



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

HEZKUNTZA
ETA KIROL
FAKULTATEA
FACULTAD
DE EDUCACIÓN
Y DEPORTE

Lidergotza eta ikasleen arteko harremanak Lehen

Hezkuntzako goi zikloan

GRADU AMAIERAKO LANA

EGILEA: Zabaleta Corta, Asier.

ZUZENDARIA: Goñi Palacios, Eider.

2021-2022

Laburpena

Azterlan honen helburu nagusia ikastetxe bateko Lehen Hezkuntzako goi zikloko ikasleen artean ematen diren harremanak aztertzea da, mapen eraketen bitartez, ematen diren lidergotza kasuetan erreparatuz. Harreman hauen egoera soziograma baten bitartez analizatuko da, ikasgelaren barneko emaitzak jasoz. Hamaika astetan zehar eginiko behaketak soziograma honen emaitzak berresten lagunduko dute. Jasotako emaitzak ikasleen benetako errealitatea nolakoa den erakutsiko dute, gela bakoitzean lidergotza egoerarik dagoen azalduz. Azterlan honetan guztira 114 ikasleek hartu dute parte Lehen Hezkuntzako laugarren, bostgarren eta seigarren mailak. Gaiaren inguruan jakinaren gainean jartzeko beharrezkoa den marko teoriko baten ondoren azterlanaren helburuak planteatzen dira. Helburu hauek lortzeko, ondoren, bertan parte hartzen duten partehartzaileak, prozesua eta tresnak deskribatzen dira. Hauek aurrera eraman da ikasgela ezberdinen mapak sortu dira eta hauen analisiaren bitartez emaitza eta ondorioak atera dira. Emaitza modura Lehen Hezkuntza goi zikloko ikasgelen egoera deskribatu da eta gela hauetan dauden liderren profila atera da. Ondorioetan, gaur egungo ikastetxe batean dagoen egoera azaldu da gaiaren inguruan adituen hitzak gehituz. Azterlana borobiltzeko, bertan erreparatu ez diren eta kontuan hartu ez diren datuak seinlatu dira mugen bitartez. Azterlana berriro ere errepikatu nahi izango balitz, eranskinetan beharrezko materiala ipini da.

Resumen

El objetivo principal de este estudio es analizar las relaciones que se dan entre el alumnado del Ciclo Superior de Educación Primaria de un centro, a través de las formaciones de mapas, atendiendo a los casos de liderazgo que se dan. El análisis de la situación de estas relaciones se realizará mediante un sociograma que recoja los resultados internos del aula. Las observaciones realizadas a lo largo de once semanas ayudarán a confirmar los resultados de este sociograma. Los resultados obtenidos mostrarán cómo es la realidad real del alumnado, explicando si hay situaciones de liderazgo en cada aula. En este estudio han participado un total de 114 alumnos de cuarto, quinto y sexto de Primaria. Tras un marco teórico necesario para informar sobre el tema, se plantean los objetivos del estudio. Para la consecución de estos objetivos se describen a continuación los participantes, el proceso y las herramientas que intervienen en el mismo. Se han desarrollado los mapas de las diferentes aulas y su análisis ha arrojado resultados y

conclusiones. El resultado es la descripción de la situación de las aulas de Educación Primaria Superior y el perfil de los líderes presentes en estas aulas. En las conclusiones se explica la situación actual en un centro escolar añadiendo palabras de expertos sobre el tema. Para redondear el estudio se han señalado los datos que no se han observado ni se han tenido en cuenta a través de los límites. En el caso de que se quisiera repetir el estudio, en los anexos se ha colocado el material necesario.

Abstract

The main objective of this study is to analyze the relationships that exist among the students of the Upper Primary Education Cycle of a center, through the formation of maps, taking into account the cases of leadership that occur. The analysis of the situation of these relationships will be carried out by means of a sociogram that collects the internal results of the classroom. The observations made over eleven weeks will help to confirm the results of this sociogram. The results obtained will show what the real reality of the students is like, explaining whether there are leadership situations in each classroom. A total of 114 students in the fourth, fifth and sixth grades of primary school participated in this study. After a theoretical framework necessary to inform on the subject, the objectives of the study are set out. In order to achieve these objectives, the participants, the process and the tools involved are described below. Maps of the different classrooms have been developed and their analysis has yielded results and conclusions. The result is the description of the situation of the Upper Primary Education classrooms and the profile of the leaders present in these classrooms. The conclusions explain the current situation in a school by adding words of experts on the subject. To round off the study, the data that have not been observed or taken into account through the boundaries have been pointed out. In the event that the study should be repeated, the necessary material has been placed in the annexes.

Aurkibidea

1. Sarrera eta Justifikazioa	5
2. Marko teorikoa	6
2.1. Elkarbizitza	6
2.2. Elkarbizitza hezkuntza testuinguruan	6
2.3. Ziberelkarbizitza	8
2.4. Elkarbizitzaren haustura: eskola-jazarpena	8
2.5. Talde dinamika: lidergotza	10
2.5.1. Talde dinamikaren azterketa: soziograma	11
2.6. Harremanen eragina Gorputz Hezkuntza	12
3. Helburua	14
4. Metodoa	15
4.1. Partehartzaileak	15
4.2. Tresnak	17
4.2.1. Behaketa	17
4.2.2. Soziograma	18
4.3. Prozedura	19
5. Emaitzak	21
5.1. Laugarren A gela	21
5.2. Laugarren B gela	22
5.3. Bostgarren A gela	23
5.4. Bostgarren B gela	24
5.5. Seigarren A gela	25
5.6. Seigarren B gela	25
5.7. Ikasleen estatusa: liderren profila	26
6. Ondorioak	28
7. Mugak	32
8. Bibliografia	34
9. Eranskinak	41

1. Sarrera eta Justifikazioa

Bizikidetza gure gaur egungo gizartean ezinbestekoa bihurtu den gaia da. Geroz eta gehiago lan egiten da elkarrekin eta etorkizunera begira ezinbestekotzat hartzen den jorratu beharreko gai da. Ikastetxeetan bizikidetza egunero ematen da, ordu ugari ematen baitituzte bata bestearen ondoan eserita, ikasten, jolasten eta baita ere jaten. Egunerokotasunean ematen diren egoera hauek beraien arteko erlazioak sortzen dituzte. Modu batera edo bestera beraien artean konektatzen dira. Konexio hauek batzuetan positiboak izaten dira eta beste batzuetan berriz ez hain gustagarriak.

Hurrengo lan honetan ikastetxean sortzen diren gizarte txikiak zer nolako harremana duten aztertuko da. Egindako behaketak eta soziogramak harreman hauen isla izango dira, gela bakoitzeko egoera soziologikoa azalduz. Tresna erabilgarri hauek gaur egungo gela dibertsifikatuetan ematen diren erlazioak zein motakoak diren azalduko dute. Urteak aurrera egin ahala ikastetxeen errealitatea aldatzen joan da eta baita bertara joaten diren familteen egoera eta jatorria. Geroz eta ugariagoak dira familia atzerritarrak, beraien sinismen, kultura eta ohitura desberdinekin. Honek noski hasiera batean bizikidetzari eraso egiten diola ematen du.

Aldaketak ugariak izan dira ikastetxeetan baina gizartearen pentsamoldean baita ere. Gizarteak aurre egin behar izan dio lehenagotik zituen aurreiritziei. Egunerokotasunean bizikidetza positibo bat izateko gizarteari garatzen jarraitzen utziko diona. Garapena gure gizartearen oinarrizko nahia da eta horregatik adin txikietatik gai honi berez duen garrantzia ematen zaio. Interes handiko gai honek ikuspuntu eta pentsamolde desberdin ugari ditu denak onargarriak jorratzen ari den gaiaren zabaltasuna dela eta. Egoera ezberdinetan jarrera eta akzio ezberdinak ematen dira, hau azterlan honen intereseko puntu bat izango da.

Adinean aurrera dijoazen heinean haurrak beraien ingurumena ulertzeko pertzepzioa handitzen da. Honek noski eragina du beraien harremanetan eta hau baita ere azterlan honen intereseko gaia izango da. Amaitzeko, lehenago aipatu diren moduan, bizikidetzaren barnean existitzen diren harreman mota desberdinak aurkitzen saiatuko da azterlana. Bullyina, lidergotza eta lagun harreman mota desberdinak kurtsu bakoitzean dauden edo ez aztertuz eta hauen eragina nolakoa den islatuz.

2. Marko teorikoa

2.1. Elkarbizitza

Elkarbizitzaz hitz egiten dugunean, gizakiaren funtsezko alderdietako batez ari gara; alde batetik, norberarengan bere burua ezagutzeko eta norberarekin harremana izateko gaitasuna garatzea dakar, eta bestetik, besteak eta ingurunea ezagutu eta horiekin harreman positiboak izatekoa. Elkarbizitza hainbat kontzepturekin eta ideiarekin lotzen da (Eusko Jaurlaritza, 2022). Horien artean hauek dira nabarmenenak: beste pertsona batzuekin batera bizitzeko gaitasuna, kultura bat baino gehiagoren arteko elkarbizitza baketsua, garapen emozionala eta bizitzako bizipenak partekatzeko beharrezkoak diren trebetasun sozialak eta balio moralak lortzea, pertsona guztien duintasunaren, ekitatearen, inklusioaren eta elkarrenganako errespetuaren defentsan oinarrituz.

Jatorri eta bizi-egoera, kultura-oinarri eta genero askotariko pertsonak batera existitzeaz hitz egiten ari garenean, ez gara ari soilik ezaugarri edo identitate desberdinak dituzten pertsonak bakean batera izateaz. Abiapuntua da edozein kolektiboren egoera naturala dela, hain zuzen, dibertsitatea egotea zenbait kontu direla medio: gaitasunak, hizkuntzak eta kulturak, generoak, orientabide sexuala, baliabide sozialak, baliabide ekonomikoak, eta abar. Ondorioz, prestakuntza behar da bestearen ikuspegia ulertzeko, aintzat hartu eta errespetatu behar dela jakiteko, norbere buruarenganako errespetua eskatzeko eta autoestimua-maila nahikoa lortzeko, baita giza izaerako eguneroko gertakarietarako elkartasunez, tolerantziaz eta ulermenez jarduteko ere (Del Rey, Ortega, eta Feria 2009).

2.2. Elkarbizitza hezkuntza testuinguruan

Hortaz, berez positiboa den kontzeptu batez hitz egiten ari gara, ikasi behar den batez, eta eskola-testuinguruan nahitaez garatu behar dena, gizarteratze-gune garrantzitsuenetako bat baita eskola, elkarbizitzen ikasteak berekin dakarren etengabeko ikaskuntzaren prozesuan.

Elkarbizitza positiboan ikastetxeak bere eragina du. Une honetan eskola da ume guztiak hartzen dituen erakunde bakarra. Beste erakunde batek ere ez du hain aukera handi eta sakonik ematen elkarbizitza positiboa eraikitzeko eta ikasleak besteekin batera pertsona gisa hezteko (Eusko Jaurlaritza, 2022).

Ikuskera hori kontuan hartuta, bi alderdi garrantzitsu nabarmendu ditzakegu. Batetik, elkarbizitza positiboaren eraikuntzaren ideia ulermena. Elkarbizitzaren lanketa norbere baitan zein taldean oinarritzen bada, eskolaren funtzionamendua hobetu eta erakunde

bizidun bihur daiteke. Hain zuzen, komunitate eta nortasun kolektiborako sena duen erakunde, komunikazioarekin eta elkarrizketarekin lotutako balioekin, eta mundura, pertsona berriengana eta ideia berrietara jalgitzeko bidea emango du (Uruñuela, 2016).

