiko bat egin zidaten, dislexia baitzen sortzen zen alarmerik entzutetsuena. Guztion ezusterako, argi eta garbi azaldu zen ez neukala dislexiarik, baina beste alarma garrantzitsu bat piztu zen: autokontzeptua, oso autokontzeptu maila baxua bainuen. Hortaz, autokontzeptua izan zitekeen nire zailtasunen eragileetako bat, nahiz eta airean gelditu, argitzeke. Egun, oraindik, argitzeke jarraitzen du zergatiak. Horrexegatik egin da lan hau aurrera eramatearen aldeko apustua.

Lan honek bereziki bi gai nagusi jorratzen ditu: irakurketa eta autokontzeptua. Irakurketa prozesua, eskola-aldi osoan zehar ikasten den prozesu konplexuena da, ulermena izanik prozesuaren gailurra. Pertsonok, txikitatik, ingurutik mezu eta jokabide desberdinak antzeman eta jasotzen ditugu, horiek autokontzeptuaren garapenean eragin zuzena izanik. Hortaz, ikasleen autokontzeptu mailari berebiziko garrantzia ematen zaio, ikaskuntza prozesuan aurrera egiteko klabeetako bat izan daitekeela uste delako. Horrenbestez, ikerketa honen helburu orokorra da:

Bizkaiko kostaldeko herri euskaldun bateko ikastetxe bateko Lehen Hezkuntzako 3. zikloko ikasleen irakurriaren ulermenean autokontzeptuak duen eragina aztertzea, bi aldagaiak neurtzeko galdetegiak helaraziz eta horiek ikertuz.

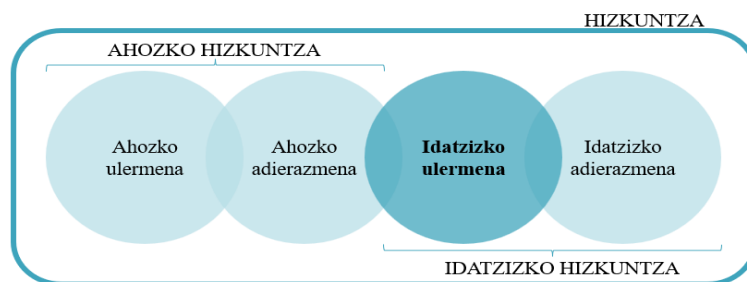
Lana sei ataletan adarkatzen da. Sarrera honen ostean, marko teorikoa eta kontzeptuala garatuko da. Hirugarren atalean ikerketaren helburu eta hipotesi nagusiak definituko dira. Jarraian, laugarren atalean, metodologia zehazten da, alde batetik datuak jasotzeko jarraitu den metodologia azalduz eta bestetik, datuak aztertzekoa. Bosgarren atalean, emaitzak aurkeztuko dira, aldagaien arteko korrelazioa agerian utziz. Azkenik, seigarren atalean ondorioak aurkezten dira, lanari amaiera emateko.

2. Marko teorikoa

Marko teorikoa deritzon atal honetan, iturri bibliografiko ezberdinak kontrastatu ostean sortutako esparru teoriko eta kontzeptualaren azalpena emango da. Atal hau bi azpiatal nagusitan adarkatzen da; lehenengo azpiatalean, irakurketa prozesua aztertuko da, ikaskuntza etapak, irakaskuntza metodoak eta ulermena oinarri izanik. Bigarren azpiatalean, autokontzeptua zer den eta honek ulermenean duen eragina azalduko da.

2.1. Hizkuntza idatzia: idazte-irakurte prozesua

Hizkuntza, gizakion artean komunikatzeko erabiltzen den bitarteko nagusia da. 1. irudian erakusten den bezala, hizkuntzaren barnean, ahozko hizkuntza eta hizkuntza idatziaren arteko bereizketa egiten da, barneratzeko edo ikasteko prozesuak oso bestelakoak direlako. Lan honetan zehar, hizkuntza idatzian sakonduko da idatzizko ulermenean edo irakurketan jarriz arreta nagusia.



1. irudia. Ahozko hizkuntza eta hizkuntza idatzia.

Idazketa eta irakurketa komunikatzeko balio duten prozesuak dira (Salmon, 2017). Larrearen (2012) hitzetan, sistema linguistiko beraren agerpide bi dira, hizkuntzaren ezaugarri berdinak (fonetika, morfosintaxia eta semantika) partekatzen dituzten agerpide bereiz bi, alegia. Ideiak, esperientziak, iritziak, sentimenduak, fantasiak, errealitateak eta gizakiek denboran zehar bizi, pentsatu eta sentitu dutena ikusteko, ezagutzeko edota azaltzeko balio dute (Maruny *et al.*, 1995). Beraz, beharizan batetik sortu eta garatu diren komunikazio jarduerak dira (Díez, *et al.* 2000).

Irakurketa prozesuaren irakaskuntza hezkuntzaren erronka nagusienetako bat da, Haur Hezkuntzan hasi eta Lehen Hezkuntzan garatzen den prozesu konplexu eta luzea baita (Restrepo & Calvachi-Galvis, 2021). Prozesu honek haurrari esfortzu handia suposatuko dio, gizakion garuna ez baitago genetikoki diseinatuta idazketa eta irakurketa garatzeko; beraz, hizkuntza idatzia, ahozko hizkuntza ez bezala, guztiz modu

kontziente batean eskuratzen da, instrukzio prozesua dela medio (Mora, 2020).

Ahozko hizkuntza eta hizkuntza idatziaren artean bereizketak egin arren, oso garrantzitsua da haurtzaroko lehen urteetan ahozko hizkuntza garatzea, kontzientzia fonologikoa garatzeaz gain, hizkuntza idatziko kodeen ikaskuntza erraztu dezakeelako (Gutiérrez Fresneda & Mediavilla, 2017; Gutiérrez-Fresneda *et al.*, 2020). Haurrak, kontzientzia fonologikoa, soinuen munduarekin kontaktuan dauden momentutik hasten dira garatzen, fonema desberdinak identifikatuz eta horiei esanahia emanez. Gainera, osagai fonologikoa funtsezkoa da irakurketaren garapenean, hitzak deskodifikatzea, irakurtzeko arintasuna eta ulermenerako gaitasun handiagoa izatea errazten baitu (Ramírez, 2019).

Hizkuntza idatzia, 5-6 urte ingururekin eskuratzen da normalean, gaitasun fonologikoa, kognitiboa eta motorra neurri batean garatuta izaten dituztelako. Egia da, haur batzuk lehenago edota beranduago has daitezkeela, guztiek ez baitituzte behar berdinak izango (Mora, 2020). Maruny eta bere lankideek (1995) honako hau diote prozesuaren inguruan: “El objetivo no es que todos aprendan por igual, eso sería imposible. El objetivo es que todos puedan trabajar reflexivamente y construir pensamiento, colectivamente. Que nadie se aburra, que nadie se sienta fracasado ni marginado” (75. or).

Neurozientziari begirada azkar bat botaz, garuna, gorputzeko organorik konplexuenetakoa da, horren bitartez informazioa gorde, prozesatu eta berreskuratu dezakegulako (Cuetos, 2014). Organo honen plastikotasuna azpimarratzea ere garrantzitsua da, izan ere, egoera desberdinetara egokitu, neurona desberdinak sortu eta horien artean konexio desberdinak sortzen ditu, horrela, bere egitura aldatuz eta ezagutzak gehituz (Guillén, 2012; Mora, 2020; Torrens, 2017). Ikaskuntza esanguratsua izan dadin, ikasleen interesak eta emozioak ezagutu behar dira. Morak (2017) honako hau dio emozioen inguruan: “las emociones son procesos inconscientes que utiliza el individuo para sobrevivir y comunicarse y para hacer más sólidos los procesos de aprendizaje y memoria” (69. or).

2.1.1. Hizkuntza idatziaren ulermena: irakurketa

Irakurketa pertsonen ikasten eta barneratzen duten prozesu konplexuenetako bat da. Izan ere, ikusmenaren, entzumenaren, gaitasun motorearen, aurretiko ezagutzen eta

hizkuntza sistemen arteko elkarrekintza koordinatua izatea beharrezkoa da irakurketaren ikaskuntza prozesuan eta irakurtzerakoan oro har (López-Escribano, 2009). Esandakoari gehituz, Morak (2020) dio, irakurtzea mundua hautematea, sentitzea eta ezagutzea dela idatziz irudikatutako sinboloak deszifratuz. Irakurketa, testuaren eta irakurlearen arteko elkarrekintza bat da; beraz, helburu batekin irakurtzen duen irakurle aktibo bat izatea beharrezkoa izango da, testua prozesatzen eta aztertzen duena (Solé, 2018).

Edozein pertsonak irakurtzen duenean, bi xede nagusi erdietsi behar ditu: lehenengoa, grafikoki irudikatutako hitzen letren soinuak identifikatzea eta erlazionatzea; eta bigarrena, hitzen eta haien esanahiaren arteko berehalako erlazioa edo konexioa egitea (Vargas *et al.*, 2019).

2.1.1.1. Irakurketaren ikaskuntza faseak

Ongi irakurtzen jakitea, urte askotan egindako lanaren ondorioz eskuratzen da. Denbora tarte horretan, ikaskuntza prozesua zeharo baldintzatuko duten faktore desberdinak egongo dira; hala nola, testuinguru hurbila (familia, eskola, kultura, bizilekua) eta hizkuntza (Mora, 2020). Horregatik, garrantzitsua izango da haurrak prozesuaren hasieratik jakitea irakurketak zerbaitetarako balio duela, informazioa eskuratzeko zein ezagutza berriak eraikitzeko (Barboza & Peña, 2014).

Dehaeneren (2010, Vargas *et al.*-ek aipatua, 2019) aburuz, irakurtzea, garuneko bi alde batzean datza: objektuak ezagutzeko sistema eta hizkuntzarena. Irakurketa gaitasuna eskuratzeko prozesuaren inguruan teoria desberdinak garatu dira, nahiz eta Uta Frithen (1985) hiru faseen sailkapenak (logografikoa, alfabetikoa eta ortografikoa) indar gehien hartu duen. Aipatutako autoreak bezala, Achak (2021) ere hiru etapa desberdinetan banatzen du prozesua 2. irudian ikus daitekeen moduan, haurren irakurketa trebetasunak eskuratzeko abilezia oinarri izanik.



2. irudia. Irakurketa ikaskuntza etapak (Acha, 2021).

Etaparen aurrealfabetikoari dagokionez, haurrak bere hizkuntza denaren hitzen eta soinuen arteko erlazioak ezartzen ditu, horrela gaitasun metafonologikoa garatuz. Pertsona bat hizkuntza batekin kontaktuan jartzen den momentuan egitura sintaktikoak

eta hitz lexikoak barneratuz doa, non gerora irakurketarekin ikasi dituen hitzak zeinu ortografiko arbitrarioekin erlazionatzen dituen.

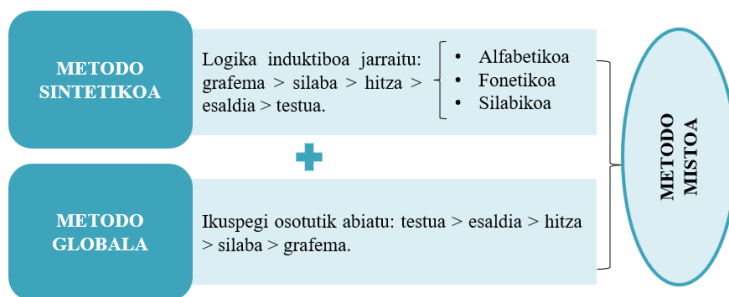
Etapia alfabetikoaren kasuan, deskodifikazioak berebiziko garrantzia hartuko du, irakurketa automatikoa egin ahal izateko fonema eta hizkien arteko erlazioa oso ondo barneratuta izatea beharrezkoa izango delako. Gure hizkuntza, alfabetikoa denez, letra bakoitza soinu bati lotuta dago; horregatik, haurrei etapa honetan modu zehatz batean irakurtzen irakatsi behar zaie. Adibidez, “mendia” hitza “m-e-n-d-i-a” hizkiez eta dagokien soinuez osatuta dagoela bereizi beharko dute.

Hirugarren eta azken etapan, **ortografikoan**, haurrak geroz eta hiztegi landuago eta ugariagoa izango du, hitz berriak gordetzen joango delako bere oroimenean. Modu honetara, irakurtzerakoan, hitzak jarraian irakurtzeko gaitasuna eskuratuko luke, inolako grafema-fonema bereizketarik egin gabe. Edozein umek kode alfabetikoaren ulermena eta ezagutza ortografikoa (deskodifikatutako hitzen egitura ortografikoak) ongi barneratua eta landua izatea premiazkoa izango da irakurketan hitz berriak azaltzen direnean irakurri ahal izateko.

Ezin utz daiteke aipatu barik irakurtzen ikasterakoan sor daitekeen ikaskuntza zailtasunetako bat: dislexia. Asandisek (2010, Manzano-León *et al.*-ek aipatua, 2017) dioen bezala, jatorri neurobiologikoa du eta faktore genetikoek zeharo baldintzatzen dute. Honekin bat, ematen diren zailtasun nabarientak hitz idatzien errekonozimenduan, irakurtzeko arintasunean, deskodifikazioan eta letreiatzean azaltzen dira. Espainiako Hezkuntza, Kultura eta Kirol Ministerioak (2012) argitaratutako txostenean azaltzen da, ikasgela bateko ikasleen % 10ak irakurtzeko zailtasunak dituela, eta horietatik, % 1ak edo % 2ak dislexia duela.

2.1.2. Hizkuntza idatzia irakasteko metodoak

Hizkuntza idatziaren irakaskuntzari loturiko ikerketa ugari egin dira, erabiltzen diren estrategiak ezagutzeko zein horien baliozkotasuna frogatzeko ere (Aguirre de Ramírez, 2003; Torrado *et al.*, 2018; Carballo-Márquez, 2020). Hori kontuan izanik, 3. irudian azaltzen den bezala, bi metodologia nagusitzen dira; hala nola, ikuspegi sintetikoa eta global edo analitikoa (Cantero, 2010). Denboraren poderioz, orain aipatutako bi metodologiak uztartzen dituen metodo mistoa sortu da.



3. irudia. Irakurketaren eta idazketaren irakaskuntza metodoak.

Metodo **sintetikoak** soinuaren eta grafiaren arteko korrespondentzia du oinarri; izan ere, ikasleek lehendabizi letrak eta horien soinu guztiak barneratzen dituzte gero kontsonante eta bokalen konbinazioarekin silabak sortu ahal izateko. Behin silabak barneratuta, hauen arteko konbinaketak eginez, hitzak sortzen dituzte. Eta azkenik, hitz desberdinen konbinazioarekin, esaldiak (Cantero, 2010). Ikuspegi hau horrela aztertuz, Torrado, Solovieva eta Quintaner (2018) autoreek adierazten duten bezala, sinpleenetik edo zehaztasunetik, zailenera edo orokortasunera pasatzen dira. Modu honetara, bide logiko induktiboa jarraitzen denez, hitz ezagunetatik abiatuz, berriak ikastea eta barneratzea errazagoa da (Huarte, 2014). Metodo honen barnean, aldaera desberdinak aurkitzen dira, hasierako unitate txikiena zein den kontuan hartuta; hala nola, alfabetikoa (letra), fonetikoa (fonema) eta silabikoa (silaba) bereizten dira.

Ikuspegi **analitiko** edo **globalean**, ikaskuntza bestelakoa da, haurrek hitzak bisualki modu orokor batean hautematera eramaten dituztelako; hau da, esaldiaren pertzepzio globaletik hasten da hitza ezagutu arte (Cantero, 2010). Alegría eta bere kideen (2005) arabera, metodo honen bidez ikasleei hainbat hitz erakutsiko zaizkie inolako lanketa fonologikorik egin gabe. Gauzak horrela, egoera errealeko komunikazio egoerak sortzeari berebiziko garrantzia emango zaio, elkarrekintza horren bidez hitz berriak eskuratuz joango direlako.

Arestian aipatu bezala, bi metodoek kritika ugari jaso izan dituzte, irakurketa prozesuan hutsuneak sumatzen zirelako. Sintetikoaren kasuan, egindako kritika nagusiena, hizkuntzaren alderdi garrantzitsuena (komunikazioa) ez omen dela horrenbeste lantzen da. Globalaren kasuan, ikasleek hitzak modu orokor batean identifikatzen dituztenez, hitz berriak ezagutzeko zailtasunak izan ditzakete, kontzientzia fonologikoa ez dutelako izango maila berdinean garatuta eta asmatzera jo dezakete irakurri beharrean (Huarte, 2014).

Orain arte egindako ikerketa askok erakutsi dute (Erhi *et al.*, 2001; Marí *et al.*, 2019) metodo sintetikoa eraginkorragoa dela globalarekin alderatuz gero. Carballo-Márquezek (2020) adierazten duen bezala, garunak hitzak grafiaz grafia deskodifikatzen ditu hitza lehenengoz irakurtzen denean, irakurle aditua izan edo ez izan; horregatik, grafema-fonema arteko korrespondentzia barneratzea ikaskuntza prozesuko klabeetako bat da. Horrez gain, behin irakurketarako gaitasuna eskuratuta, hitzak bere soinuarekin erlazionatu eta berehala bere esanahia aurkitzeko gaitasuna izango luke irakurle aditu batek. Gainera, metodo sintetikoa erabili den kasuetan, deskodetzeko, hitzak irakurtzeko, testua ulertzeko eta ortografia hobetzeko izaten lagundu du batik bat (Erhi *et al.*, 2001).

2.1.3. Irakurriaren ulermena

Irakurketa, ikaskuntzarako erraminta egokia izan dadin, irakurmenaren ulermena sakon garatu behar da, hauxe baita irakurketaren gorengo maila (Carballo-Márquez, 2020). Cassanyk (1994, Estebanek aipatua, 2017) irakurriaren ulermena, testu idatzitik beharrezko informazioa jasotzeko, hori prozesatzeko eta interpretatzeko gaitasuna dela dio. Honekin bat, irakurketa literala egin beharrian, lerroarteko irakurketa burutzen bada testuan agertzen den eta ez den mezua ezagutu ahal izango da, idazleak erabiltzen duen umorea, sarkasmoa edota ironia identifikatzeko gai izango delako irakurlea. Horrez gain, irakurmenaren ulermena prozesu konplexutzat hartzen da, testuaren tipologiak, irakurlearen helburuek, aldez aurreko ezagutzek eta estrategia kognitibo zein metakognitiboek parte hartu eta baldintzatzen dutelako (Sole, 2012; De la Peña & Ballell, 2019).

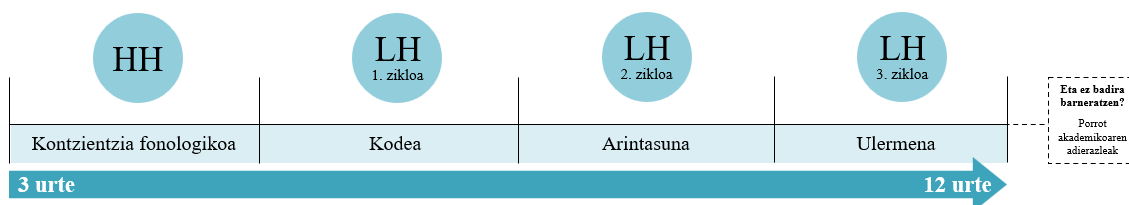
Solek (2012) irakurle on batek hiru momentu desberdinetan estrategia desberdinak aplikatzen dituela defendatzen du: irakurketa aurretik, bitartean eta ondoren. Estrategia hauek oso baliogarriak dira testua osotasunean ulertzeko. Beraz, Lehen Hezkuntzako ikasleak hauez hornitu eta janztearen aldeko apustua egin beharko lukete irakasleek, irakurmenaren ulermena ondo garatuta izateak abagune ederra eskaintzen baitie ikasleei ikasgai guztietan aplikatzeko. Azken batean, testu bat irakurtzea ez da deskodetze hutsa, testu hori ulertzea baizik (Larrea & Maia, 2010).

Lehen Hezkuntzako ikasleen irakurketarako ulermena ebaluatzeko

baliozkotua dauden azterketa ugari daude; horien artean, euskaratutakoa, Irakurmenaren Ulermenaren Ebaluaketa (IUE, 2005).

2.1.3.1. Irakurriaren ulermenaren irakaskuntza

Testu idatziak ulertzea gaitasun garrantzitsua dela aintzat hartuz, ulermen maila aurreratua izateko, 4. irudian deskribatzen den bezala, etapa desberdinetatik pasa beharko dute haurrek, horietan abilezia desberdinak eskuratuz: kontzientzia fonologikoa, kodea eta arintasuna. Durkinek (1993, Eusko Jaurlaritzak aipatua, 2010) defendatzen duen bezala, ulermena ez da berezko ekintza bat; beraz, premiazkoa izango da irakurketa honek barnean hartzen dituen abileziak aintzat hartuz sistematikoki lantzea eskola-aldi osoan zehar.



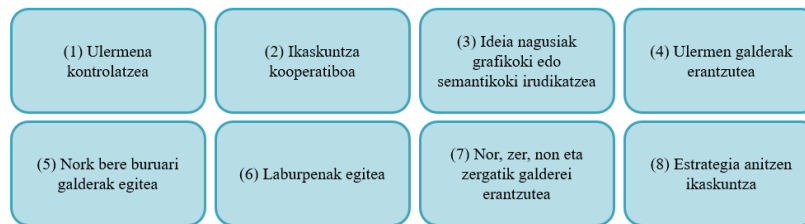
4. irudia. Irakurriaren ulermenaren irakaskuntza.

Kontzientzia fonologikoa da ikasleek irakurketan arrakasta izateko lortu beharreko lehendabiziko gako nagusia; izan ere, Haur Hezkuntzako etapan kontzientzia fonologikoa hobeto landu eta barneratu duten haurrek lortzen dituzte emaitzarik onenak (Gutiérrez-Fresneda & Mediavilla, 2017; Erhri, 2001). Irakurtzeko arintasuna, praktikaren bitartez eskuratzen da, non honek testua azkarrago irakurtzea eta hobeto ulertzen laguntzen duen (Escrura, 2003). Hala ere, azkar irakurtzeak beti ez du esan nahi ulermen maila ere aurreratua izan behar denik; baina lagungarria dela ostera bai (NRP, 2000; Silva-Maceda & Romero-Contreras, 2017). Modu honetara, ulermen ona ez izatea Lehen Hezkuntzako etapa amaieran, prozesuan zehar garatu beharreko abileziak modu eraginkorrean barneratu ez izanaren ondorio izan daiteke (Eusko Jaurlaritza, 2010). Hortaz, beharrezkoa da irakasleek formakuntza egokia izatea etapa bakoitzean landu beharrekoaren inguruan, ahalik eta modu eraginkorrean garatzeko ikasleen ulermena (NRP, 2000).