Bestetik, nabarmendu beharra dago, beste pertsona batzuekin harremana izatea funtsezko osagaia dela **garapen pertsonaleko** prozesuan. Norbera izango den subjektua besteekiko erlazioan eta korrelazioan eraikitzen da, elkarren artean komunikatuz, elkarri eraginez. Familian, lagunartean, lantokian eta, noski, eskolan eraikitzen dugu geure nortasuna. Horrela bada, eskolaren betekizun garrantzitsuenetariko bat ikasleak hazi eta heltzeko prozesuan laguntzea izango da.

Prozesu honetan esku-hartzeko beraz ikastetxeak hurrengo ekintza izan behar du helburu nagusi bezala: Norberari bizitzako esparru eta egoera guztietan sortzen zaizkion sentimenduez, pentsamenduez eta ekintzez gogoeta egitea da, haiei buruz egiten den balorazioaren arabera sendotu eta egokitzea horiek guztiak, eta, era horretan, etengabeko hobekuntzaren bidez, norbera autorrealizaziora bideratzea, errealizazio horren dimentsio guztietan. Pertsonak duen potentzialtasun guztia ahalik eta gehien garatzea da autorrealizazioa, harik eta erabateko betetasuna iritsi arte (Heziberri, 2020).

Pertsonak gizartean garatzen dira, kultura-esparru zehatzetan, eta norberaren nortasuna komunitatearen barruan eraikitzen da, etengabeko elkarrekintzan; hala, tentsioak ere izaten dira norberaren berezitasunaren eta inguruneak norberari egindako presioen artean. Autorrealizazio-prozesuan dauden pertsonak harmoniaz barneratzen dituzte hainbat dimentsio edo osagai: gorputzaren dimentsioa, kognitiboa, afektiboa, soziala, estetikoa, morala eta konatiboa: Autokontzeptua garatzea, eta, horren barnean, gero eta errealitate-oinarri handiagoz identifikatzea norberaren alderdi positiboak eta negatiboak (dimentsio kognitiboa). Autoestimua garatzea, hau da, norbere buruaren gaineko balioespen positiboa eta errealista (dimentsio afektiboa). Autonomia edo ahalduntzea garatzea, erabaki pertsonalak hartu eta gauzatzeko ahalmen gisa ulertuta, eta norberaren ekintzen eta bizitzaren erantzule izanda (dimentsio konatiboa) (Heziberri, 2020).

Pertsona desberdinen arteko harremanaren ideia azpimarratu beharko litzateke, horrenbestez. Historia erakutsi digunez, desberdinak direnen arteko ezagutza-trukeari eta pertsona eta jendarte desberdinen arteko elkarrekintzari esker egin du aurrera humanitateak. Horregatik, eskolak “berdinen eta desberdinen” arteko errespetua eta aitortpena ez ezik, jarrera enpatikoa ere sustatu behar du, bai eta besteen sentimenduekiko, ezagutzekiko eta iritziekiko interesa ere. Horrez gain, elkarrekiko harremanak garatzeko testuinguruak proposatu behar ditu. Izan ere, elkar ezagutuz eta mundua “begiratzeko”

modu desberdinak erkatuz gero, errealtatearen azterketa sakonagoa egiten dute ikasleek, eta bultzada garrantzitsua ematen diete beren ikaskuntzei (Eusko Jaurlaritzak, 2022).

2.3. Ziberelkarbizitza

Elkarbizitza norberarekin, besteekin eta ingurunearekin harremanak izatea da. Inor ez denez jakitun jaio, elkarbizitzen ikasi egiten da. Eskolak ikaste-prozesu hori planifikatzeko aukera ematen digu. Egun, elkarbizitza ez da ingurune fisikoan bakarrik garatzen. Komunikazioaren eta informazioaren teknologietan izandako aurrerapenek eta interneten erabilera orokortuak hainbat aukera eskaintzen dituzte pertsonen arteko erlazioak sortzerakoan. Sarritan, horrek erabat aldatu ditu elkarbizitza-egoerak, komunikazioa ezartzeko moduak eta garatzen den gizarte-testuinguruak.

Errealtate horrek elkarbizitza eraldatu du eta ezaugarri eta berezitasun berriak eman dizkio, eta, horregatik, dagoeneko **ziberelkarbizitzaz** hitz egin dezakegu. Halaber, komunikazioa trukatzeko aukeren hazkundeak eragin argia du harreman-prozesuan gertatzen diren jarreretan eta jokabideetan, eta dimentsio berri bat ematen dio, termino honetan isla daitekeena: ziberjokabidea. (Ortega, Del Rey, eta Casas 2015).

Sare sozialen erabilera orokortuari esker, pertsonok bide erraz, eraginkor eta erakargarri bat aurkitu dugu gure bizitzan funtsezkoa dena egiteko: beste pertsona batzuekin komunikatzea (Ortega, Del Rey, eta Casas 2015). Praktikak erakusten duenez jokamoldearen eremu hau ere ikaskuntza-arlo bihurtu da, eta beraz, hezkuntza-eremutik lanean jarraitzeko aukera dugu.

2.4. Elkarbizitzaren haustura: eskola-jazarpena

Elkarbizitza positiboa ez da ikastetxe batean aurkitzen den harreman mota bakarra. Ikastetxe barruan eta batez ere gela bakoitzean jazarpen mota desberdinak eman daitezke. “**Jazarpena** baldintza pertsonal, talde-taldek eta testuinguruaren prozesu konplexu gisa aztertzen da, non bikoteek domeinu, sumisio eta onarpeneko pertsonen arteko harreman ez-osasuntsuak ezartzen dituzten, estatus egonkor samarrean kokatzen dituztenak, erasotzaileen, biktimen eta ikusleen roletan, rol nagusien artean” (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, eta Österman, 1996).

Agerikoa da, testuinguru hurbilean dauden arazo sozialek eragina dutela ikastetxeetako elkarbizitzan. Indarkeria fenomeno sozial bat da eta eskolak ezin dio horri muzin egin. Mota askotako indarkeria dago, eta honako hauek ikus ditzakegu: jarrera

disruptiboak, elkarren arteko harreman txarrak, behar bezala konpondu ez diren gatazkak, baita parte-hartzaile guztientzako suntsitzaileak izan daitezkeen pertsonen arteko benetako jazarpen eta indarkeriazko jarrerak ere.

Eskola-jazarpena beti egon da, gure artean dago. Ezinbestean, baina egun, fenomenoaren kontzeptualizazioari, ikerketa-lanari eta gizarte-kontzientzia handiagoari esker, ikaskideen arteko jazarpena gai garrantzitsua izatera igaro, eta hezkuntza- eta gizarte-eremuan ardura gehien sortzen duen gaietariko bat bihurtu da, ikasleen garapen pertsonalean, sozialean eta ikasketa-garapenean dituen ondorio larriengatik. Ondorioz, eskolak eta hezkuntza-sistemak lehenetsi egin behar dute jarrera hauen prebentzioa (Eusko Jaurlaritzak, 2022).

Jarrera oldarkor guztiak ez dira jazarpentzat hartu behar. Iritzi orokorraren arabera, hauxe da eskola-jazarpen bat modu espezifikoan bereizten duena: behin eta berriz gertatzea eta denboran zehar irautea, helduen begiradatik urrun eta babesik gabeko biktima bat umiliatzeko eta gehiegikeriaz menderatzeko asmoarekin (Avilés, 2006). Hau da, botere-desoreka eta biktima babesgabe egotea, besteari kaltea eragiteko nahia badago eta denboran zehar errepikatzen bada (Eusko Jaurlaritzak, 2022).

Bullying-ak jarduteko profil pertsonalak eskaintzen ditu bere harreman-dinamikan, eta ezaugarri nagusiak eta bigarren mailakoak bereizten ditu (Avilés, 2006a). Adierazgarrienetako bat biktimaren profila da, eta, aldi berean, ñabardura eta aldaketa desberdinak izan ditzake. Bullying-aren txanponaren aurpegietako bat da. Bestea erasotzailearena izango litzateke. Biktima eta erasotzailea txanpon beraren bi aldeak dira (Olweus, 1999).

Biktimen kasuan ezaugarri komun batzuk eta profil partikularretan adierazten dituzten beste batzuk partekatzen dituzten aktoreak daude. Konpartituen artean (Olweus, 1998), beren kabuz egoeratik irteteko ezintasuna dago, eta, alde horretatik, erasotzaileen erasoan aurrean nolabaiteko babesgabatasun-maila; berdinen taldean defendatzeko prest dauden lagunak edo pareen babesik eza; kasu askotan, gertatzen zaiena kontatzeko isiltasuna edo beldurra, protagonistatzat dituzten egoerak okertzeko beldurra; eta nolabaiteko autokonfiantzarik eza, baita beren buruarekiko estimurik eza, beren buruarekiko balioespenik eza, eta konfiantza falta.

Helduek egin beharreko esku-hartzea (Mojak eta Avilés, 2003) familia, irakasle, hezkuntza-profesional, ikastetxeko irakasle ez diren langile, etab. Esku-hartze koordinatu eta bateratuari dagozkion zereginetan dibertsifikatzea da. Bakoitzak bere kompetentzia

profesional eta pertsonalaren esparrutik, biktimei egoera horretatik ateratzeko behar dituzten tresnak emateko beharrezkoak diren jakintzak eta trebetasunak emanaz. Horregatik oso garrantzitsua da biktimengana hurbiltzeko esku-hartze prozesu egokiena zehaztea, inplikaturik dauden dinamiketarik ateratzen laguntzeko. Prozesu horretan, garrantzitsua da une oro biktimek bizi dituzten egoeretatik irteteko dituzten zailtasunak errespetatzen saiatzea, eta terapeutikoki eragitea egoera horietan irautera bultzatzen dituzten eragozpenetan.

2.5. Talde dinamika: lidergotza

Lehenago aipatu dugun moduan ikastetxe ezberdinetan bizikidetza mota desberdinak ezagutzen ditugu. Bizikidetza positiboa eta jazarpena ikusi ondoren klaseetan ematen diren lidergotzak nolakoak diren aztertuko da. Klasearen eta ikastetxearen ezaugarrien arabera, klase barneko ikasleen jarrera modu batekoa edo bestekoa da. Hoon, You, eta Jung (2015) esaten duten moduan autore batzuk bat datoz lidergoaren kontzeptu orokorrean; hala ere, munduan definizio ugari daude, eta horrek oso zaila egiten du kontzeptu global bat egotea. Esaten da lidergoa prozesu bat dela, eta prozesu horretan liderrak lan-taldearen jardueretan orientatzen eta eragiten duela. Horrek esan nahi du antolakundearen ikuspegi argia izan behar dela, eta aldagai ugari sartu behar direla, hala nola balioak, zereginak, prozesuak eta aldaketak, eta horiek guztiak kontrolatu behar dituela (Uzuriagak M. F. zitatuta, 2020). Definizio hau gure esparrura ekarrita, ikasle talde batek beraien artean daukaten erlazioaren garrantziaz ari gara. Pertsona batek talde oso bat menderatzeko duen ahalmenaz, modu egoki edo desegoki batean.

“Lidergoari dagokio zenbait jardueratan nabarmentzen diren subjektuak inplikatzea” ikasgelako egunerokotasunean (Whittaker, 2000). Horrek esan nahi du taldeko jarduera batzuetan aktiboki parte hartzen duten ikasleei buruz hitz egin behar dela, non oso paper garrantzitsua jokatzen duten, hala nola gaiak, jarduerak, jolasak eta zuzen-zuzenean taldeko gizabanako kopuru jakin bat zuzentzen duten. Gizarte-talde guztietan norbanako bakoitzak rol jakin bat jokatzen du, batzuek jarraitzaileen edo menpekoen rola jokatzen dute; beste batzuek, berriz, liderrena; azken horiek (liderrak) eramaten dituzte lehenengoak proposatutako helburu batzuk lortzera (Vega Hernandez, 2010).