Aurrekoarekin bat, ulermena garatzeko, garrantzitsua izango da ikasleei txikitatik irakurgai desberdinak irakurtzea, modu honetara, irakurketarako zaletasuna eskuratzeaz gain, hizkuntzaren egitura desberdinak joango direlako eskuratzen.

Gainera, kontuan izanik ulermena praktikaren bitartez garatu eta hobetzen dela, garrantzitsua izango da eskolan zein etxean irakurketa liburu desberdinekin kontaktuan jartzea (Mendoza & Tasigchana, 2021).

National Reading Panel (NRP) komiteak egindako ikerketa batean (2000), irakurriaren ulermena garatzeko hamasei irakaskuntza-estrategia identifikatu zituzten, nahiz eta horietatik soilik zortzik izan oinarri zientifiko sendo bat (5. irudia).



5. irudia. Irakurriaren ulermenaren irakaskuntza-estrategiak.

(1) Irakurle on batek ulermena kontrolatu behar du, testua irakurri bitartean ulertzen duela ziurtatzeko balio baitu, horretarako, etenaldiak eta aurretiko ezagutzak tartekatu behar ditu. (2) Ikaskuntza kooperatiboaren kasuan, elkarlanean testua hobeto uler daitekeela justifikatzen dute, ikasleen arteko komunikazioa eta arazoiketa gaitasuna indartuz. Gehitzeko, (3) irakurritakoren ideia nagusiak identifikatu eta horiek grafikoki edo semantikoki plasmaketa lagungarria izaten da irakurgaiaren irudi orokor bat izateko. Horrez gain, (4) ulertu dela ziurtatzeko galdera anitzak planteatzea eta erantzutea premiazkoa izatean da, non hauek hiru motatakoak izan daitezkeen: hitzez-hitzezkoak, inferentziak eta kritikoak. Galdera hauen zailtasun maila desberdina izango da, hauetako batzuek hausnarketa sakonagoa egitea suposatuko diolako irakurleari.

Aurrekoarekin bat eginez, (5) nork bere buruari galderak egitea irakurri bitartean eta ostean erraminta egokia izan daiteke irakurritakoaren inguruan hausnartzeko. Irakurri ostean, (6) laburpenak egitea lagungarria da, irakurgaiko ideia nagusiak identifikatzen laguntzen baitu. Bestalde, (7) nor, zer, non eta zergatik galderak erantzutea metodo eraginkorra da informazioa bilatzeko zein kontrastatzeko. Azkenik, (8) ulermena erraztu dezaketen estrategia desberdinak modu natural eta eraginkor batean erabiltzen ikastea beharrezkoa da, eta nola ez, irakaslearekin elkarrekintza harreman egokia izanez.

2.2. Autokontzeptua

Autokontzeptua, hitzak berak adierazten duen bezala, norbanako bakoitzak bere buruarekiko duen ikuspegia da. Zehatzagoak izateko, pertsona bakoitzak esparru

desberdinetan bere burua baloratzen eta ezagutzen duen maila adierazten du (Salum-Fares *et al.*, 2011). Autokontzeptua ez da jaiotzetik definituta izaten, denborarekin bizitako esperientzien (positibo zein negatiboak) ondorioz eraikitzen baita, non honek gerora ikasleen autoestimuan eragin zuzena izango duen (Villarroel, 2001; Peralta & Sánchez, 2003). Autokontzeptu maila baxua izateak, antsietatea sorraraztea eragin dezake, emozioak gestionatzeko zailtasunak areagotuz eta horiek askotan modu desegoki batean azaleratuz (Hernandez *et al.*, 2018). Autokontzeptuaren barnean, oinarritzkoak diren bost dimentsio nagusi bereizten dira (6. irudia).



6. irudia. Autokontzeptuaren dimentsioak.

(1) **Autokontzeptu sozialak** norbanakoak harreman sozialak garatzeko eta horiek mantentzeko duen gaitasunari egiten dio erreferentzia. Jaiotzen garen unetik, garapen sozial bat jasaten dugu, inguruko pertsonekin elkarbiziz norberaren eta baita inguruko kontzeptu eta ideia berriak eraikiz goazelako (Goñi & Fernandez, 2007). Zeharo baldintzatu dezake pertsona baten autokontzeptu sozialak, ez bada guztiz integratua sentitzen talderen batean edota inguruko pertsonengandik jokaera disruptiboak jasotzen badira (García & Musitu, 2014).

(2) **Autokontzeptu familiarraren** kasuan, pertsona bakoitzak familian duen inplikazioa, partaidetza eta integrazioa hartzen da kontuan (García & Musitu, 2014). Gurasoekin, anai-arrebekin zein ekosistema familiarra osatzen duen beste edozeinekin konfiantzazko harremana izatea oso garrantzitsua da. Faktore honek zeharo baldintzatzen du errendimendu akademikoa (Escriva & García, 2001). Horregatik, oso garrantzitsua da ikasleak familian gustura egotea eta babesa sentitzea (García, 2003).

(3) Hirugarren dimentsioari dagokionez, **emozionala**, norbanakoaren egoera emozionalari eta egoera jakinetan emozioak kudeatzeko duen gaitasuna hartzen da kontuan. Oso garrantzitsua da norberaren emozioak ezagutzea eta horiek kudeatzen jakitea (García & Musitu, 2014). (4) **Autokontzeptu fisikoak** itxura eta baldintza fisikoei egiten die erreferentzia. Bizi garen jendarte idealizatu eta estereotipatuan, nerabe askok arazo ugari izaten dituzte aspektu honetan, ez baitira guztiz onartuak sentitzen

fisikoki edota muga batzuk dituztela sumatzen dutelako (de García et al., 1999).

(5) Azkenik, **autokontzeptu akademikoak** ikasleak klaseko jarduerak egiterako orduan duen gaitasunaren inguruko pertzepzioan jartzen du arreta (García & Musitu, 2014). Horrekin lotuta, ikasgelako talde barruan duen rola oso garrantzitsua izango da, horrek, autokontzeptu handiagoa edo txikiagoa izatea eragingo baitio. Irakaslearen rola ere, berebiziko garrantzia hartzen du, ikasleentzako erreferente nagusia bihurtuko delako (García, 2003).

2.2.1. Autokontzeptuaren eragina irakurketaren ulermenean

Aurreko puntuan adierazi den bezala, autokontzeptuak zeharo baldintzatzen du ikasleen errendimendu akademikoa; azken finean, mekanismo edo tresna motibatzaile nagusizat hartuko delako (Villarroel, 2001). Ikaskuntza prozesuaren erronka nagusienetakoa, ikasleak beraien gaitasunak ezagutzea eta konfiantza osoa izatea da, horrela, ikasiko duten hori gustura eta motibatuta egingo dutelako (Cardenas, 2021). Barberis eta Díaz (2019) autoreek egindako ikerketa lanean ikus daiteke, irakurketa eta autokontzeptuaren artean egon daitekeela nolabaiteko erlazioa; izan ere, irakurketa prozesuan zailtasunak zituzten ikasleentzako batzuk autokontzeptu baxua zutela aurkitu zuten. Horrez gain, ikasleen motibazio mailak eta ingurutik jasotzen dituzten estimuluek prozesuan eragiten dutela ikusi zen.

Ildo beretik jarraituz, ikasten den guztia emozioekin hobeto barneratzen da (Mora, 2017). Horregatik, Lehen Hezkuntzako etapan, hezkuntza emozionalari garrantzia handia eman behar zaio, ikasleek beraien emozioak ezagutu eta kudeatzen ikasteko, horrek autokontzeptuan eta errendimenduan eragina baitu (Ambrona *et al.*, 2012). Irakasleek ikasleen ikaskuntza prozesuan pilare garrantzitsuak bilakatzen dira, baina hauek ezin dituzte arazo emozional edota jokabide arazo guztiak konpondu, ez baitaude esparru horretarako formatuak. Hortaz, ikastetxeetako profil profesionalizatuek bideratu beharko lituzkete horrelako egoerak, irakasleek alderdi akademikoa indartzen dituzten bitartean (Smith, 2019). Hala ere, ikasleak ulertu eta motibatzeke errefortzu gisa dinamika interesgarri, aktibo eta berritzaileak proposatu beharko lituzke irakasle batek, horrela bere benetako funtzioa ahaztu gabe (Moreno *et al.*, 2018; Herrera, 2010).

Autokontzeptua neurtzeko edo ebaluatzeko, proba desberdinak daude, horien artean “Autoconcepto Forma 5” (AF-5) da erabiliena.

3. Ikerketaren helburuak eta hipotesiak

Jarraian burutuko den ikerketaren helburu orokorra, helburu zehatzak eta planteatutako hipotesia aurkezten dira.

Lan honen helburu orokorra hau da (HO):

HO1: Bizkaiko kostaldeko herri euskaldun bateko ikastetxe bateko Lehen Hezkuntzako 3. zikloko ikasleen irakurriaren ulermenean autokontzeptuak duen eragina aztertzea.

Honako hauek dira helburu zehatzak (HZ):

HZ1: Bizkaiko kostaldeko herri euskaldun bateko ikastetxe bateko Lehen Hezkuntzako 3. zikloko ikasleen irakurriaren ulermena neurtzea baliozkotutako eskalaren bidez.

HZ2: Bizkaiko kostaldeko herri euskaldun bateko ikastetxe bateko Lehen Hezkuntzako 3. zikloko ikasleen autokontzeptuaren maila desberdinak (soziala, akademikoa, familiarra, fisikoa eta emozionala) deskribatzea.

HZ3: Bizkaiko kostaldeko herri euskaldun bateko ikastetxe bateko Lehen Hezkuntzako 3. zikloko ikasleen irakurriaren ulermenean autokontzeptuaren mailak duen eragina aztertzea.

Hipotesia (H) ikerketa galderari planteatzen zaion balizko erantzuna da, egingo den ikerketan espero den emaitza edo aurreikuspena, zehazki. Helburu orokorretik abiatuz, ikerketa honetan baieztatzeko edo ezeztatzeko hipotesi hau planteatzen da:

H1: Lehen Hezkuntzako ikasle baten autokontzeptuaren maila orokorra edo dimentsioetako (soziala, akademikoa, familiarra, fisikoa eta emozionala) bat baxua bada, irakurriaren ulermenean eragina izango du, emaitza baxua jasoz.

4. Metodologia

Metodologia deritzon atal honetan, planteatutako hipotesi eta helburuak oinarri izanik definitutako ikerketan emango diren pausuak zehaztasunez definituko dira; hala nola, lagina, erabilitako tresnak, prozedura eta datuen analisisa.

4.1. Parte hartzaileak: lagina

Ikerketa honetako lagina, Bizkaiko kostaldeko herri euskaldun bateko Lehen

Hezkuntzako hirugarren zikloko (5. eta 6. mailak) 62 ikaslek osatzen dute. 5. eta 6. mailan egin da ikerketa, erabilitako bi galdetegiak (AF-5, autokontzeptuaren galdetegia) hirugarren ziklorako diseinatuta dagoelako. Lagina definitzerakoan, ahalik eta informazio gehien eta zehatzena izateko, aldagai desberdinak hartu dira kontuan: jaiotze-urtea, generoa eta ama-hizkuntza (1. taula).

Taula 1. Lagina

LAGINA: 62 ikasle										
Jaiotze-urtea			Generoa			Ama-hizkuntza				
2009	2010	2011	Neska	Mutila	Beste bat	Euskara	Gaztelania	Wolof	Euskara + gaztelania	Ingelesa +euskara
2	36	24	32	29	1	47	4	1	9	1

4.2. Datu biketarako tresnak

Ikerketa honen helburu nagusia autokontzeptua eta irakurketaren ulermenaren arteko erlazioa ikertzea denez gero, aldagai bi horietako bakoitza neurtzeko galdetegi bat erabili da. Galdetegia aukeratzeko euskaraz izatea eta balidatuta egotea izan dira jarritako irizpide biak. Irakurmenaren ulermenaren kasuan, “Irakurriaren Ulermenaren Ebaluaketa” (IUE) testa hautatu da. Test honen barnean bost ulermen testu daude, baina ikerketa honetarako bi aukeratu dira; zehazki, lehenengo eta bigarren irakurgaiak (ikusi 1. eranskina). Testu hauek aukeratzearren arrazoi behinenak galdera kopurua (zehazki, 6 galdera erantzun anitzekoak tetsu bakoitzerako), deskribatutako gaia eta hizkuntza maila dira (de la Cruz, 2011). Gainera, bi testu hauen artean badago ezaugarri esanguratsu bat aukeraketa egiten lagundu duena: galdera motak. Lehenengo testuan, hitzez-hitzezko galdera-erantzunak dira gehienak eta bigarren testua inferentziadun galdera-erantzunez josita dago. Irakurketa ulermen garatua duen edozein irakurle adituk, inferentziak jaso eta testua irakurriz honen informazio orokorra ondorioztatu ahal izango du (Eusko Jaurlaritza, 2010). Beraz, bi testu hauek jartzea ikerketaren erdigunean erabaki da.

Autokontzeptua neurtzeko galdetegiari dagokionez, “AF-5” izan da aukeratua. Autokontzeptuaren bost dimentsioetan (ikusi 2.2. sekzioa) ikasleek euren buruaz duten kontzeptua ezagutzea izan da helburua. Testa 30 item desberdinez osatuta dago (2. eranskina), eta ikasleek 1etik 99ra beraien adostasun maila adierazi behar izan dute esaldi bakoitzean (García & Musitu, 2014).

4.3. Prozedura

Aurkeztutako bi galdetegi hauek pasatu ahal izateko, lehendabizi ikastetxeko

zuzendaritzako taldekoei gutun bat helarazi zaie, ikerketaren helburuak, hipotesiak eta nondik norako guztiak zehaztuz. Behin hauen oniritzia jasota, galdetegiak pasatzeko eguna zehaztu da. Ordubeteko saio bat erabiltzea hitzartu da, galdetegi biak egiteko denbora nahikoa izan dezaten ikasleek. Datu babesaren araudia jarraituz, ikasleen datuak guztiz anonimoak izan dira eta bete beharreko datu bakarrak honako hauek izan dira: jaiotza-urtea, generoa eta ama-hizkuntza. Datu horietakoren bat identifikatzailea izan den kasuetan erantzun horiek ez dira emaitzen barruan kontenplatu. Adibidez, adinari dagokionez errepikatu duten ikasleak identifika daitezkeenez, adinaren araberrako analisisetarako baztertu egin dira.

Galdetegia burutzeko, ziurtatu beharreko ezaugarri batzuk hauek izan dira: ikasleak banaka eserita daudela, guztiek dutela galdetegia eta giro egokia dagoela galdetegiari hasiera emateko. Ikasleei azaldu zaie froga bat egingo dutela banaka eta bi atal nagusitan adarkatzen dela: lehenengoan, bi irakurgai izango dituztela aukera anitzeko galdera desberdinekin; eta bigarrean, 30 itemetan beraien adostasun maila adierazi beharko dutela 1etik 99ra. Horrez gain, lehendabiziko zatian ez dira ikasleen zalantzak argitu; horrela eginez gero, galdetegien emaitzak baldintzatu zitezkeelako. Ostera, bigarren galdetegian, beharrezkoa ikusiz gero, hitz edo esaldiren bat ez denean ondo ulertu, sinonimoekin saiatu gara argitzen.

4.4. Datuen analisisia

Paperean jasotako erantzunak ordenagailura pasatu dira *Excel* orri batean datu base bat sortuz, eta ikasle bakoitzari identifikazio zenbaki (ID) bat egotziz. Irakurriaren Ulermenaren Ebaluazioa egiteko, galdetegiko zuzentzeko orria erabili da, horrela, ikasle bakoitzari irakurgai bakoitzean 1etik 6ra zenbat erantzun zuzen egin dituen adieraziz. Ondoren, 12 punturen gainean neurtu dira bi testuak batera.

Autokontzeptuaren kasuan, lehendabizi, ikasle guztiek 30 itemetan idatzitako erantzunak jaso dira *Excel* orrian. Ondoren, zuzentzeko irizpideak jarraituz, 4., 12., 14. eta 22. itemak ezezko esaldiak direnez, formula bat aplikatu behar izan da ($X = 100 - \text{item zenb.}$). Jarraian, item guztiak multzokatu egin dira dimentsioka (2. taula). Behin multzokatuta, ikasle bakoitzaren batezbestekoa kalkulatu da formula hau jarraituta: $I1 + I2 + I3 + I4 + I5 + I6 = X : 60 = PZ$. Jasotako datu bakoitzari pertzentil bat esleitu zaio galdetegiak zehazten duen moduan, non horrek autokontzeptuaren maila definituko duen dimentsioka. Autokontzeptu maila orokorra neurtzeko, dimentsioka jasotako datuekin

batezbestekoa kalkulatu da.

Taula 2. Itemak dimentsioka multzokatuta.

Autokontzeptu akademikoa	1, 6, 11, 16, 21, 26
Autokontzeptu soziala	2, 7, 12, 17, 22, 27
Autokontzeptu emozionala	3, 8, 13, 18, 23, 28
Autokontzeptu familiarra	4, 9, 14, 19, 24, 29
Autokontzeptu fisikoa	5, 10, 15, 20, 25, 30

Gehitzeko, burututako bi galdetegiak emaitzak R lengoia estatistikoa erabilia aztertuta dira eta bertan sortu dira grafikoak, aldagai desberdinen (generoa eta jaiotza urtea) artean ager daitezkeen aldeak identifikatzeko zehaztasunez. Aldagaien arteko korrelazioa ere kalkulatu da, korrelazio positiboa edo negatiboa ematen den ikusteko. Baita ere, korrelazioa estatistikoki esanguratsua den ikusteko balio izan du, horrela, bukaeran hipotesia baieztatu edo ezeztatu ahal izateko. Korrelazioa irakurketaren ulermenaren eta autokontzeptuaren dimentsio desberdinen artean kalkulatu da bai eta autokontzeptuaren barneko dimentsioen artean ere.

Azpimarratzeko beste puntu garrantzitsu bat, ikasle bat ikerketatik kanpo utzi behar izan dela da. Hau horrela izatearen arrazoia, generoaren atalean “beste bat” jarri zuelako izan da. Irakurriaren ulermena ebaluatzerako orduan ez da egon zailtasunik, ordea autokontzeptuaren maila ezagutzean, bai; izan ere, erabili den galdetegiak soilik neska edo mutilak bakarrik hartzen ditu kontuan eta horien arabera kalkulatu da pertzentila. Hortaz, erabaki da ikasle hau ikerketatik at uztea, nahiz eta ikasgela osoaren irudia ezin ezagutu parte-hartzaile honen datuak falta direlako.

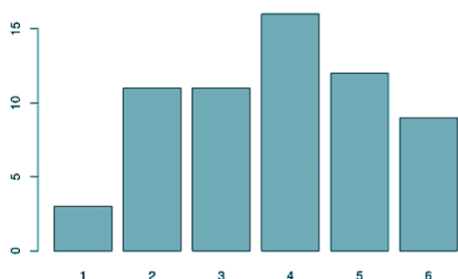
5. Emaitzak

Emaitzen atal honetan, jasotako datuen azterketan oinarritutako datuak aurkezten dira. Lehenengo, irakurriaren ulermenaren emaitzak aurkeztuko dira eta ondoren autokontzeptuaren emaitzak. Azkenik, bi aldagaien arteko korrelazioan agerian uzten da.

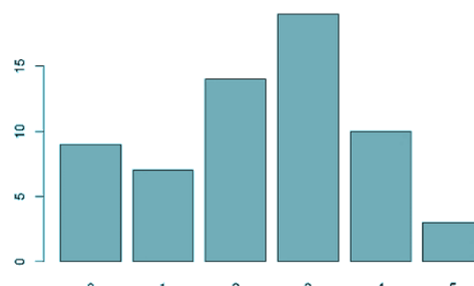
5.1. Irakurriaren ulermena

7. eta 8. irudietan ulermen testuen emaitzak aurkezten dira grafikoki; hau da, sei galderetatik zenbat erantzun zuzen egin dituzten testuetako bakoitzean. Lehenengo testua hobeto ulertu dela ikus daiteke bigarrenarekin alderatuz gero, jasotako emaitzak oso bestelakoak direlako. Gainera, bigarren testuan inferentziadun galderak nagusitzen dira, lehenengoan galderak zuzenagoak direlarik. Lehenengo irakurgaietan (7. irudia), erantzun

bakarra zuzen 3 ikaslek egin dute, bi erantzun 11 ikaslek, hiru erantzun 11 ikaslek, lau erantzun 16 ikaslek, bost erantzun 12 ikaslek eta guztiak ondo 9 ikaslek. Bigarren testuan ostera (8. irudia), zero erantzun zuen 9 ikaslek, erantzun bakarra 7 ikaslek, bi erantzun 14 ikaslek, hiru erantzun 19 ikaslek, lau erantzun 10 ikaslek, bost erantzun 3 ikaslek eta guztiak ez ditu inork zuzen egin.

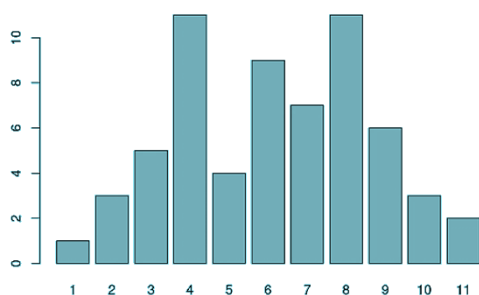


7. irudia. Lehenengo testuaren ulermena.

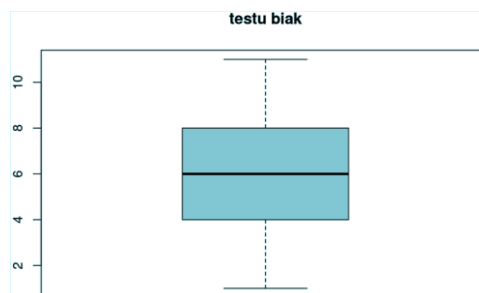


8. irudia. Bigarren testuaren ulermena.

Bi irakurgaietako emaitzak batuta 9. irudian azaltzen dira, ponderazioa hamabi punturen gainean izanik. Ikasle bakar batek erantzun du galdera bat ondo, bi erantzun 3 ikaslek, hiru erantzun 5 ikaslek, lau erantzun 11 ikaslek, bost erantzun 4 ikaslek, sei erantzun 9 ikaslek, zazpi erantzun 7 ikaslek, zortzi 11 ikaslek, bederatzi 6 ikaslek, hamar 3 ikaslek eta hamaika 2 ikaslek.



9. irudia. Testu bien emaitzak batuta.



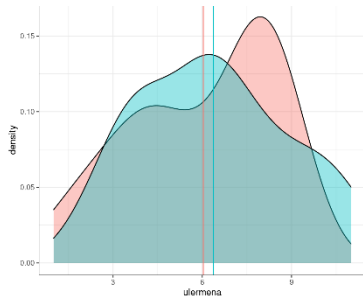
10. irudia. Testu bien emaitza grafikoa.