Yahel Barragán irakasle eta komunikologoaren arabera, eskolan dagoeneko lider potentzialak identifikatzen hasi dira, taldetik nabarmentzen diren haurrak eta, gainera, beste ikaskideengan nolabaiteko eragina izan dezaketenak. Agian lider formalarena (irakaslea) baino eragin handiagoa dutenak. Balioespen horiekin, lidergoaren kontzeptua eskola-talde bateko talde-lanerako tresna baliagarritzat hartzen da; izan ere, liderrek antzeko ezaugarriak

dituzten pertsona-talde bat antolatu, koordinatu eta zuzentzen dute, nahiz eta pertsona horien arteko desberdintasunak egon, eta helburu komun batzuk lortzeko lan egiten dute (Vega Hernandez, 2010).

Klase barnean lidergotza bat egotea hainbat kasutan eragin positiboa da klasearentzat. Honen bitartez irakasleak hainbat estrategia erabili ditzake klasea zuzentzeko. Baina ikasle baten edo batzuen lidergotza ez da beti eragin positibo batean amaitzen. Klasearen barnean sortu daitekeen lidergotza onek, ikasle ixilenak edo lotsatienak alde batera uztea eragin dezake. Klasearen lidergotza daukaten ikasle hauek beste ikasleei ez badiete uzten beraien lekua aurkitzen edo beraien egunerokotasunean bizi normal bat egiten, ikasle hauek oso kaltetuak ateratzen dira. Lidergotza hau eramaterakoan, besteengan agintzen hasi daitezke eta beraien interes pertsonalak besteen aurretik ipintzen.

Hierarkia-erakunde batean lidergoa dago goragoko maila batean dagoen pertsona batek beste pertsona batzuk konbentzitzen dituen bere aginduak bete ditzaten, botere-egikaritza nabaritu gabe; ez dago lidergorik, baizik eta nagusitasuna eta larderia, jarraitzaileek ez badute aukeratzeko ahalmenik goragokoaren aginduei jarraitzeko edo ez jarraitzeko (Granada, 2010).

2.5.1. Talde dinamikaren azterketa: soziograma

Soziologia, psikologian psikologia soziala deritzonak erabili duen soziologiaren eremua (López, 2000), latinezko socius (amigo, compañero) eta metrum (medida) terminoetatik dator, eta talde bateko kideen arteko harreman sozialen neurri gisa onartu da (Alonso, Alonso, Balmori eta Gappa, 2002). Gehienbat, hezkuntza-eremuan aplikatu da; hala ere, askotariko gizarte-testuinguruetan erabili da (Barrasa eta Gil, 2004). Erlazioak ikusteko modu bat soziogramaren bidez da. Teknika soziometrikorik ezagunena izateaz gain, taldearen egitura irudikatzeko erabiltzen dena da, talde-erradiografia bat lortu nahian; hau da, bertan dauden eragin- eta lehentasun-loturak modu grafikoan lortu nahi dituzte, talde bat osatzen duten subjektuen arteko erlazioak behatuz eta testuinguruan kokatuz (zentzu teknikoan, soziograma da). Harreman mota horiek ez dira nahitaez formalak, kasu gehienetan informalak dira. (Pineda, I., Renero, L., Silva, Y., Casas, E., Bautista, E., eta Bezanilla, J. M., 2009).

Jacob Levy Moreno psikiatra errumaniarrak XX. mendearen hasieran sortutako tresna da, eta esploratzeko eta diagnostikatzeko sortu zen. Sortu zenetik, Moreno (1954) parafraseatuz, soziometria taldeen dinamika deskribatzeko eta neurtzeko estrategia aurreratu eta ordenatuenetako bat da, taldeetako pertsonen arteko harremanen azterketa kuantitatiboa

ahalbidetzen baitu. Funtsean, pertsona talde baten pertsonen arteko lehentasunak aztertzeo aukera ematen du.

Test soziometrikoa gizarte-taldeetan agertzen den antolaketaren garrantzia neurtzeko balio duen tresna da, eta gizarte-egiturak aztertzen ditu, talde baten barruan agertutako atrakzioen eta arbuioen argitan. Testa familia-taldeak, lantaldeak eta eskola-taldeak aztertzeo eraiki da. Soziometroek erabiltzen duten tresna honetan, subjektuari eskatzen zaio kide izan nahiko lukeen pertsonak aukeratzeko, kide den edo izan litekeen taldean, eta askatasunez aukeratzeko. Pertsona jakin batzuen norbanakoak egiten dituen hautu edo arbuio horiei esker, talde jakin baten konfigurazio sozialak begi bistan izan ditzakegu. Tresna horrek agerian utzi du, halaber, talde baten azpian dagoen egitura psikologikoa eta haren gizarte-adierazpenak guztiz desberdinak direla; talde baten egitura, zuzenean, kideen adinaren arabera aldatzen dela, eta aukeratzeko irizpide desberdinak pertsona berberen taldekatze desberdinak edo antzekoak sor ditzaketela (Moreno, 1954).

Taldeek integrazioa eta kohesioa bultzatzen duten ezaugarriak partekatzen dituzte; hala ere, badira desintegrazioa babesten duten baldintzak. Adibidez, eskola-ingurunean, dagoeneko eratuta dauden bi talde talde talde handiago bakar bat osatzeko elkartzen direnean, eta talde horiek jatorri desberdinak eta, ondorioz, arau, arau, balio eta abar desberdinak dituztenean, onargarria da integrazioa zaila, latza, bihurtzea; ondorioz, talde horiek zatitzea, helburuak ez betetzea (ez dago ezagutzarik), azpitaldeak osatzea, besteak beste. Baldintza hori ia edozein gizarte-eremutan gerta daiteke, eta oso garrantzitsua da taldeen arteko lotura ahulak aztertzea (Granovetter, 1973); izan ere, kohesiorik eta integrazioz ez dagoenez, ezinezkoa da lehen mailako taldeak osatzea eta helburuak betetzea, taldearen alderdi inplizituak partekatzea (arauak, balioak eta abar), eta, ondorioz, gatazkak sor daitezke eta taldea ez osatzea (Alonso, Alonso, Balmori eta Gappa, 2002).

2.6. Harremanen eragina Gorputz Hezkuntza

Gorputz Hezkuntza irakasgaia nahitaezkoa da Lehen Hezkuntzako eta Bigarren Hezkuntzako ikasle gehienek curriculumean, bai Espainian, bai gure inguruko herrialdeetan; hala ere, Kirkek (1990, 59. or.) dio "irakasle, ikasle eta guraso askorentzat hezkuntza-estatus baxua" dagoela. Bain (1990), Schempp (1993), Templin et al. (1994) edo Smyth-ek (1995) berretsi egiten dute ikasgai honek eskoletan duen marjinaltasuna, ikasleek, lankideek eta Administrazioak loriatua. Contrerases (1996), hainbat egileren laguntzaz, irakasgai honek eskolan duen rol marjinala deskribatzen du. García Rusok (1994) adierazi du Gorputz Hezkuntzaren estatus baxua espezialistarak, materialik edo instalaziorik ez dagoelako ikusten dela.

Gorputz Hezkuntzaren balio hezitzaileari buruzko eztabaida honetan, ezagutza-arlo honen garrantzia babesten duten egile ugari aurkitzen dira. Garrotek (1993) uste du hezkuntzaz gizabanakoaren garapena ulertzen badugu, motrizitatea hezkuntzaren edukietako bat dela. Esparru motorrak ez du osotasun isolaturik, baizik eta nortasunaren alderdi bat da, eta, beraz, hezkuntzaren garapenak eragina du nortasunaren garapen dinamikoan. Cagigal (1979) eta Sánchez Bañuelos (1986) autoreek, besteak beste, gure herrialdean Gorputz Hezkuntzak aurrera egin dezan laguntzen dute, ekarpen zorrotzak egin baitizkiote zientzia hori osasunerako ariketa fisikoa egitea baino askoz gehiago dela defendatuz. Baina Arnolden (1990) argudioak erabakigarritzat jo behar, ikasleak aktiboki parte hartzen badu, ezagutza eta ulermena jarduera fisikoen berezko gisa hartzen baititu. Adibidez, antolatutako jarduera fisikoek forma adimendunaren estrategiak eta ukimena aplikatzeko aukera ematen dute, planteatzen diren mugimen-problema ebatziz.

Gorputz Hezkuntza klase baten premisatik abiatzen da, non alderdi baloririkoa funtsezkoa den, eta, jakina, gizakiaren prestakuntza integralari zergak ezartzen zaizkio. Hori horrela izanik, baliozkoa da baieztatzea Gorputz Hezkuntza ezin dela enkoadraketa anatomiko-fisiologiko baten arreta aprioristikoaren eremu gisa konfinatu, baizik eta hori gainditzen duela, eta horrek ere baduela zer esan eta eratu aukera askoren inguruan, herritarren izaera erraztuko duen harreman-sistema bat garatzeko, GHko eguneroko ariketa demokratiko eta ekitatibo batetik abiatuta (García, 2005; García, 2010; Guevara y Rodríguez, 2005).

Historikoki, Gorputz Hezkuntza gizakiaren integritasunean pentsatuz prestatzeko eremu egokitzat hartu izan da. Eremu horrek, bere ezaugarriengatik, abantailak ditu eskaintzen dituen aukerekiko, eta are gehiago konfigurazio sozial eta baloririkoez ari garenean (terminoaren sendotasun semantikoez haratago). Hainbat ikerketak hala uste dute, egileen artean: Campillo (2015), Gaviria eta Castejón (2016), Miraflores (2006), Moreno et al. (2016), Moreno, González-Cutre eta Sicilia (2007), Touriñan (2006), etab. Ideien ordena horretan, lan honen interesa Gorputz Hezkuntza klasetik eratzten ari den harreman-sistema egiaztatzen dator, eta, bereziki, Esté (1999) ereduari jarraiki, zein diren sistema zehatz baten barruan, esparru jakin horri dagozkion praktika pedagogikoen multzo bat sendotuz, eta diziplina-sistema horri egozten zaizkion.

Gailuez hitz egitean, ingurunean ezartzen den harreman-sistema eratzten, erreproduzitzen eta hierarkizatzen duten ardatz etiko-politikoak aipatzen dira (Giuliano, 2019). Mota horretako ardatzak ez dira neutralak (Varas, 2015); aitzitik, identifikazio-logiken ondorio dira, operazio-sistema handiago baten testuinguruan; gizarteko bizitzaz ari gara. Horri Giulianok (2019) gailuak deitzen dio, eta horri buruz ari da Esté (1999), irakasleak eta ikasleak

partekatzen dituzten ikaskuntza-espazioetako jokabideen, egoeren eta prozesuak erregulatzeko moduen arabera zehazten direla planteatzean. Horregatik, Esté (1999) autorearen arabera, gailuek eremu emankorra aurkitzen dute hezkuntza garatzeko.

Gorputz Hezkuntzak askapenerako edo menderatzeko balio dezake (Freire, 2005; Vicente-Pedraz, 2016). Hau da, Gorputz hezkuntzak balio dezake pentsamenduaren autonomiaren garapena, nahimen-autonomia eta sormenaren garapena katalizatzeko eta kudeatzeko, edo mendekotasun eta postrazio kulturala iraunarazteko (Vicente-Pedraz, 2010), desberdintasun soziokulturaletan adierazitako arrakalak zabaltzeko (Moreno, 2016).