Azkenik, 10. irudian ikus daiteke testu biak kontuan hartuta zein izan den ikasleen irakurriaren ulermena grafikoki. Ikasleen batezbestekoa 12 punturen gainean 6 emaitza zuzenetan kokatzen da, parte-hartzaileen kopuru handiena 4 eta 8 emaitza zuzenen artean kokatuz. Horrez gain, bi muturretan dauden ikasleak ere aurkitzen dira.

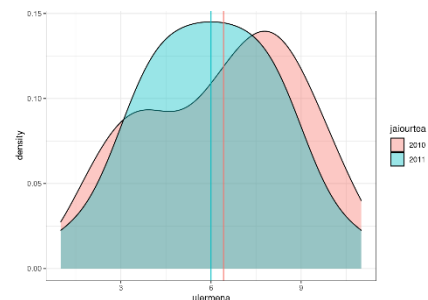
Jasotako emaitzak generoaren arabera aztertuz gero (11. irudia), neskek lortutako media altuagoa da ($\bar{X}_m= 6,03$; $\bar{X}_n= 6,37$), nahiz eta alde nabaririk ez egon. Proba guztitik emaitza baxuenak jaso dituzten parte-hartzaileak mutilak izan dira (emaitza zuzen 1), eta emaitza altuenak jaso dituzten ikasleak neskek (11 emaitza zuzen, bi neska). Generoaren araberako aldea ez da estatistikoki esanguratsua ($p= 0.804$).

12. irudian jaiotza urtearen arabera sailkatu dira irakurriaren ulermenaren

emaitzak. 2010. urtean jaiotako ikasleek orokorrean maila altuagoa erakutsi dute 2011. urtean jaiotakoek baino, emaitza zuzenen batezbestekoa altuagoa baita ($\bar{X}_{2010}= 6,5$; $\bar{X}_{2011}= 6$). Horrez gain, bi ikasmailetan emaitza zuzen kopuru altuena berdina da (11 emaitza zuzen), bakoitzean ikasle bana kokatuz (lehen aipatutako neskek). Lortutako aldeak ez dira estatistikoki esanguratsuak ($p=0.488$).



11. irudia. Irakurriaren ulermena generoaren arabera.

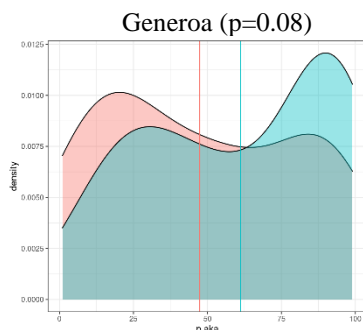


12. irudia. Irakurriaren ulermena jaiotza urtearen arabera.

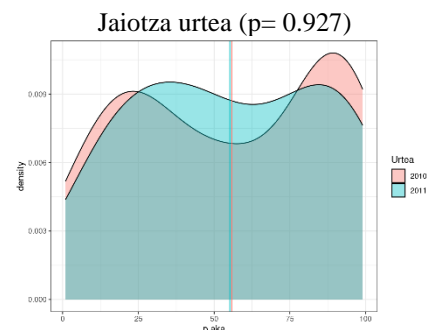
5.2. Autokontzeptua

Arestian aipatu bezala, autokontzeptuaren barnean, lehendabizi dimentsioka aztertu dira datuak eta horrela aurkeztuko dira hasieran, generoa eta jaiotza urtea kontuan izanik; eta ondoren, autokontzeptuaren balio edo emaitza orokorrak atera dira guztien batura eginez.

Autokontzeptu akademikoa aztertuz, parte-hartzaile gehienak maila egokia dute ($\bar{X}_{aka.}=54$ p.). Alabaina, 13. irudian generoaren arabera bereizita agertzen dira datuak, eta horrek, tartek handitzea eragin du; hortaz, mutilek batezbesteko baxuagoa ($\bar{X}_{aka.M}=48$ p.) erakutsi dute nesken autokontzeptu akademikoaren aldareratuta ($\bar{X}_{aka.N}=64$ p.). Jaiotza urtean zentratuz (14. irudia), ez da alde nabaririk sumatzen batezbestekoari dagokionez, pertzentilean puntu bakarreko desberdintasuna baitago ($\bar{X}_{aka.2010}= 56$ p.; $\bar{X}_{aka.2011}= 55$ p.).



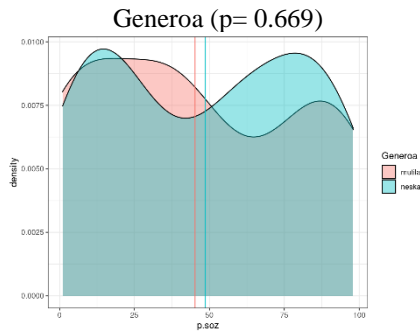
13. irudia. Autokontzeptu akademikoa generoaren arabera.



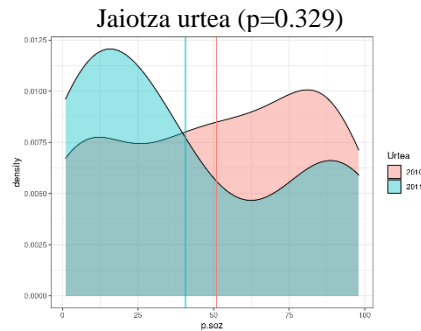
14. irudia. Autokontzeptu akademikoa jaiotza urtearen arabera.

Autokontzeptu sozialean jasotako emaitza, gainerako emaitza guztiekin alderatuta balio baxuena erakutsi duena da ($\bar{X}_{soz.}= 46$ p.), media orokorretik behera

kokatuz. Generoaren arabera aztertuta, 15. irudian ikus daiteke ez dagoela alde nabarmenik, nahiz eta neskek autokontzeptu sozial maila altuagoa duten mutilek baino ($\bar{X}_{soz. N= 49p.}; \bar{X}_{soz. M= 45p.}$). Jaiotza urtearen arabera (16. irudia) ere ez dago diferentzia handirik ($\bar{X}_{soz. 2010= 51p.}; \bar{X}_{soz. 2011= 41p.}$), hala ere, 2011. urtean jaiotako ikasleak media orokorretik behera daude, eta ikasleen ehuneko handiena grafikoaren ezker muturrean kokatzen dela ikus daiteke autokontzeptu maila baxua dutela ezaugarrituz.

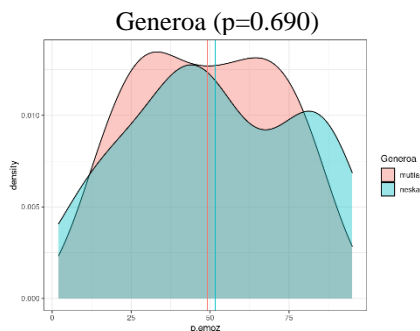


15. irudia. Autokontzeptu soziala generoaren arabera.

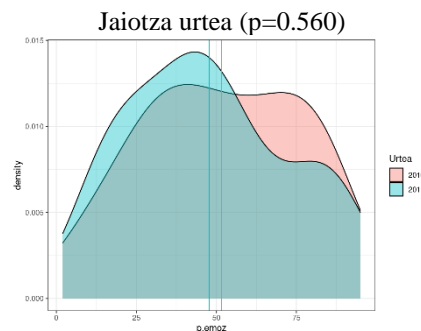


16. irudia. Autokontzeptu soziala jaiotza urtearen arabera.

Autokontzeptu emozionalean ardaztuz, batezbesteko orokorra egokia da ($\bar{X}_{emoz}= 50p.$). Generoaren arabera (17. irudia), neskek maila altuagoa erakutsi dute mutilek baino, azken hauek batezbesteko orokorraren azpitik kokatuz ($\bar{X}_{emoz. N= 52p.}; \bar{X}_{emoz. M= 49p.}$). Jaiotza urteari begiraturaz (18. irudia), 2010. urtean jaiotakoek maila altuagoa erakusten dute, 2011. urteko ikasle gehienak batezbesteko orokorraren azpitik kokatzen baitira ($\bar{X}_{emoz. 2010= 52p.}; \bar{X}_{emoz. 2011= 48p.}$).



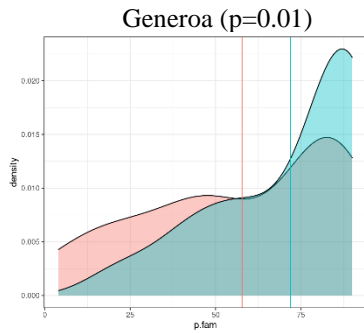
17. irudia. Autokontzeptu emozionala generoaren arabera.



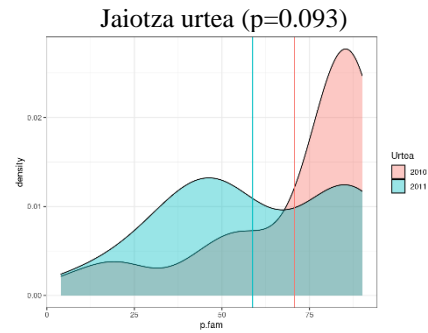
18. irudia. Autokontzeptu emozionala jaiotza urtearen arabera.

Gehitzeko, **autokontzeptu familiarrean** jasotako emaitzei dagokionez, balio altuak jaso dira, ikasle gehienak familian ongi baloratuak eta integratuak daudela sentitzen dutelako ($\bar{X}_{fam}= 64p.$). 19. irudian, generoaren arabarako bereizketa egiten da, eta alde nabarmenak antzeman daitezke; izan ere, neska gehienak oso ondo baloratuak sentitzen dira, baina mutilen kasuan badaude ikasle batzuk maila oso baxua adierazten

duinak ekosistema familiarrari dagokionez ($\bar{X}_{fam} N= 72p.$; $\bar{X}_{fam} M= 58p.$), eta honek, batezbestekoan eragin zuzena dauka. Jaiotza urtearen arabera (20. irudia), nahiko alde nabaria dago, 2010. urtean jaiotako ikasle gehienak balio altuetan kokatzen dira ($\bar{X}_{fam 2010}= 71p.$; $\bar{X}_{fam 2011}= 59p.$) eta 2011. urtean jaiotakoak balio normalen barruan.

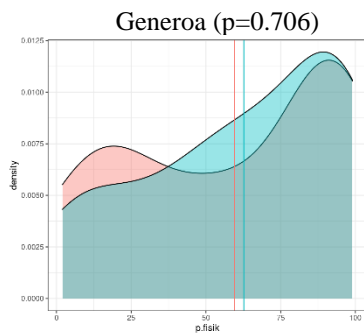


19. irudia. Autokontzeptu familiarra generoaren arabera.

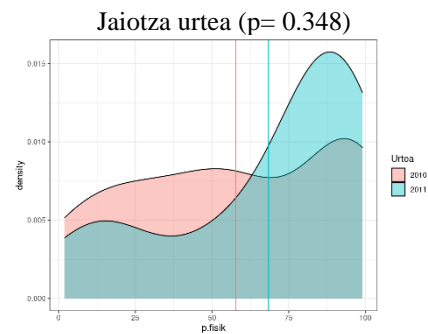


20. irudia. Autokontzeptu familiarra jaiotza urtearen arabera.