Gorputz Hezkuntzak ezaugarri bereziak ditu, eta lantokiarekin hasten dira, gainerako irakasleekin ez bezala, gimnasioa edo kirol-pista ikasgela baten ordeztu erabiltzeagatik. Gorputz Hezkuntzako irakaslearen nagusitasun fisikoa gimnasiotik hasten da, "Gela isolatu" gisa, gainerako geletatik aldentuta egoten baita. Zalantzarik gabe, testuinguruko faktoreek, hala nola ekipamenduak, ratioak edo administrazio-laguntzak, eragina dute irakasleengan, eta, beraz, eragina dute Gorputz Hezkuntzako programen kalitatean. Hala ere, Smyth-ek (1995, 212. or.) adierazi du irakasgai honetako irakaslea ezin dela gimnasioa bisitatzen bakarrik aritu, beste edozein irakaslek bezala integrazioa bilatu behar duela eskolako ingurunean.

Haurtzaroan erregularitasunez egiten den jarduera fisikoak (JF) ondorio onuragarri garrantzitsuak eragiten ditu osasun fisikoan, psikologikoan eta eskola-adineko haurren portaeran (Pate eta Sirard, 2000; Steinbeck, 2001). Aurreko azterlanen arabera, egindako JF praktikak eta haurtzaroko gaitasun fisikoak lotura estua izan dezakete oraingo eta etorkizuneko osasunarekin, gaixotasun kardiobaskularrak, arnas gaixotasunak, gaixotasun mentalak, muskulu-eskeletikoak izateko arriskuarekin eta obesitatea izateko arriskuarekin (Olds, Tomkinson, Leger eta Cazorla, 2006; Ortega, Ruiz, Castillo eta Sjostrom, 2008). Ildo horretan, zenbait egilek zehazten dute eskolako gorputz hezkuntzarekin lotutako jarduerak, bizimoduarekin batera, zeregin garrantzitsuak izan dezakeela (Yanci, Los Arcos, Grande, Gil, eta Cámara, 2014).

3. Helburua

Lan honen helburu nagusia ikasleek ikastetxean dituzten harreman moten inguruan analisi bat egitea da, ikasleen arteko lidergotzari bereziki erreparatuz eta beti ere adina kontuan hartuz. Hau kontuan hartuta hiru helburu espezifiko bereizi dira:

1. Ikastetxe bateko LHko gelen harremanen mapak osatzea.
2. Adin ezberdinetan ematen diren erlazioak eta konparazioak.
3. Ikasgeletan ematen diren ligergotzak identifikatzea.

4. Metodoa

4.1. Partehartzaileak

Ikastetxe honetan ikasleak 0-16 urte bitartean berain ikasketak aurrera eramateko aukera daukate. Ikastetxe honetan Lehen eta Bigarren Hezkuntza eskaintzen dituzte, maila bakoitzean bi lerro edukiz. Ez da ikastetxe handia, ezta modernoa... Garai batean egindako edifizioa da baina beharrezkoak diren material guztiak atxikituta ditu. Ikastetxe hau Ikastetxearen kokalekuak naturan saio ugari egin ahal izatea ahalbidetzen du, mota ezberdineko dinamikak eta kirolak eginez (piragua, mendi ibilaldiak...).

Beste alde batetik, ikastetxeko ikasleen portzentai altu bat atzerritarra da. Ikasleak bertan jaiotakoak dira baina hauen gurasoak beste hainbat herrialdeetatik etorritakoak dira. Atzerritarrak izatearen arazo nagusia hizkuntza da. Irakasleen hitzetan oso haur gutxi egiten dute euskaraz. Guraso gehienek ez dakite euskaraz eta hau arazo bat da ikasleen garapenerako. Alde horretatik ikasleek ez dute laguntza handirik etxean. Egoera hau erabat islatzen da ikastetxean, ikasleek bakarrik irakasleekin egiten dute euskaraz eta kasu batzuetan ezta hori ere.

Ikastetxe honetan matrikulatuta dauden ikasle gehiengoen maila sozio-ekonomikoa baxua da. Guraso gehienak langileak dira, beste hainbat langabezian daude edo estatuen laguntzetatik bizi dira. Ikastetxe honen maila sozio-ekonomikoa honelakoa izateak, bertan dauden gurasoen artean formakuntza gutxi egon daitekela esan nahi du. Hau oztopo bat izan daiteke ikasleek beraien ikasketetan laguntza behar izan ez gero, hizkuntzaren arazoa alde batera utziz. Hasierako urteetan (7-9) gurasoak gai dira beraien hurrei laguntzeko baina gabezia hau nabarmena egiten da urteak pasa ala (10-12).

Hauek laugarren, bostgarren eta seigarren mailako ikasleak dira (1. Taula). Hauek guztira sei gela osatzen dituzte, bi gela maila bakoitzeko. Maila hauetako ikasle kopurua ez da berdina kasu guztietan.

1. Taula.

Partehartzaileen gelakako eta sexuaren arabeko banaketa.

Partehartzaileak			
Maila	Mutilak	Neskak	Guztira
LH4A	9	7	16
LH4B	10	9	19
LH5A	11	8	19
LH5B	10	8	18
LH6A	9	12	21
LH6B	8	13	21

Laugarren mailaren kasuan, A gelan, hamasei ikasle dira guztira, horietako bederatzi mutilak eta beste zazpi neskak. Gela honetan dibertsitate ugari dago, bi mutil musulman, 2 ijitu, bi txinatar eta portugesez bat daude. Kultura aldetik beraien artean ez dago inolako borroka edo desadostasunik, besteen sinesmenak ulertzen dituzte. B gelaren kasuan, mutilak hamar dira eta neskak, berriz, bederatzi. Gela honetan dibertsitatea askoz txikiagoa da, senegaleko mutil bat eta ijitu bat besterik ez daude. Gela honetan ohikoagoa izaten da senegaleko mutilarengan burla eta bromak egitea bere ohiturak direla eta.

Bostgarren mailaren kasuan beste bi gelak osatzen dute maila. A gelak hamaika mutil eta zortzi neska ditu hemeretzi pertsonako gela bat osatuz. Gela honetan ikasle guztiak bertan jaiotakoak dira baina kasu berezi bat dago. Ikasle batek berezko zailtasun handiak ditu txikitatik arazo psikologiko larriak diagnostikatuta baititu. Gelan guztiz onartua da txikitatik beraien hazi baita, baina kasu askotan alde batera geratzen da bere ezintasuna dela eta. B gelaren kasuan hamar mutil eta zortzi neska dira hemortzi pertsonako taldea osatuz. Gela honetan kultura desberdineko hiru ikasle daude, hirurak sinismen berdinekoak. Kasu honetan ikasleak ez dute oso talde bateratu bat osatzen, beraien artean gatazka eta arazo ugari edukitzen dituzte. Beraien arteko etengabeko arazoak egunerokotasunean oztupo handiak sortzen dituzte. Arraroa da arazorik gabeko egun bat edukitzea.

Amaitzeko, seigarren mailan azkeneko bi taldeak daude. A gelan bederatzi mutil eta hamabi neska daude. Talde honetan arazo handia dago bizikidetzan aldetik. Egoera hau ikasle talde baten jarrera bortitz eta errespetu gabearen iturri izan daitekela uste da. Bost pertsonaz osatutako talde honek jatorri eta sinismen berdinak dituzte eta ez dira beste ikasleekin ia erlazionatzen. Talde honetako ikasle batek oso izaera zakarra du eta beste ikasleak berak esandako guztia onartzera eta bultzatzera behartzen ditu. Beste alde batetik B gela zortzi mutil eta hamairu neska daude. Gela honetako kohesioa erabatekoa da. Beraien artean oso ondo moldatzen dira eta errespetu handia dute. Gela honetan dibertsitatea txikia da, bi musulman eta mongoliako mutil bat aurkitzen dira bertan.

4.2. Tresnak

4.2.1. Behaketa

Behaketaren bitartez ikasleen arteko harremanen eboluzioa astez aste zein izan den erreparatu da. Hamaika astetan zehar beraien artean eman diren aldaketak, borrokak, haserreak eta lagun taldeak nolakoak izan diren idatziz. Gelaren jarrera orokorraren ikuspuntu bat eman du behaketa honek. Eginiko behaketa hauek ikasleek beraien egunerokotasunean izandako harremanak islatzen dituzte. Ikasleen arteko harreman informalak eta formalak nolakoak diren jaso da bertan. Klaseetan zehar eta atari garaietan ikasleak nola taldekatzen diren, beraien arteko harremanak nolakoak diren, ikasle bakoitzaren izaerak zer eragin duen, aktibitate baterako edo besterako ikasle bakoitzaren lehentasunak nolakoak diren...

Eginiko behaketa partehartzailea izan da gelaren barnetik egin baita. Ez da esku-hartzerik egin behatutako harremanetan hauen errealitatea irudikatu besterik momentu oro ikasleak edukiko lituzketen jarrerak errespetatuz. Aldi berean ez da sistematikoa izan ez baita inolako tresnarik sortu behaketa hauek egiteko. Astean zehar ikasle desberdinek dituzten jarrerak idatzi dira eta hauek besteekiko duten eragina islatu da. Ez da inolako sistematik osatu era antolatu batean jarrerak apuntatzeko edo aldaketak eguneratzeko.

«Zer da behaketa?» galderaren erantzuna galdera egiten duen pertsona mugiarazten duen helburuaren arabera da. Irakasle horrek interesa al du klasean zehar ikasleen jarduerak behatzeko? Pertsona hori ikasle baten jokabidea behatzeko interesa duen irakasle edo orientatzailea al da, programa berezi bati esleitu aurretik ikasle horren gaitasunen eta errendimenduaren profil konprehentsiboa osatzeko testek emandako informazioa osatzeko? Pertsona hori interesatuta al dago behaketa garapen intelektuala, irakaskuntzaren eraginkortasuna, gelako giroa eta abar ikasteko erabiltzeaz? Pertsona hori garapenaren

psikologoa al da, eta interesa al du ikasleek kontserbaziorako dituzten gaitasunak behatzeko? (Evertson, Carolyn M., et al., 1989).

Pertsona horietako bakoitzak nahita eta sistematikoki behatzeko moduren bat aplikatuko du, baina behaketa-prozesu espezifikoa aldatu egingo da kasu bakoitzean. Arreta-gune desberdinak aukeratuko dira, behaketak bitarteko desberdinetan egingo dira, gertaera desberdinak hautatuko dira, behaketaren iraupena aldatu egingo da, datuak erregistratzeko metodo desberdinak erabiliko dira eta probak zehazteko arau desberdinak egongo dira (Evertson, Carolyn M., et al., 1989).

Irakaskuntzaren esparruan, behaketaz ari gara, fenomeno, gertaera edo kasu bat behatzean, informazioa hartzean eta ondoren aztertzeke erregistratzean datzan teknika bati buruz hitz egiteko. Teknika hori ikasgelako ikerketa-prozesu ororen funtsezko elementua da, bertan oinarritzen baita ikertzailea ahalik eta datu gehien lortzeko. Ikasgelan behaketa-prozesu bat praktikan jartzen dugunean, beti zehaztu behar dugu behatuko dugun objektua, egoera, kasua, helburuak eta datuak erregistratzeko modua, edo gauza bera dena, zer behatu, zertarako eta nola. Ikertzaileak eremuko informazioa biltzen du, ikasgelaren barrutik. Behaketa mota ere erabakiko da parte-hartzaileen kopuruari dagokionez; izan ere, praktiketako irakasle bat edo lan-talde bat osatzen ari den irakasle bat ikus dezakegu, banaka eta introspektiboki (Quintana., 2008).