Azkenik, **autokontzeptu fisikoa** aztertuta, batezbesteko orokorra balio egokietan kokatzen da ($\bar{X}_{fisik}= 60,5p.$). Generoaren arabera (21. irudia), neskek hobeto baloratu dute beraien pertzepzio fisikoa mutilek baino ($\bar{X}_{fisik} N= 62,6p.$; $\bar{X}_{fisik} M= 59,5p.$). Jaiotza urteari dagokionez (22. irudia), 2011. urtean jaiotako ikasleek ia hamar puntuko alde ateratzen diete batezbestekoan 2010. urtean jaiotakoei ($\bar{X}_{fisik 2010}= 57,8p.$; $\bar{X}_{fisik} M= 68,41p.$).

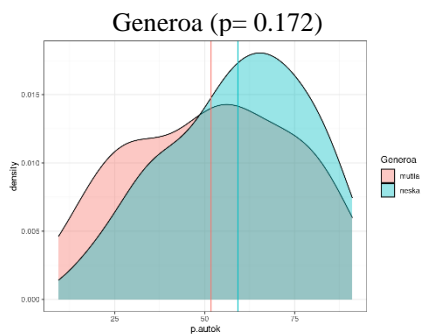


21. irudia. Autokontzeptu fisikoa generoaren arabera.

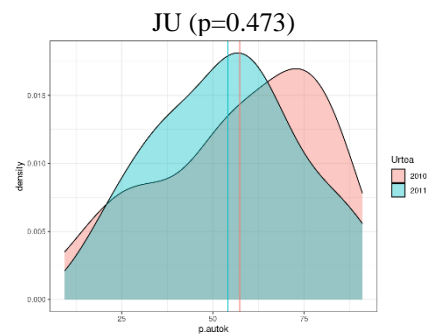


22. irudia. Autokontzeptu fisikoa jaiotza urtearen arabera.

Dimentsioka aztertu ostean, autokontzeptu maila **orokorra** atera da, batezbestekoa 54,98 p.-koa izanik. 23. irudian ikus daiteke, neskek autokontzeptu maila altuagoa dutela mutilek baino. Gainera, neskek batezbesteko orokorraren gainetik kokatzen dira, mutilak azpitik daudelarik ($\bar{X}_{autok} N= 59,22 p.$; $\bar{X}_{autok} M= 51,8 p.$). Horrez gain, 24. irudian jaiotza urtearen arabera bereizita daude, eta nahiz eta alde handirik ez egon, 2010. urtean jaiotakoek maila altuagoa erakusten dute 2011. urtean jaiotako ikasleek baino, gainontzeko dimentsio guztietan izan den bezala ($\bar{X}_{autok 2010}= 57,36 p.$; $\bar{X}_{autok 2011}= 54,14 p.$).



23. irudia. Autokontzeptu orokorra generoaren arabera.



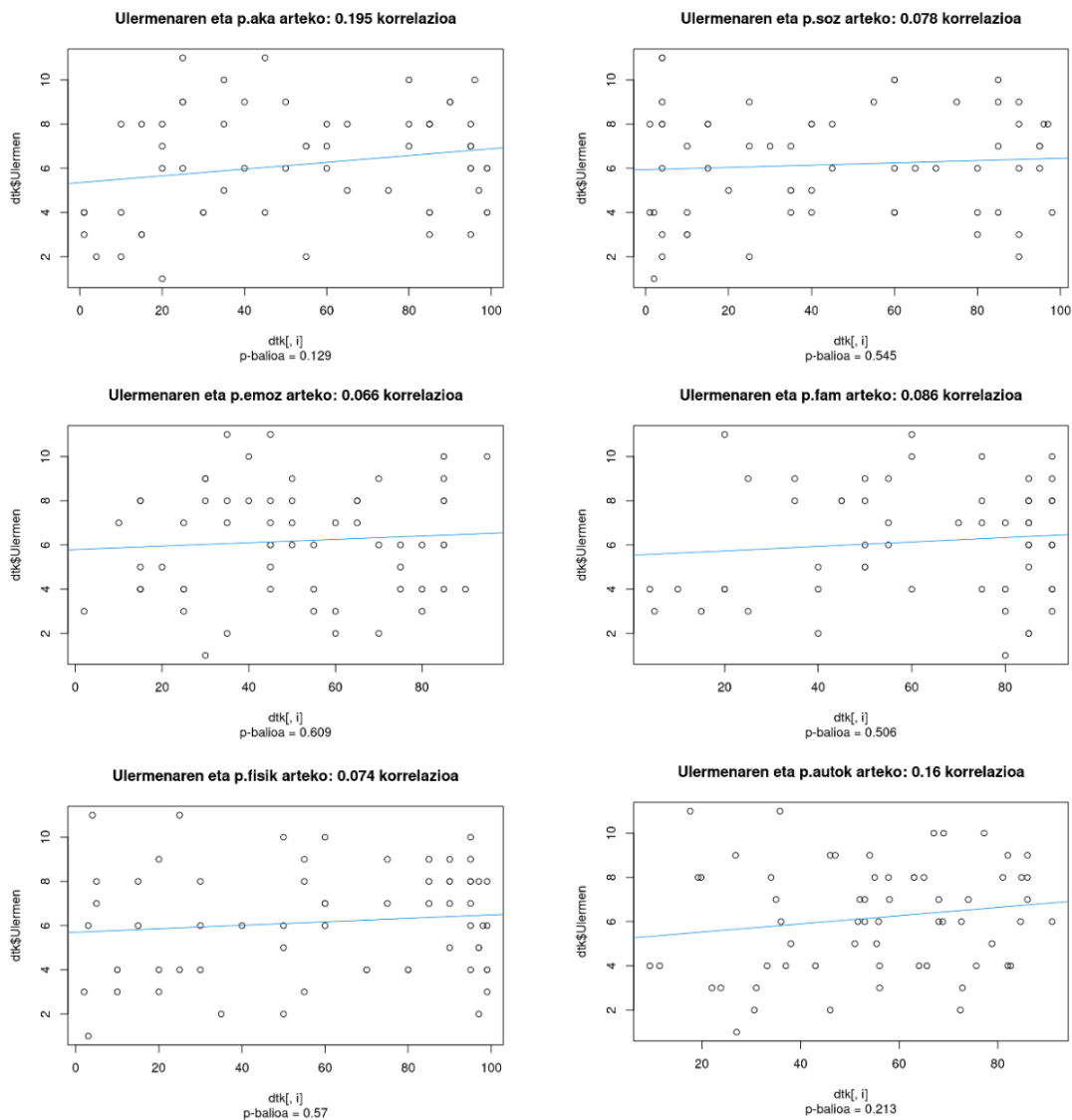
24. irudia. Autokontzeptu orokorra jaiotza urtearen arabera.

5.3. Korrelazioa

Irakurriaren ulermena eta autokontzeptua banaka aztertu ostean, bien artean erlaziorik dagoen ikusteko 25. irudiko grafikoak sortu dira, horrela ikerketaren hasieran definitutako hipotesia baieztatu edo ezeztatu ahal izateko.

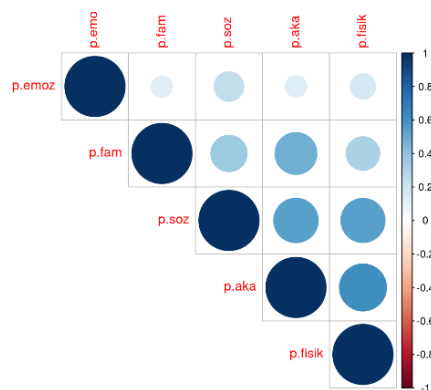
Lehendabizi, parte-hartzaileek grafiko guztiaren espazio gehiena okupatzen dutela ikus daiteke, eta hori aniztasunaren adierazgarri da. Horrez gain, irakurriaren ulermen mailak eta autokontzeptuak (dimentsioka zein orokorra), eragin positiboa dutela antzeman daiteke, zenbat eta irakurriaren ulermen altuagoa orduan eta autokontzeptu maila altuagoa erakusten dutelako parte-hartzaileek. Hala ere, emaitza horiek 0-tik oso gertu daude, horrek esan nahi duena da positiboa izan arren korrelazioa oso baxua dela. Emaitzak ez dira estatistikoki esanguratsuak: ulermena eta a. akademikoa ($p.= 0,129$), ulermena eta a. soziala ($p.= 0,545$), ulermena eta a. emozionala ($p.= 0,609$), ulermena eta a. familiarra ($p.= 0,506$), ulermena eta a. akademikoa ($p.= 0,57$).

Grafikoak zehatzago aztertuz, ezkerreko aldean kokatzen diren ikasleek (50 p.-tik behera daudenak) autokontzeptu maila baxua dutela ikus daiteke, irakurriaren ulermen maila aintzat hartu gabe; zehazki, 21 ikasle dira 62tik (%33,8) autokontzeptu maila baxua dutenak. Ikasle horietatik, 13 ikaslek irakurriaren ulermen maila baxua dute, gainontzeko 8 ikasleek maila egokia erakusten dute. Beraz, ikus daiteke, hasieran planteatutako hipotesia bete egiten dela 13 ikasle horien artean, bi baldintzak betetzen dituztelako: autokontzeptu maila baxua eta irakurriaren ulermen maila baxua. Baina, aurretik esan bezala, jasotako datuak estatistikoki esanguratsuak ez direnez, ziurtasunez ezin da azpimarratu autokontzeptuaren mailak irakurriaren ulermenean eragin zuzenik ote duen edo ez, ikerketa honetan behintzat horrela erakusten baitute emaitzek.



25. irudia. Autokontzeptua eta irakurriaren ulermenaren arteko korrelazioa.

Autokontzeptuaren dimentsioen arteko korrelazioei dagokionez, eragin edo korrelazio positiboa dago kasu guztietan 26. irudian ikus daitekeen moduan, dimentsioetako baten maila altua izateak bestearena ere altua izatea baitakar. Haatik, autokontzeptuaren barneko dimentsioen arteko emaitza batzuk estatistikoki esanguratsuak dira, horiek dimentsioen arteko erlazioa azaleratzen dute (akademikoa eta soziala, $p=0,00$; akademikoa eta familiarra, $p=0,00$; akademikoa eta fisikoa, $p=0,00$; soziala eta familiarra, $p=0,03$; soziala eta fisikoa, $p=0,00$; familiarra eta fisikoa, $p=0,013$). Halere, dimentsio batzuen artean jasotako emaitzak ez dira estatistikoki esanguratsuak (akademikoa eta emozionala, $p=0,312$; soziala eta emozionala, $p=0,55$; emozionala eta familiarra, $p=0,336$; emozionala eta fisikoa, $p=0,163$).



26. irudia. Autokontzeptuaren dimentsioaren arteko korrelazioa.

6. Ondorioak

Gradu Amaierako Lanean zehar landutako eta lortutako emaitzak oinarri izanik, ondorio azpimarragarrienak plazaratuko dira, egindako aurkikuntza eta etorkizunera begira gauzatu beharreko hobekuntzak azalduz.

Lehendabizi, aipatu beharreko ondorio nagusietako bat, ikertutako emaitzetan jasotako ulermen maila baxua da. Arestian aipatu bezala, Eusko Jaurlaritzak (2010) adierazten duenez, irakurketa prozesua ez da soilik Lehen Hezkuntzako lehenengo zikloan landu eta garatu beharreko gaitasun bat, etapaz etapa maila guztietan presentzia izan beharko luke, ikasleak irakurketaren gorengo mailara iritsi daitezen; besteak beste, ulermen maila garatua izatera. Gehitzeko, ulermena eta honek barnean hartzen dituen abileziak (kontzientzia fonologikoa, kodearen kontrola izatea eta arintasuna) eskola-aldi osoan zehar sistematikoki lantzen joan beharko lirateke ikasleak, Lehen Hezkuntzako 5. eta 6. mailetan irakurriaren ulermena bere osotasunean garatzera iristeraino. Halere, nahiz eta ikerketa honetako ikasleak aipatu berri diren ikasmailetan egon, jasotako ulermen datuek, bestelako egoera erakusten dute. Modu honetara, ikasleek jasotako ikaskuntzan hobetzeko aspekturen bat egon daitekeela ondorioztatu daiteke, ulermena garatuta izan beharreko mailan ez dagoelako.