Behaketaren egiturari dagokionez, garrantzitsua da *a priori* erabakitzea lan egituratua izango den eta, beraz, tresna egokiak erabiliko diren, hala nola fitxak edo txantiloak, edo modu librean egingo den, laguntza tekniko berezirik gabe. Erabiliena den teknika ikaskuntzen egunkaria da. Egunkariaren ezaugarri nagusia da egunero gertatzen dena erregistratzeko balio duela, izenak berak dioen bezala. Irakaskuntza- eta ikaskuntza-prozesuan zehar gertatzen diren gorabeherak (sentimenduak, emozioak, ikasleen parte-hartzea, gogoetak, frustrazioak, kezkak, interpretazioak, aurrerapenak eta zailtasunak gaitasunen irismenean, besteak beste) jasotzeko erabiltzen den baliabidea ikasgelako egunkariak erabiltzea da; beraz, baliagarri izan daiteke ikerketa baterako tresna gisa, edo maila pertsonalean funtziona dezake gogoetarako eta autoprestakuntzarako tresna gisa (Quintana., 2008).

4.2.2. Soziograma

Behaketak emandako informazio orokorra osatzeko soziogramak informazioa gehiago zehaztu dute. Soziograma Jacob Levy Morenok (XX. mendean) sortutako tresna da. Ordudanik mota desberdineko makina soziograma sortu dira, era desberdinetako nahietarako doitzen direnak. Kasu honetan bi ataletako galdetegi bat osatuz gelako mapa orokorra eta

ikasle bakoitzaren gertuko zirkuluak zeintzuk diren ikusi da. Soziogramaren bitartez harreman hauek ikasleen artean sortuta dagoen gizarte txikia nolakoa den baiztatzen digu. Egindako praktikaren zati ezin bestekoa izan da beraz soziograma. Hasierako galdetegi bat non ikasleak jolasteko eta lanerako beraien hiru ikasle “gustokoenak” aukeratu dituzten eta alderantziz, bi aktibitate hauek egiteko azkenak aukeratuko lituzketen hiru pertsona. Bigarren zatian ikastaldeak osatzen duen mapa osatzeko galdera zehatzagoak egin dira.

Tresna honek bi zati ditu. Ikasleen nahiak eta gertuko pertsonak zeintzuk diren jakiteko (zirkulo txikia) lehenengo galdetegi bat pasatzen da. Galdetegi hau lau galderaz osatua dago eta galdera bakoitzak bere justifikazioa eskatzen du. Galdetegiaren lehenengo zatia (1. eranskina) jolasteari dagokio. Atal honetan ikasle bakoitzak jolasteko gehien gustatzen zaizkion hiru ikasle hautatu behar ditu. Hiru hauen justifikaketa egin ondoren alderantzizko hautaketa egin behar du, jolasteko azkenak aukeratuko lituzkeen hiru ikasle hautatu behar ditu. Aukeraketa honen arrazoiak idatzi ondoren lehenengo zati egina egongo litzakete. Prozesu berdina eraman behar da aurrera lanari (2. eranskina) dagokionean. Lehenengo zati honetako erantzunak ikasgela barnean dauden talde lagunak erakusten ditu eta baita ere beraien artean ondo moldatzen ez diren ikasle-taldeak. Garrantzitsua ikasgelaren barnean dagoen egoera soziologikoa ulertzeko.

Honen ondoren bigarren atalak gelaren mapa orokorra nolakoa den erakusten du. Bigarren galdetegi (3. eranskina) honek hamalau galdera ditu. Galdetegi honetan ikasleak beraien gelako mutil-neska bat aukeratu behar dute galderari erantzuna emateko. Galdera hauek ikasgelako ikasleek taldea nola ikusten adierazten dute. Ikasleen erantzunen bitartez ikasgela nola antolatuta dagoen adierazten da. Erantzun hauek pertsona bakoitza gelako zein mailatan kokatua dagoen adierazten du.

4.3. Prozedura

Prozesu hau (erabilitako tresnekin) martxan jartzearen arrazoi nagusia bizikidetzaren inguruko azterketa bat egitea da. Goi-zikloko ikasleen artean ematen diren harremanen analisi eta hausnarketa lortu nahi da. Horretarako ikasleen hasierako harremanen behaketa bat egin da eta etorkizun batean suertatu daitezkeen arazoak ekiditeko ekimen hau martxan jartzea erabaki da. Ikastetxeko tutorearekin hitz egin da ordurarteko arazo eta egoeraz jakinaren gainean ipintzeko. Prozesua martxan jarri baino lehenago gaiaren inguruko errebisio teoriko bat egin da. Errebisio honen bitartez gaiaren nondik norakoak ikusi dira eta lanketa zuzen bat egiteko tresnak eta prozedura aukeratu dira.

Galdetegiak pasa baino lehenago tutoreekin pertsonalki hitz egin da hauen on iritzia lortzeko. Hauek prozesua onartu bezain pronto ikasgela bakoitzean soziogramak pasatzeko egutegia prestatu behar da. Ikasleen ikasketa prozesua oztopa ez dezan hauek honetarako denbora librea duten lekua aurkitu behar da. Egutegia prest dagoen momentuan (1. taula) prozesua martxan jarri daiteke. Prozesu hau aste eta erdiko denbora tarte batean egin da 6 geletan soziograma guztiak egin ahal izateko.

2. Taula.

Soziogramak pasatzeko prestatutako egutegia.

Astelehena	Asteartea	Asteazkena	Osteguna	Ostirala
		4.A		5.A
6.B				
	6.A			
	5.B		4.B	

Tutoreekin hitz egin bezala egunez egun gela ezberdinetan sartzen joan behar da galdetegiak pasatzera. Gela ezberdinetan prozesu berdina eraman behar da aurrera nahasketarik edo gaizki ulerturik ez dedin gertatu: 1, gelara sartutakoan irakaslearen baimenarekin klasearen kontrola hartu eta proiektua aurkeztu; 2, aurkeztu bezain pronto, garbi utzi ikasleek fitxa horietan idazten duten guztia ikasleen eta irakaslearen artean geldituko dela, ikasleek beldurrik eta lotsarik gabe galdetegia beraien benetako pentsamoldearekin betetzeko;

3, hasi baino lehen beraien mahai gainean duten guztia kentzeko eskatu; 4, poliki eta era ordenatu batean mahaien bitartez osatuta dituzten taldeak puskatu eta banaka ipintzeko eskatu; 5, behin banaka eta ingurune eroso batean daudela atalez atal ikasleek bete behar dituzten galderak erakutsi. Prozesuan ahalik eta garbien azaltzeko lehenengo zati hau proiektorearen bitartez erakutsi; 6, ikasleek lehenengo galdetegia behar bezala bete dezaten galderaz galdera irakurri eta galdera bakoitzean dituzten galderak erantzun; 7, lehenengo zati hau ulertu dutenean martxan ipini;

8, soziogramaren barnean lehen eta bigarren zatia bereiztu ikasleak denboraz eta ondo irakurriz galderak betetzeko; 9, ikasleak lehen soziograma amaitzen dijoazen heinean, irakasleari fitxa entregatuko diote eta honek besteek amaitzen duten bitartean jolasekin egindako fitxa bat jasoko du. Denbora asko ematearen arrazoia galdetegiaren garrantziarengatik da. Ikasleei azkartasuna eskatu ez gero edozein moduz beteko dute galdetegia eta hauxe da sahiestu behar dena; 10, talde guztiak lehenengo fitxa amaitzen duenean bigarren fitxaren azalpenarekin hasi. Bigarren fitxa honetako zeregina soila baina zehatza da; 11, azalpenean garbi gelditu behar du galdera bakoitzeko ikasle baten izena besterik ezin dela ipini eta izen hau ezin dela izan bakoitzarena;

12, soziogramaren bigarren atala betetzean, lehenengo fitxa amaitu dutenean jaso duten jolasen fitxa berriro hartu eta beste ikasleei itxaron. Lan hau egiteko isiltasuna ezin bestekoa denez amaitu duten ikasleak entretenituak egon behar dira; 13, ikasle guztiek lana amaitu dutenean fitxak jaso eta beraiei suertatzen zaizkien zalantzak argitu. Zalantza hauek argitzeak ikasleak lasaitzen ditu, zeregin pertsonalerako besterik ez dela azpimarratu; 14, fitxak jasota eskerrak eman eta gelatik alde egin.

Azterlana maila ezberdinetan egingo denez kontuan eduki behar dira faktore ezberdinak. Seigarren eta laugarren mailako ikasle baten garapena eta egoera ez direnez berdinak, bakoitzaren beharrak eta maila kontuan hartu behar dira.

5. Emaitzak

Prozesua aurrera eraman da eta datu bilketa bat jaso da. Hauen analisisia egin da eta ikasgela bakoitzeko egoeraren mapa lortu da. Ikasgela bakoitzeko harreman motak, pertsona bakoitzaren lekua gela barnean, lidergotza, bullying eta lagun harremanak nolakoak diren ikusi da. Ikastetxe honetako gela bakoitzaren egoera zein den ikusteko, gelaz gela aztertuko dira emaitzak. Aztertutako gela ezberdinen egoera hurrengoa da:

5.1. Laugarren A gela

Ikasleen arteko harremanak begi bistaz ikusi daitezke. Egindako galdetegietan ateratako erantzunak ez dira desberdinak izan. Boubacar ikaslea (4. eranskina) gelan lagun gehien dituen ikaslea bezala kontsideratu dute gelakideek. Jolasterako orduan eta gelaren ikuspegi orokorrean hauxe izan da gehien errepikatu den erantzuna. Beste alde batetik, era garbi batean baita ere, Lucas izan da gelako hainbat aspektu negatiboren erantzun

errepikatuena: hainbeste lagun ez dituen, desatsegina dena, atentzioa deitzen duena, irakasleekin gaizki moldatzen dena eta ikasteko arazoak dituen besteak beste. Ikasle honek modu garbi batean klaseko harremanetan arazoak ditu. Ikasle hau aurreko urtean heldu zen ikastetxera eta oraindik bere lekua ez duela aurkitu ematen du. Bere ikaskideekin erlazionatzeko tresnak ez dira egokienak eta honen erantzun bezala bere ikaskideak lan egiteko eta jolasteko azkeneko aukera moduan ipintzen dute.

Beste ikaskideen artean harremanak ohikoak dira, gela honen kasuan hiru lagun talde bereizten dira. Bi neska talde eta mutil talde bat. Gela honetan beraz, aipatutako bi muturrak kenduta, ikasleen arteko harremanak onak eta errespetuzkoak dira. Ez dago bullying kasurik eta aipatutako lidergotza kasua oso xumea da. Lan egiterako garaian ikasleak ohartzen dira beraien lagunekin lan egitea ez dela ideiarik onena eta era honetan islatzen dute erantzunetan.

5.2. Laugarren B gela

Hauen egoera beraien mailako beste taldearen oso antzekoa da. Ikasgela honetan lider garbi bezala Mirari dago. Mirari (5. eranskina) bere adinerako oso aurreratua dagoen ikaslea da. Ikasle honek bere ikaskideei laguntzen die arazo pertsonal eta akademikoetan. Ikasgelaren ordena mantentzen laguntzen du eta arazoen aurrean laguntzeko prest egoten da. Erakusten duen jarrera honek beste ikasleek beregan konfiantza edukitzea eragiten du eta modu honetan beraien "liderra" bezala ipintzen da. Beste aldean Lena ikaslea dago. Neska isila, gutxitan partehartzen duena.. Ez du talde lanean parte hartu nahi eta ikaskide gehienekin egotea ez zaio gustatzen. Bere erantzunetan oinarrituta eta behaketetan jasotako informazioa ikusita ez du arazorik ikaskideekin baina bere izakerak jarrera hau edukitzea eragiten dio.

Josue bere gelako ikasleen artean arazo gehien dituen ikaslea da. Geldetegietako erantzunak adierazten duten moduan Josue ikaskideekin harroputza eta desatsegina da. Honek jolasterako eta lan egiterako orduan eragina du eta bi pertsonak besterik ez dute aukeratu honetarako. Gaizka eta Iker momentu oro gelako atentzioa deitzen ari diren ikasleak dira, hala nola, irakasleekin gaizki moldatzen eta ikastea kostatzen zaien ikasleak dira. Erantzun hauek bata bestearen erreflexu dira, gelan duten jarrerak beste bi ekintzen eragileak baitira.

Gelako ikasleen arteko kohesioan laguntza handia da Unax. Denekin ongi moldatzeko gaitasuna du eta beharrezkoa denean ikasleen arteko zubiak sortzen ditu klasea hobeto bideratzeko. Irakaslearentzako laguntza handia da gelan dauden arazo eta ez beharretaz

ohartzeko, komunikatzaile ona baita. Gela honetako ikuspegi orokorrean erlazio egokiak daude. Ikasle batzuk momentu puntual batzuetan gela erraz aztoratzen dute. Hauen tutoreak oso ondo ezagutzen ditu dagoeneko eta modu erraz batean soluzioa ematen die egoera ezberdinei.

5.3. Bostgarren A gela

Kasu honetan egoera beste modu batekoa da. Kasu honetan (6. eranskina) ez dago lidergotza edo besteak baino lagun gehiago dituen kasurik. Ikasleen erantzunak askotarikoak izan dira, taldearen homogeneotasuna erakusten duena. Alde positiboan horrelakoak izan dira erantzunak baina alde negatiboan ikasleek era garbi batean gelako ikasle bat seinalatu dute. Nerea, ikasgelan lagun gutxi dituen ikaslea bezala ipini dute hemozortzi ikasletik bederatzik. Jolasterako eta lan egiterako garaian ikasleen erantzunak berdinak izan dira, neska honek ez du lortu taldean integratzea. Hasiera batean, begi bistan, egoerak ez du horrelakoa ematen; behin erantzunak ikusita eta behaketekin alderatuta egoeraren errealitateaz ohartzeko modua dago.

Gorputz Hezkuntzako arloan behaketa egin da, bistakoa da jolas eta kirol guztietan azken aukeratua Nerea dela. Besteekin ondo moldatzen saiatzen da eta ez du jarrera negatiborik. Beste hainbat erantzunen artean, Mauro eta Zuhaitz gelako dinamika hausten duten ikasleak direla topa daiteke, atentzioa deitzen dutenak eta beste ikasleekin desatseginak direnak. Ikasle hauen jarrerak beste ikasleek baraiekin lan ez egin nahi izatea eragiten du.

Bestalde, gela honetan Borja arazo mentalak dituen ikaslea da. Arazo hauek ez diote uzten arrazoiketa logikoa, problemen ebazketa edo gelaren ordena jarraitzen. Ezintasun honek bere egoera fisikoari eragiten dio baita ere: koordinazioa, erresistentzia eta jaurtiketa, besteak beste, ez dira bere adineko pertsona baten garapenekoak. Ikaslea erabat onartua da gelan eta lagunak ditu. Besteekin ondo moldatzen da eta parte hartzea gustatzen zaio.

Gela honen kasuan ikasleen artean talde ezberdinak oso markatuak daude. Jolasterako edo lan egiterako garaian ikasle ezberdinek beti pertsona berdinak aukeratzen dituzte eta jolastu edo lan egiterako garaian ez lituzketen aukeratuko pertsonak berdinak dira. Honek taldearen kohesioa txikia dela adierazten du eta beraien artean talde txikietan ibiltzen direla.

5.4. Bostgarren B gela

Harreman egoki eta talde kohesio arazo nahiko larriak ditu. Iraitz (7. eranskina) ikasleak gelan dauden talde lagun desberdinen lotura da. Ez da harritzekoa, beraz, ikasle hau gelako ikasle gehienen laguna izatea. Beste alde batetik, ikasle talde desberdinek, beste talde desberdinetako ikasleak ipintzen dituzte lagun gutxi edukiko lukeen pertsona bezala. Aspektu honetan ez dago, beraz, besteek baino gehiago nabarmentzen den ikaslerik. Gela honen barnean irakasle eta tutoreekin arazo ugari daude, klasea aurrera eramatea oso lan zaila da. Zigorrak, kexak eta baita kanporatzeak ere ugariak izan dira. Neurri guzti hauek ez dute lortu gelaren bideraketa. Ikasleak egoeraren jabe dira eta honen eragile nagusi bezala ipintzen dituzte Diego, Aimar eta Jonathan.

Gela honetan beste geletan eman ez den kasu bat egon da, azken hilabeteetan bullying kasu bat egon da. Egoera honen aurrean ikastetxeak esku hartu zuen eta moztu egin zuen egoera. Bi ikasleren arteko erlazioa moztea erabaki zen. Bullyinga egindako ikaslea beste ikaslearen taldeetatik atera zuten eta. hilabeteak pasa ahala, egoera aldatzen joan da, harremana hobetuz eta berdintasuneko erlazioak emanez. Bi ikasle hauen arteko harremana hobea da baina oraindik talde berdinetan egotea ekiditzen da.

Ikasleek oso garbi duten beste aspektu bat behaketen bitartez baieztatu da. Diego ikasleak beste pertsonetikiko duen harrotasuna eta mespretxua. Behaketen bitartez momentu oro egiten dituen tranpa eta ikasle eta irakasleekiko errespetu faltak, ikusi dira. Ikasgelan duen jarrerak bermatu egiten du baieztapen hau eta ikasleek galdetegietan ipini duten moduan, harroputzena, desatsegina eta irakasleekin gaizki moldatzen dena da. Jarrera hauek taldetik banatzen dute eta horixe da arrazoi nagusia hamazortzi ikasletik hamalauk berarekin jolastu nahi ez izatea. Lan egiterako kasuan, hamasei ikasle dira berarekin jarri nahi ez luketenak.

Talde zail honetan harremanak eta egunerokotasunean ematen diren jarrerak ez dira batere egokiak. Irakaslea erabat etsituta dabil eta gurasoen laguntza urria da. Sortuta dauden talde ezberdinen artean liskarrak ugariak dira eta hauek konpontzeko beharrezkoak diren tresnak ez dituzte aurkitzen. Garrasi egitea, borratzea eta irain egitea beraien arazoak konpontzeko erabiltzen duten metodoa da.

5.5. Seigarren A gela

Bostgarren mailako B gela bezala, gela honetan harremanetan arazo nabarmenak daude. Bost pertsonaz osatutako talde batek (8. eranskina) beste ikaskideen ikasketa prozesuan oztopoak ipintzen ditu. Irakasle tutoreak gelaren kontrola edukitzea lortzen du eta bere aurrean ikasle hauek jarrera nahiko egokia edukitzen dute. Beste irakasleekin ez da lortzen guztizko kontrola baina klasea ematea posible da. Ikasle hauek ikasleen arteko harremanetan eta besten ikaskuntza prozesuan egiten dute eragozpena. Burla, irainak, parreak eta beste hainbat ekintzekin ikasleen arteko harremanak gogaikatzten dituzte.

Lagun gutxi dituen ikasle bezala era garbi batean agertu da Yamiletan izena. Klasearen ikuspegitik Yamiletan lagun gutxi, desatsegina eta irakasleekin gaizki moldatzen dena da. Erantzun hauek klasearen eguneroko dinamika islatzen dute. Yamilet bost pertsonaz osatutako talde honen liderra da. Bere jarrerak oztopo handia egiten du ikasleen egunerokotasunean eta beraiengandik aldentzen du. Gurasoek ikaslea erabat defendatzen dute bere ekintza guztietan, ipinitako zigorrak edo hartutako erabakiak alde batera geratzen dira gurasoen esanagatik. Gela honetako egoera dela eta, ikasleek ez dute gelan lagun asko dituen pertsona bat ikusten.

Beste ikasleen arteko harremanetan ohiko arazoak aurkitzen dira. Beraien arteko harremanetan, ikuspuntu erberdinak dituztenez, askotan talka egiten dute. Arazo hauek irakasle edo pertsona heldu baten laguntzaz konpondu behar izaten dira, ez dituzte beraien artean moldatzeko tresnak egoki garatuak. Gela heterogeneo bat da ideologia eta izaera aldetik. Faktore hauek egunerokotasunean liskarrak edukitzea eragiten dute. Ikasgela barnean eserita egon da liskarrak ugariagoak izaten dira, baina Gorputz Hezkuntzaren kasuan, klase dinamikak inolako arazorik gabe eramaten dira aurrera.

Gela honetan irakaslearen figura ezinbestekoa da, hau gabe ikasleek segituan galtzen dute oreka. Ikasleen arteko harremanetan garapen egoki bat eman dedin irakasleak esku hartze ugari egin behar izaten ditu. Ikasle askorentzat beraien gertuko lagun taldetik kanpora ez dago beste lagunik, honek taldearen kohesioa nolakoa den erakusten du.

5.6. Seigarren B gela

Ikasleen artean harreman oso ona dago orokorrean. Talde hiztunegia da, kasu batzuetan. Baina beraien arteko errespetua mantenduz. Gela honetan lidergotza kasu (9. eranskina) argi bat dago. Behaketetan ikusitakoak eta irakasleei egindako elkarrizketek

lidergotza positibo bat dela adierazten dute. Mainer da, beraz, ikasgela honetan bere kideek gehienetan erantzun dutena jolasteko eta lan egiteko, eta gelaren ikuspuntu orokorrean lagun gehien dituen ikaslea bera da. Erantzun hauek ez dira ustekabekoak izan, ikasgelako ohiko jardueran ikusten den errealitatea baita.

Lidergotza kasu honen beste muturrean talde kohesiotik erabat bananduta dagoen ikasle baten egoera aurkitzen dugu: Aimaren kasua. Gelan ez du inoiz inorrekin hitz egiten eta talde lanean parte hartzerakoan alde batera geratzen da. Egoera honen adierazle izan dira ikasleen erantzunak: hogeit erantzunetik, hamalauk Aimak lagunik ez duela ipini dute. Egoera hau berretsiz jolasterako garaian hamabi ikaslek adierazi dute ez luketela berarekin jolastu nahi. Integrazio falta honen iturria ez dago garbi baina ikaslea ez da deseroso ikusten. Ez ditu arazoak izaten beste ikasleekin eta kasu gehienetan alde batera geratzen da aukeraketetan.

Beste ikasleen arteko harremanak ohikoak dira. Gela honen kasuan denen artean talde handi bat osatzen dute. Ikasleek betetako galdetegiak erreparatuz gero, jolasterako garaian, ikasle ezberdin askoren izenak agertzen dira. Ikasle gehienek ez dute lehentasunik beste ikasleekin jolasterako garaian. Hala ere, kasu honetan baita ere salbuespen bat dago: Isabel ikasleak beste ikasleekin harremanak izaterako garaian arazoak izaten ditu. Bere gelakideekin erlazionatzeko, iraindu, mespretxatu eta "jo" egiten ditu. Mota honetako jarrera bestek ez dutenez gogoko, jolasteko eta lan egiteko alde batera uzten dute. Egoera honek nabarmen eragiten dio berari, nahiz eta berak horrela ez erakutsi.