Ildo beretik jarraituz, inferentziek zailtasunak areagotu egiten dituztela argi ikusi da, irakurleak testuan erantzuna bilatzeaz gain hausnartzera bideratzen dituztelako. NRP (2000) komiteak argitaratutako txostenean, ulermena garatzeko estrategia desberdinak aplikatu beharra dagoela azpimarratzen dute, non estrategia horien barnean, inferentziazko eta arrazoibidea lantzeko galderak egongo diren. Hartara, 2.1.3. sekzioan adierazi den bezala, irakasleen alde aurretiko formakuntza egokia bermatzea garrantzitsua da, ostera, ez dute jakingo zer nolako abileziak garatu behar diren eta zein estrategia gerta diezaiekeen erabilgarri etapa bakoitzean. Horrez gain, irakurriaren

ulermen garatua izateko, garrantzitsua da haurrak txiki-txikitatik irakurketarekin kontaktuan jartzea, etxean zein eskolan (irakurketa proiektu garatu baten bidez), irakurketa gozamenerako erabiltzeaz gain, hizkuntzaren egitura eta alderdi desberdinak garatzen joango direlako, eta nola ez, ulermena ere landuko lukete (Mendoza & Tasigchana, 2021).

Gehitzeko, autokontzeptuaren inguruan jasotako emaitzak, orokorrean positiboki baloratu behar badira ere, parte-hartzaileetatik %33,8ak autokontzeptu maila baxua duela ikusi ahal izan da. Ikasle hauen egoera hobetzeko, irakasleak dinamika motibatzaile gehiago praktikara eramateaz arduratu beharko lirateke, ikasleen egoera aintzat hartuz alderdi akademikoa indartzen joateko. Horrez gain, irakasle batek oso argi izan behar du zeintzuk diren bere funtzio nagusienak, eta horiek alde batera utzi gabe ahalik eta modu eraginkorrean arazo desberdinei aurre egiteko gaitasuna erakutsi beharko luke; beti ere, egoera emozional edo jokabide arazo konplexuetan esparru horretan aditua den profesionalarekin elkar-lanean arituz (Smith, 2019).

Autokontzeptuarekin jarraituz, ikerketa honetan, aztertu ahal izan da, autokontzeptuaren dimentsioen artean korrelazio positiboa dagoela, hauetako batzuk estatistikoki esanguratsuak izanik; hortaz, arrazoizko egoera izango da dimentsioetako bat baxua izanez gero, gainontzeko dimentsioetan ere maila berdintsua erakustea; horrek autokontzeptu orokorrean eragin zuzena izanik.

Ikerketaren hasieran definitutako hipotesia berriz kolpez, ikusten da osotasunean ez dela betetzen, irakurriaren ulermenaren eta autokontzeptuaren artean jasotako emaitzen korrelazioa ez direlako estatistikoki esanguratsuak, finean ikerketa lan sakon honi begira aukeratutako lagina txikia izan daitekeelako. Hala ere, ikerketa honetako parte-hartzaileen %20,9-aren kasuan planteatutako hipotesia bete egiten da, ulermen eta autokontzeptu maila baxua dutela ikus daitekeelako. Honekin bat, marko teorikoan adierazi bezala, autokontzeptuak ikasleen errendimendu akademikoan zein ikaskuntza prozesuan eragina izan dezakeela aipatzen da, tresna motibatzaile nagusizat hartzen delako (Villarroel, 2001). Alabaina, ikerketa honetan jasotako emaitzak objektiboki interpretatuz gero, ezin da esan eragin zuzena dutenik bi ikergaiek.

Gainera, lagin hau osatzen duten parte-hartzaileen artean, aniztasun handia dagoela ikus daiteke, elkarren artean oso bestelakoak diren emaitzak atera direlako bi galdetegietan, bereizita zein batera aurkeztuz. Kontuan hartzeko beste aspektu garrantzitsu bat, lagina osatzen duten ikasleen ezaugarri gehienak berdintsuak direla da;

hala nola, herria, hizkuntza, familia euskalduna etab. Hortaz, esparru honetako etorkizuneko ikerketei begira, lagina handitzeko beharrezana ikusten da, zehaztasun maila handiagoarekin ikertu ahal izateko ikastetxe, testuinguru, kultura, hizkuntza eta bestelako ezaugarrietan oinarrituz.

Hobetu beharreko alderdietan gehiago ardaztuz, autokontzeptua ebaluatzeko erabilitako galdetegi (AF-5) erabili beharrean, beste bat erabiltzea aholkatzen da, generoaren araberako diskriminaziorik ez egoteko eta laginetik at parte-hartzaile bat bera ere ez uzteko. Gainera, ikerketa honetan jasotako alderdi hau, hausnarketa sakonak egiteko bide izan da, pentsaezina baita XXI. mendean oraindik horrelako trabekin aurkitzea baliozkotuta dagoen hezkuntza galdetegi batean. Hortaz, generoa aintzat hartzen ez duen galdetegi bat hartzea izango litzateke hoberena, edo bestela erabilitako galdetegiak aldaketa batzuk jasan beharko lituzke, neska eta mutilen arteko bereizketarik egin beharrean, guztiak parametro berdinekin ebaluatuz.

Bukatzeko, lan honek irakurriaren ulermenean eta autokontzeptuan erlazioirik egon daitekeen edo ez ikusteko balio izateaz gain, prozesuan eragin dezaketen bestelako faktore batzuk aintzat hartzeko eta horiek baloratzeko ere balio izan du. Nahiz eta ikerketa honetan, osotasunean ez ageri erlazioirik dagoen, etorkizuneko irakasle lanerako bereganatutako informazioa garrantzitsua eta beharrezkoa iruditzen zait, autokontzeptua eta irakurketa kontuan hartu eta modu eraginkor batean garatu behar diren alderdiak direlako.

7. Erreferentzia bibliografikoak

- Acha, J. (2021). Irakurmenaren garapena eta elebitasuna: aurkikuntzak eta hezkuntzarako jarraibideak. In: K. Edoiza, M. Sanestebe & A. Zawiszewski (Ed.), *Bi hizkuntza garun bakarrean: Euskal psikohizkuntzalaritzaren ekarpenak eta erronkak*. Euskal Herriko Unibertsitatea eta UEU.
- Aguirre de Ramírez, R. (2003). Leer y escribir al inicio de la escolaridad. *Educere*, 6(20), 384-388.
- Alegría, J., Carrillo, M., & Sánchez, E. (2005). La enseñanza de la lectura. *Investigación y ciencia*, 340(1), 6-14.
- Ambrona, T., López-Pérez, B., & Márquez, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 39-49.
- Barberis, M. & Díaz, A. C. (2019). *Influencia de las dificultades de lectoescritura en el autoconcepto en niños y niñas de 7 a 12 años*. [Doktorego tesia. Universidad de Gyaquil]. Repositorio universidad de Gyaquil. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/43255>
- Barboza, F. D. & Peña, F. J. (2014). El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. *Educere*, 18(59), 133-142.
- Cantero, N. (2010). Principales métodos de aprendizaje de la lectoescritura. *Revista de innovación y experiencias educativas*, 1-8.
- Carballo-Márquez, A. (2020). Neurociencia y Educación: el aprendizaje lector. In: A. Díez & R. Gutiérrez (Ed.), *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI*. Octaedro.
- Cardenas, A. S. (2021). *Aplicación del método Rabanus en niños de primaria de 6-7 años con dificultades en lectoescritura para afianzar su autoconcepto en el Jardín Infantil Nubaris*. [Trabajo de Fin de Grado. Universidad Mayor de San Andrés]. RI-UMSA. <http://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/26581>
- Cuetos, F. (2014). *Psicología de la lectura*. WK Educación.
- De Gracia, M., Marcó, M., Fernández, M. & Juan, J. (1999). Autoconcepto físico, modelo estético e imagen corporal en una muestra de adolescentes. *Psiquis*, 20(1), 15-26.
- De la Cruz, M. V. (2011). *Irakurriaren Ulermenaren Ebaluaketa (ECL)*. TEA Ediciones.
- De la Peña, C., & Ballell, D. (2019). Comprensión lectora: contribución de la memoria de trabajo verbal en Educación Primaria diferenciada. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 18(1), 31-40.
- Díez, A., Argilaga, D., Arnabat, M.T., Colet, F. (2000). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Vol. II. Actividades para realizar en el aula: lenguaje publicitario, periodístico, el cómic, popular, poético y de la correspondencia*. Grao.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of educational research*, 71(3), 393-447.
- Escrivá, V. M., García, P. S., & Delgado, E. P. (2001). Clima familiar y desarrollo del autoconcepto. Un estudio longitudinal en población adolescente. *Revista latinoamericana de Psicología*, 33(3), 243-259.
- Escurra, M. (2003). Comprensión de lectura y velocidad lectora en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima. *Persona*, (6), 99-134.

- Espainiako Hezkuntza, Kultura eta Kirol Ministerioa. (2012). *La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4f7e9108-88bc-4bf6-b188-34dd6d2c2a7f/atencion-alumnado-dislexia.pdf>
- Esteban, A. (2017). Estado actual de la comprensión lectora en Educación Primaria. *Fuentes*, 19 (1), 15-38.
- Eusko Jaurlaritz (2010). *Jardunbide egokien gidaliburua. Irakasleak eta irakurketaren irakaskuntza*. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dia6/eu_2027/adjuntos/RecursosParaLaInclusion/ensenanza_lectura_e.pdf
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In: K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Ed.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. Erlbaum.
- García, F. & Musitu, G. (2014). *Autoconcepto Forma 5 (AF-5)*. TEA Ediciones.
- García, R. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e educación*, 8 (7), 359-374.
- Goiñ, E. & Fernandez, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de psicodidáctica*, 12(2), 179-194.
- Guillén, J. (2012ko urriaren 4a). *Neuroplasticidad, un nuevo paradigma para la educación*. <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2012/10/04/neuroplasticidad-un-nuevo-paradigma-para-la-educacion/>
- Gutiérrez-Fresneda, R. G., & Mediavilla, A. D. (2017). Efectos de un programa de conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 30-45.
- Gutiérrez-Fresneda, R., Vicente-Yagüe, M. I. D., & Alarcón, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Revista signos*, 53(104), 664-681.
- Hernández, M., Belmonte, L., & Martínez, M. (2018). Autoestima y ansiedad en los adolescentes. *Reidocrea*, 7(21), 269-278.
- Herrera, I. J. (2010). La motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Temas para la educación*, 9, 1-14.
- Huarte, M. (2014). *Irakurketa-idazketa prozesuaren hastapenak Haur Hezkuntzan*. [Gradu Amaierako Lana. Nafarroako Unibertsitate Publikoa]. Academica-e. <https://hdl.handle.net/2454/14266>
- Larrea, K. (2012ko azaroaren 21a). Alfabetatze prozesua: prozesuaren bilakaera. [Bideoa]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=22XyK1fsbWE>
- Larrea, K., & Maia, J. (2010). *Galdera-erantzun batzuk hizkuntzaren didaktikaz*. UPV/EHU.
- López-Escribano, C. (2009). Aportaciones de la neurociencia al aprendizaje y tratamiento educativo de la lectura. *Aula*, 15, 47-78.
- Manzano-León, A., Aguilera-Ruiz, C., Lozano-Segura, M. C., Casiano, C., & Aguilar-Parra, J. M. (2017). Conectivismo y dislexia. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 253-260.
- Marí, M. I., Gil, M. D., & Ceccato, R. (2019). Influencia de los métodos de enseñanza en el aprendizaje y desarrollo de la lectura. *Revista INFAD de Psicología*, 3(1), 177-186.
- Maruny, L., Ministrál, M. & Miralles, M. (1995). *Escribir y Leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años*. Edelvives.