5.7. Ikasleen estatusa: liderren profila

Soziograma honen emaitzetan oinarrituta, ikusi dezakegu, gela bakoitzean mota ezberdineko profilak sortzen direla. Ikerketa honetan gehien bat analizatu eta gainbegiratu den lehen profila liderrarena izan da. Sei gela ezberdinetatik, lautan lider garbi bat aurkitu da. Ikasleek era garbi batean identifikatu dute pertsona hau eta beraien gelaren barnean profil honen eragina nolakoa den erabat argia da:

Boubacarren kasua ikasgela kanpoko lidergotza mota bat da. Boubacarrek talde kohesioan laguntzen du ugari. Ikaskide guztiak jolasen zati egiten saiatzen da eta kohesio honen barnean ez dauden ikasleei laguntzen die. Mutil eta nesken arteko zubia da kasu askotan, berari esker denek batera jokatzeko dute kiroltara. Taldea batera egoteko egiten dituen esfortzu hauek denen laguna dela kontsideratzera eramaten dute. Baina lider paper hau gelatik kanpo besterik ez du. Galdetegietan oinarrituta ikusi da lan egiterako orduan Boubacar ez dela ikasle gehienek lehenengo aukera eta kasu askotan distrakzio modura

ikusten dute. Bere izaera honengatik ikasleek denen artean ondo pasatzeko erreferentzia modura ikusten dute.

Mirari laugarren mailako beste gelako ikaslea da. Bere adinerako oso aurreratua dabilen neska da. Bere jarrera eta hitz egiteko modua ez dira bere adineko neska batena. Bere buruan konfiantza handia duen neska da eta konfiantza hau bere ikaskideei transmititzen saiatzen da. Gela barruan bigarren irakasle baten papera jokatzeko du. Oso neska azkarra denez beste ikaskideei laguntzeko gaitasuna du suertatzen zaizkien arazoetan. Gelatik kanpo ez da lagun gehien dituen ikaslea edo jolasteko aukeratuena baina bere izena beti hortik dabil. Jolas eta kiroltan kapitain papera hartzen du askotan eta ez badu berak hartzen bere ikaskideek aukeratzen dute. Bere gelakideak tratatzeko duen moduagatik oso balioetsia da.

Iraitz bostgarren mailako ikaslea da. Gela honetan ikasle eta irakasleen artean arazo handiak daude. Irakaslearentzat oso talde zaila da eta ikasleak beraien artean oso bananduak daude. Taldetxo osatuta dagoen gela honetan zubia Iraitz da. Ikaskideen artean pakea ipintzen saiatzen da eta arazorik sortu ez dadin bere burua aurkezten du boluntario. Ikasgelako talde ezberdinen artean besteengandik onartua den ikasle bakarra da eta bakoitzaren taldetik kanpora jolasetan edo lan egiterako garaian gustora lan egiten duten ikaslea da. Irakaslearentzako laguntza handia da taldea aurrera ateratzeko, irakasleari kasu egiten ez dioten ikasleek kasu egiten baitiote berari.

Maidar seigarren mailako ikaslea da. Gela honetan ikasleen arteko harremanak oso onak dira eta beraien artean arazo gutxi izaten dituzte. Kasu honetan Maidar bere ikaskideen erreferente moduan ipintzen da oso neska azkarra eta kirolaria delako. Beti izaten da lehenengo aukeratua kirol eta talde ariketetan. Ikasle batek baino gehiagok "mirestu" egiten du baina Maidarren izakera apalak ez dio besteengandik etekina ateratzera eramaten. Beti laguntzeko prest dagoen neska da, bere inguruan eserita dauden ikasleei laguntza eskainiz eta bere denbora kenduz besteentzako. Bere izakera irekiak, mota guztietako ikasleekin hitz egitera eta egotera eramaten du.

Beste alde batetik, gela batzuen kasuan, kontrako profilak aurkitu dira baita ere. Profil hauek baztertuak izango lirakeke. Soziogramari esker gela baten barnean aurkitu ditzakegun bigarren profila da hau. Bere ikaskideek egindako aukeraketetan ikasle hau beti alde batera utzitakoa izan da edo berarekin ez dutela jolastu nahi adierazi dute. Mota honetako profiletan ikasle isilak eta itxiak, nahiago dutenak bakarrik egon eta kasu askotan talde handian ez daudenak gustora. Hirugarren profila ikasle neutroak izango lirakeke. Ikasle hauek aipatu diren bi muturren erdian aurkitzen dira. Ez dira aukeratuena, ezta gutxien aukeratzen dituztenak ere. Beraien artean taldetxoak sortzen dituzten ikasleak dira, beraien inguruarekin

ondo moldatzen direnak. Ikasle hauek existitzen diren profilen portzentzai handi bat osatzen dute. Gelako taldea da, beraien izakera desberdinekin, gela bakoitzaren jarrera osatzen duena. Ikasle hauek beraien egunerokotasunean ez dute gelan bereziki atentzioa deitzen. Beraien izakera antzekoa duten ikasleekin batera taldeak osatzen dituzte.

6. Ondorioak

Lan honen helburu nagusia, alegia, ikasleek ikastetxean dituzten harreman moten inguruan analisi bat egitea eta ikasleen arteko lidergotzari bereziki erreparatzea lortu da. Helburua hau beste helburu espezifikoaren lorpenaren bidez bete da. Helburua betetzeko lehenengo pausua adin ezberdinetan ematen diren erlazio ezberdinak behatuz eta desberdintasunak konparatuz lortu da. Hamar, hamaika eta hamabi urteko haurren erlazioak oso azalekoak dira. Beraien arteko arazoak oso xumeak dira baina beraiarentzat suertatzen zaizkien egoera hauek mundu bat dira.

Beraien artean lotura sendoak finkatzen ari dira etorkizun bateko adiskidetasunaren sustrai moduan. Harreman eta arazoak egunero aldatzen direnez beraien arteko bizikidetzaren nolakoa den aztertzea ez da zeregin erraza. Bizikidetzaren ebaluazioa oso konplexua da. Egindako azterlan honetan, behaketak erakutsi duten moduan, hamaika astetan zehar makina aldaketa suertatzen dira. Ikasleen arteko gaizki-ulertuek, haserreek, pozak eta nahasketek beraien arteko harremanen egoera aldatzen dute.

Hiru maila ezberdin hauetan, 4., 5. eta 6. mailatan emandako arazoak antzekoak direla ikusi da. Maila bakoitzean ikasleen garapenarekin batera arazoaren iturria aldatzen joaten dela ikusten da: maila geroz eta baxuagoa izan, ikasleen artean suertatzen diren arazoak azalekoagoak izaten dira; jolas bat iturri duen haserre, jolas garaiko borroka, gaizki ulertuak... Hauen lasaitzeko eta barkatzeko moduak oso sinpleak dira baita ere, segituan ahazten baitzaizkie sortutako arazoak. Elkarbizitza arloan arazo gutxiago izaten dituzte, beraz, adin txikiagoko ikasleek; Lehen Hezkuntzako nagusiak ez dira hain erraz haserretzen baina behin puntu honetara heltzen direnean asko kostatzen zaie suertatutako arazoa alde batera uztea. Arazo hauen iturria pertsonalagoa izaten da: jelskortasuna, inbidia, harreman gurutzatuak...

Ikasleen arteko harremanak antzekoak dira maila guztietan, aldatzen dena beraien harremana edukitzeko modua da. Jolas garaian laugarren mailako ikasleek beraien erlazio gehienak jolasten izaten dituzte, beste ikasleekin egoterako orduan jolasak izaten dituzte erdian. Adinean gora egin ahala berriz, beraien artean gehiago hitz egiten hasten dira. Beste pertsonarengan interes gehiago ipintzen dute bere inguruan informazio gehiago jakiteko.

“Jolastea da haurtzaroko jarduera nagusia, eta hurrek duten beharrari erantzuten dio: begiratu, ukitu, kuxkuxean ibili, esperimentatu, asmatu, ikasi, adierazi, komunikatu, sortu, amestu... Lehen bulkada horrek bultzatzen gaitu haurtzarotik inguratzen gaituen mundua deskubritzera, esploratzera, menderatzera eta maitatzera, gorputzaren, adimenaren, afektibitatearen, sormenaren eta soziabilitatearen hazkunde osasuntsu eta harmoniatsua ahalbidetuz” (Marín, 2009, 234. or.).

Vigotskyk (1924) dioenez, jolasa gizakiak sozializatzeko eta berdinekin kontaktua izateko duen beharretik sortzen da. Kultura transmititzen diogu geure buruari eta nortasuna eratzen goaz (Delgado, 2011, 11. or.).

Chavesek (2013) adierazten duen bezala, jolasaldiak haurren garapen integralari laguntzen dio, ez bakarrik modu fisikoan mugimenduaren bidez, baita modu sozial eta afektiboan ere; izan ere, ikasleek gainerako ikaskideekin modu librean sozializatzen duten lekua eta denbora da, eta horrek nolabaiteko askatasuna ematen die haurren harremanei dagokienez (Gras eta Pradesek zitatua, 2015, 19. or.).

Berdinekiko kontaktu sozializatzaile horrek aukera asko ematen ditu gizartean egoera desberdinak aurkitzeko eta ikaslearen nortasuna eratzen joateko; azken batean, ikasteko aukera bat da. Adibidez, jolas-garaian sortzen dira gatazka gehien, eta hori aukera bikaina da gatazka horiek konpontzen ikasteko (Ochoa eta Tena, 2019). Ideia hori Marínek babesten du (2016, 1. or.), honako hau adieraziz:

“Besteekiko bizikidetzak: arau eta ohitura zibikoak errespetatzea, gatazka elkarrizketaren bidez konpontzea, betebeharrak eta erantzukizunak hartzea, antolatzeak, lankidetzan aritzeko eta lankidetzan aritzeko moduak hobetzea, etab”.

Helburua betetzeko bigarren pausua ikasle hauen artean sortuta dauden berezko mapak osatzea izan da. Prozesuan azaldu bezala ikasleei bi galdetegi desberdin pasa zaizkie. Hauen erantzunetan oinarrituta beraien inguruan sortuta dauden zirkuluak atera dira. Mapa hauek informazio gehiago eman dute ikasgelaren inguruan, batez ere ikasgela barnean sortu daitezkeen baztertze edo lidergotza kasuetaz. Horretaz gain ematen diren erlazio hauek zein motakoak diren ikusi ahal izan da. Aurreko kasuan bezala, adinean aurrera egin ahala, ikasleak ohartzen dira hainbat kasutan mota bateko edo besteko pertsona behar dituztela beraien ondoan.

Ikasle gazteenek jolasterako garaian eta lan egiterako garaian ikasle berdinek aukeratzen dituzte kasu gehienetan. Nagusiagoak diren heinean bi kontzeptu hauek desberdintzen dituzte eta bi jarduera hauek egiteko jende desberdina aukeratzen dute. Kasu

batzuetan, helduenak diren hauek, lan egiteko lagunekin egotea egokiena ez dela ulertzen dute, eta beraien lagunak ez direnak kontsideratzen dituzten pertsonak aukeratzen dituzte.