- Mendoza, A. E. A., & Tasigchana, J. M. A. (2021). Motivación a la lectura en niños de edades tempranas. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 5, 42-51.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza.
- Mora, F. (2020). *Neuroeducación y lectura*. Alianza.
- Moreno, A. E., Rodríguez, J. V. R., & Rodríguez, I. R. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de pedagogía universitaria*, 15(29), 3-11.
- National Reading Panel (NRP). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Peralta, F. J., & Sánchez, M. D. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(1), 95-120.
- Ramírez, J. (2019). Los principios de la conciencia fonológica en el desarrollo de la lectoescritura inicial. *Revista de lenguas modernas*, (30), 163-181.
- Restrepo, G., & Calvachi-Galvis, L. (2021). Neuroeducación y aprendizaje de la lectura: Del laboratorio al salón de clase. *Journal of Neuroeducation*, 1(2), 15-21.
- Salmon, A. K. (2017). El desarrollo del pensamiento en el niño para escuchar, hablar, leer y escribir. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(2), 4-18.
- Salum-Fares, A., Marin, R. & Reyes, R. (2011). Relevancia de las dimensiones del autoconcepto en estudiantes de escuelas secundarias de ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 255-272.
- Silva-Maceda, G., & Romero-Contreras, S. (2017). Leer rápido no siempre es igual a comprender: Examinando la relación entre velocidad y comprensión. *Revista Costarricense de psicología*, 36(2), 123-144.
- Smith, M. (2019). *Las emociones de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje: Aulas emocionalmente positivas*. Narcea Ediciones.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 43-61.
- Sole, I. (2018). *Estrategias de lectura*. Grao.
- Torrado, O. E., Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2018). Análisis comparativo de la adquisición del proceso lectoescritor ante distintos métodos de enseñanza. *Neuropsicología Latinoamericana*, 10(2), 11-19.
- Torrens, D. (2017). *Neurociencia para educadores*. Octaedro.
- Vargas, K., Jara, A., Lozada, M. & Dume, M. (2019). Influencia de la neurociencia en el aprendizaje de la lectoescritura. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 2(2), 33-38.
- Villarroel, V. (2001). Relación entre autoconcepto y rendimiento académico. *Psykhé*, 10(1), 3-18.

8. Eranskinak

1. Eranskina

Irakurriaren Ulermenaren Ebaluaketa galdetegiak (de la Cruz, 2011).

LEHENENGO IRAKURGAIA

Beti bezala, Jon Avilatik irten zen bere kotxean. Adi gidatzen zuen eskumaldetik. Aldapa baten gainera iristen ari zenean, atzetik, abiada bizian, bozina jotzen aurreratu nahian zetorren kotxe gorri bat ikusi zuen eta momentu horretan bertan, kontrako norabidean zetorren kamioi handi bat ere agertu zen. Erreakzionatu baino lehen, zer gertatzen zen ia ulertu ezinik, txokea gertatu zen, zarata izugarri bat eta ondoren ezer ez.

Jon bere onera etorri zenean, bere ondoan polizia bat zegoen, ardua aurpegiarekin. Beste polizia bat, suminduta, kotxe gorriko gidariari itaunketa egiten ari zitzaion, gidariak etsipenez bereari eusten ziolarik.

«Nahita egin dudala uste duzu ala? zioen; errua gizon honena da, egin behar zuen bakarra frenatu eta aurreratzeko uztea zen.

Oso oker zaude, erantzun zuen poliziak, ezin daiteke aurreratu ikuspeirik ez dagoenean, ez duzu ikusi debekatzen duen seinalea? Erakutsi iezaizkidazu zure agiriak eta kotxearenak.

Kotxe gorriko gidariak, paperak bilatzen ari zen bitartean, protestatzen jarraitzen zuen, baina poliziak isilarazi egin zuen zera esanez:

«Isil! zaitetz!, istripua zure zuhargabekeria bategatik gertatu da. Zirkulazio arauak errespetatu bazenitu ez zatekeen ezer gertatuko. Azalduko diot epaileari dagokion momentuan».

1. Zergatik ezin zuen kotxe gorriak leku horretan aurreratu?

- A. Zirkulazio arauak daudelako.
- B. Beste kotxeak kamioia ikusi zuelako.
- C. Jon eskumaldetik zihoalako.
- D. Galerazten zuen seinale bat zegoelako.

2. «Azalduko diot epaileari dagokion momentuan» esaldiak zer esan nahi du?

- A. Segituan joango dela epaileari gertatutakoa esatera.
- B. Epaileari askotan gogoraraziko diola jazotakoa.
- C. Deklaratzera deitzen dutenean epaileari gertatu dena esango diola.
- D. Epaileari askotan kontaktuko diola nola gertatu zen istripua.

3. Poliziak esan zuen erruduna kotxe gorriko gizona zela. Zergatik?

- A. Abiada bizian zihoalako.
- B. Ez zuelako egin trafiko arauak diotena.
- C. Asko protestatzen zuelako eta ez ziolako kasurik egiten poliziarri.
- D. Nahita egin zuela zioelako.

4. Zer esan nahi du «Nahita egin» esaldiak?

- A. Nahi gabe egin.
- B. Arrazoi gabe egin.
- C. Apropos egin.
- D. Arreta gabe egin.

5. Esaldi hauetatik zein da egia?

- A. Jonek eskumako eskuaz gidatzen zuen.
- B. Kamioiak kotxe gorriaren bide bera jarraitzen zuen.
- C. Jon Avilara abiatu zen.
- D. Kotxe gorriko gizonak erruduna Jon zela zioen.

6. Nola uste duzu zegoela kotxe gorriko gizonari galderak egin zizkion polizia?

- A. Kolpearen zarataren ondorioz nahiko beldurtuta.
- B. Kotxe gorriko gidariarekin oso haserre.
- C. Oso arduratuta trafikoa eten zelako.
- D. Urduri, joateko gogoia zuelako.

HURRENGO ORRIAN JARRAITZEN DU

BIGARREN IRAKURGAIA

Inguru guztia pinuz estalita zegoen, eta hauek aberastasunaren iturri ziren eskualde hartan. Enbor bakoitzean ontzi bat zegoen, eta bertan, oskolean egindako ebakitik labantzen zen urre koloreko erretxina jasotzen zen.

Batzuetan trajediak jotzen du basoa: pertsona zuhurgabe batek lurrera jaurtitako zigarrokinak, haizeak ekarritako txinpartak edo gaizki itzaltako suak zorigaitza ekar dezakete. Erretxinak azkar hartzen du sua eta alarma emateko inor ez badago, sugarrek hainbat hektarea erre dezakete ordu gutxitan.

Suaren kontrako borroka oso bizkor antolatzen da, denek hartzen dute parte bertan. Helikopteroek sugarren aurrealdearen norabidea adierazten dute, hidrohegazkinek ura isurtzen dute gainean eta hainbat lagun saiitzen da sua itzaltzen. Hala ere, sute batzuek hedadura handiko lurraldeak errausten dituzte.

7. Zer esan nahi du «haizeak ekarritako txinpartak batek zorigaitza ekar dezake» esaldiak?

- A. Haizeak txinparta oso txarrak ekar ditzakeela.
- B. Haizeak zigarroak erretzen dituzten txinpartetan eragina duela.
- C. Txinpartak gertaera larriak ekar ditzakeela.
- D. Haizeak elementuetatik txinpartak atera ditzakeela.

8. Basoan sutea gertatzen denean...

- A. beti dago norbait sutea antolatzen duena.
- B. helikopteroek sugarren aurrealdea gidatzen dute.
- C. pertsona zuhurgabeek ez dituzte zigarroak itzaltzen.
- D. jende askok egiten du lan suteari borroka irabazi ahal izateko.

9. Helikopteroek laguntza eskaintzen dute...

- A. sutearen norabidea adieraziz.
- B. oso bizkor antolatuz.
- C. sutea itzaltzeko alarma joz.
- D. sutearen gainetik pasatuz sua geldiarazteko.

10. Nahiz eta itzaltzeko neurriak hartzen diren...

- A. pertsona zuhargabeek zigarro piztuak botatzen dituzte.
- B. basoak ordu askotan egoten dira sutan.
- C. haizeak txinpartak sortzen ditu.
- D. sute batzuek oso eremu handiak suntsitzen dituzte.

11. Esaldi hauetatik zein da egia?

- A. Erretxina oskoleko ebakietan jasotzen zen.
- B. Sute batzuek hondamendia ekartzen diote jende askori.
- C. Hegazkin batzuek sutearen gainera ura botatzen dute.
- D. Zuhurgabeek zigarroa botatzen dute eta alarma ekartzen dute.

12. Hurrengo esaldietatik zein da egia, testuaren arabera?

- A. Pinuek ondasun asko eman zioten lurraldeari.
- B. Erretxina enberrari lotutako ontzi batean urtzen zen.
- C. Pertsona zuhurgabeek piztutako txinpartak botatzen dituzte.
- D. Gaizki itzaltako sute batetik herrialdeen kondaira sor daiteke.

HURRENGO ORRIAN
JARRAITZEN DU

2. Eranskina

Autokontzeptua. “AF-5” testa (García & Musitu, 2014).

AF5 Erantzun ezazu 1 etik 99ra esaldi bakoitzari dagozkion laukitxoetan.	
1	Eskolako lanak ondo egiten ditut
2	Lagunak erraz egiten ditut
3	Zenbait gauzek beldurra ematen didate
4	Etxean oso kritikatu naiz
5	Fisikoki zaindu egiten naiz
6	Nire irakasleek langile ontzat naute
7	Pertsona adiskidetsua naiz
8	Gauza askok urduri jartzen naute
9	Etxean zoriontsu sentitzen naiz
10	Kirol ekintzak burutzeko deitzen naute
11	Ikasgelan lan asko egiten dut
12	Zaila da niretzat lagunak egitea
13	Erraz beldurtzen naiz
14	Nire familia nirekin dezepzionatuta dago
15	Dotoretzat daukat nire burua
16	Nire irakasleek estimatzen naute
17	Pertsona alaia naiz
18	Adinekoak zerbait esaten didatenean urduri jartzen naiz
19	Nire familiak edozein arazoan aurrean lagunduko lidake
20	Fisikoki nolakoa naizen gustatzen zait
21	Ikasle ona naiz
22	Ezezagunekin hitz egitea kostatzen zait
23	Irakasleak galdetzen didanean urduri jartzen naiz
24	Nire gurasoek konfidantza ematen didate
25	Kirolak egiten ona naiz
26	Nire irakasleek adimentsutzat eta langiletzat naute
27	Lagun asko ditut
28	Urduri sentitzen naiz
29	Nire gurasoek maitatua sentitzen naiz
30	Pertsona erakargarria naiz

EZ ASKATU ORRI HAU BESTELA APLIKAZIOA BERTA BEHERA GERATUKO DA.

MESEDEZ EGIAZTA EZAZU GALDERA GUZTIAK ERANTZUN DITUZULA.