Helburu nagusia betetzeko eman den azkeneko pausua, azterlana egin den ikasgela ezberdinetan aurkitu diren lidergotza motak identifikatzea izan da. Azterlan honetan sei ikasgela aztertu dira, denak ezberdinak. Ikasgela hauek beraien artean antzekotasunak dituzte eta horietako bat gela ezberdinetan ematen diren lidergotzak dira. Aztertutako sei ikasgeletatik, lau ikasgeletan lidergotza kasu bat ematen da. Ikasleren bat, bere ikaskideen ustetan gelako erreferentzia edo konexioa dena ipini dute. Aurkitutako lau kasu hauek antzekotasunak eta desberdintasunak dituzte beraien artean, lidergotza mota ezberdinak emanez.

Gizabanakoen arteko estatus soziometrikoan dauden aldeak eskolaurreko adinetik identifikatzen dira (Fukada, Fukada eta Hicks, 1997). Adin horretako haurrengan, gizarte-onarpenak lotura nabarmena du indartze positiboa emateko maiztasunarekin, eta baztertzea, berriz, indartze negatibo pareei ematearekin lotuta dago (Hartup, Glazer eta Charlesworth, 1967).

Berdinen arteko harremanak modu esanguratsuan erlazionatzen dira elkarrekiko lagun kopuruarekin eta talde bateko kide izatearekin seigarren mailako haurretan (Wentzel eta Caldwell, 1997); mutil popularrek hurbilago dituzte lagunak, eta lagunkoiagoak, barregarriagoak eta adimentsuagoak izateko joera dute (Steinberg eta Sheffield, 2001); batez besteko haurrak eta ume baztertuak baino arazo akademiko eta adimen orokor hobeak dituzte, (Zettergren, 2003) eta sozialki arduratsuak, fidagarriak eta arazoen konpontzaileak dira, batez besteko haurrek baino; baztertutako haurrek, berriz, batez bestekoak baino balio txikiagoak dituzte aldagai berberetan (Wentzel, 1991).

Emaitzetan deskribatu diren liderren profilak aztertuta, ezaugarri batzuk errepikatzen direla ikusten da. Laugarren, bostgarren eta seigarren mailako ikasle liderren perfila mota batekoa dela argi dago: irekiak eta alaiak izaten dira, besteei laguntzeko prest egoten dira gehienetan, adin hauetan kirolean eta jolasean nahiko onak izaten dira, beraien adinerako aurreratuak egoten dira harremanen kudeaketan eta tresnak erabiltzeko gai dira beraien ingurukoekin konektatzeko. Azterlan honetan ez da izan oinarrizko behaketa gai bat izan baina ikasle lider hauen artean gehienetan beraien kalifikazio akademikoak altuak dira. Mota honetako ikasleen profilak nolakoa den barneratzea garrantzitsua da ikasgelako ikasle guztien garapen integralari begira. Ikasle hauek lehenengo momentutik integratuak egoteko eta gelan beraien "postuaren" garrantzia ulertzeko irakasleak ahaleginak egin behar ditu. Ikasle hauen identifikazioak asko laguntzen dio irakasleari ikasleen arteko gatazkak

konpontzerako orduan. Ikasleak beraien artean errazago moldatzen dira eta ikasle hauek gatazka hauetan lagundu dezakete.

Vega Hernandez (2010) autoreak esaten duen moduan ikasle hauek taldetik nabarmentzen diren haurrak eta, gainera, beste ikaskideengan nolabaiteko eragina izan dezaketenak dira. Agian lider formalarena (irakaslea) baino eragin handiagoa dutenak. Balioespen horiekin, lidergoaren kontzeptua eskola-talde bateko talde-lanerako tresna baliagarritzat hartzen da; izan ere, liderrek antzeko ezaugarriak dituzten pertsona-talde bat antolatu, koordinatu eta zuzentzen dute, nahiz eta pertsona horien arteko desberdintasunak egon, eta helburu komun batzuk lortzeko lan egiten dute.

Behin prozesua amaituta eta emaitzak alderatuta lortutako hausnarketa nagusia ikasleen arteko harremanak beti ez direla ematen duten bazalakoak jasotzen da. Kasu batzuetan, nahiz eta ikasle batzuk momentu oro elkarrekin ikusi taldean jolasten edo lan egiten beraien benetako harremana ez da adiskideak izatearena. Hainbat ikasleek ipinitako erantzunak argi uzten duten moduan, beraiekin jolasten duten ikaskideak ez dituzte gustuko jolasteko edo aisialdirako. Arrazoi honen zergatia askotan ikasle batek besteaz nekatuta bukatzen duela da.

Beraien arteko harremana kudeatzeko tresna gabezia dutenez, harremana hondatzen joaten da hauetako bat guztiz aspertu arte. Igarotako denboraldi honetan ikasle berdinen arteko tira bira hauek oso ohikoak izan dira. Harreman askotan gertatutako hausturak beraien artean hasitako jolasetan mugak ez ipintzeagatik gertatzen dira. Jolas hauetan beraien artean asko iraintzen dira brometan edo izen hori ipiniz eta noski arrunta den bezala, jolas hauek gaizki amaitzen dute. Inolako neurririk gabe bestea gaizki utzi arte ibiltzen dira. Harreman mota honen jatorria ezezaguna da eta normalean beraien artean konfiantza handia duten pertsonetan ematen da.

Horretaz gain, kurtso ezberdinetan mutil eta nesken artean harremana ona dela behatu da. Beraien artean lagunak dira, jolasteko eta aisialdiko denbora elkarrekin pasatzeko inongo arazorik eduki gabe. Egoera honek harritu egin dezake duela urte batzuk ikasleen artean ematen ziren erlazioak ez baitziren horrelakoak: mutilak eta neskak bakoitza bere aldetik ibiltzen ziren, ohikoak ziren estereotipoei jarraituz. Mutilak futbolera jolastuz eta neskak eserita edo sokaren jolasean. Gaur egungo ikastetxeen errealitatea desberdina da, errealitate honetan egindako esku-hartzea nabarmena da.

Eskolako jolastokia eraldatzean, jolastokiaren hobekuntzan eta potentzialtasunean ez ezik, genero-estereotipoak transmititu ditzaketen elementu fisiko eta pedagogikoak desagerraraztean eragin nahi da, elementu horiek desberdintasunak legitimatzen dituztelako

eta eskolan genero-arauarekin bat ez datozen hurren eta pertsonen arteko diskriminazio-egoerak iraunarazten dituztelako (Castellví, A. G., et al., 2016).

Jolas garaietako egoera desberdinak ikasleen arteko harremanetan eragin zuzena du. Futbola eta saskibaloia bezalako kirolak kenduta ikasleek beraien artean gehiago hitz egiten dute. Kirol hauek kentzeak ikasleak jolas berrietara jolastea eragiten du, denen artean ados jarriz eta modu honetan beraien arteko harremana sendotuz edo sortuz. Aisialdiko denboran sortzen dira ikasleen arteko loturak, beraien intereseko gaiez jarduterakoan bata bestea egoki ezagutzera heltzen baitira. Urteekin jolas garaian eman den aldaketa hau eragin positiboa duela ematen du eta ikastetxeak metodologia berria hauen bultzatzaile dira.

Egin diren eraldaketen bidez, jolastokiak berriz pentsatu nahi dira, ikaskideen arteko harremana sortzeko aukera ematen duen leku gisa, eta, horretarako, baldintza egokiak sustatu nahi dira erantzukizuneko, errespetuko eta autonomiako jarrerak bultzatzeko, aukera-aniztasuna bultzatzen duten jardueren bidez. Bizitasunez betetako mugimenduei ez ezik, jakin-mina, intimitatea eta lasaitasuna, kontaktua eta naturaren bidezko ikaskuntza bultzatzen dituzten espazioak (Castellví, A. G., et al., 2016).

7. Mugak

Azterlan honetan eginiko analasiak ikasleen arteko harreman espezifikoetara mugatzen da. Harreman hauetan ikasgelako lidergotza izan da goraipatu den harreman mota nagusia. Espezifikotasun honek, beste hainbat harreman moten analisisian gabeziak egotea eragin du. Ez dira ikasle neutroen arteko harremanak sakonki analizatu, ikasle baztertuen egoera zergatik den horrelakoa ez da ikertu, eginiko analisisia hamaika asteko denbora tartean egin da eta kasu batzuetan denbora tarte murriztegia izan da analisi oso bat atera ahal izateko. Egindako ikerketak ikasleen zintzotasunean oinarrituta daude, beraien hitzean sinistu behar da.

Mapa hauen eraketa konplexua da eta hainbat kasutan zaila izaten da ziurtasunez bere inguruko zirkulua osatzea. Ikasleen aukeraketak dibersoak direnean ikasle baten inguruko zirkulua osatzea zaila egiten da. Ikasgela batzuen kasuan (eranskinetako irudietan ikusi daitekeen moduan) gela osoa liderraren inguruan sakabanatua dago. Honen analisisa egiterakoan zailtasun handiak sortzen dira ikasle bakoitzak (liderraz gain) pertsona desberdinak aukeratzen dituelako. Pertsona ezberdinak aukeratzeak ikasle bakoitzaren inguruko zirkulua osatzea eragozten du.

Beste alde batetik, “neutroak” diren ikasle hauen harremanak ez analizatzeak ikasgelaren dinamika orokorra ez jakitea eragiten du. Gelaren jarrera orokorra eta azaleko erlazioak behatu egin dira baina ikasleen artean dauden adiskidetasunak nolakoak diren ez. Gelen mapak erakutsi dute ikasle askok beraien lagunak kontsideratzen dituztenak besteek ez dituztela modu honetan ikusten. Aukeraketa hauen arrazoia ez da aztertu. Begi bistaz ikusten diren lagun taldeek beraien artean ez aukeratzeak beraien arteko harremanak nolakoak diren galdetzeraz eramaten du. Galdera honi ezin izan zaio erantzuna eman ez baita azterlanaren ardatza izan.

Baztertuak dauden ikasleen egoera nolakoa den azterlanaren beste muga bat izan da. Ikasle hauen egoera aukeratua den edo gelak baztertu dituen ez da garbi gelditu kasu guztietan. Batzuen kasuan alde batera egoteak ez zuen arazo bat ematen, egoera honetan beraien burua “eroso” ikusten zen. Beste batzuk berriz, integratzen saiatzen ziren denbora guztian baina ez zuten lortzen beraien tresnen bidez taldean leku bat sortzea. Egoera honek ikasle hauetan zein eragin duen ezin izan da jakin. “Eroso” sentitzen direla ematen duten ikasle hauen benetako egoera nolakoa den ez dago argi. Urteetan zehar egoera honetan egoteak amore ematera eramaten ditu agian.

Hamaika aste hauetan aurrera eramandako azterlana ez da gauza erraza izan. Hasteko, azterlanaren kudeaketa eta aurrera eramatea eragozpenez bete egon da. Tutore eta espezialistekin soziograma pasatzeko ados jartzea ia ezinezkoa izan den prozesua izan da. Ikasleek ahalik eta klase denbora gutxien galdu zezaten emandako azalpen eta arauak modu ulerterraz eta motz batean eman behar ziren. Honek aurretiko prestakuntza bat eskatzen du gela guztietan aurrera eramaten behar den prozesua modu berdinean egiteko. Ikasleen galderak zereginarekiko aurretik erdi prestatu eduki behar dira erantzuna ahalik eta garbiena izateko. Azterlana pasatzearen prozesuak uste baino askoz lan gehiago eramaten du. Bertan jasotako datuen bilketa lan korapilatsu eta handia izan da. Ehun eta hamalau ikasleren soziogramak aztertuak izan dira, bakoitzaren erantzun desberdinak kontuan hartuta.

Amaitzeko, egindako azterlanaren emaitzak %100 ikastetxean ematen den errealitatea isla dela ezin da baieztatu. Ikasleei galdetegia zintzotasunez eta beraien egiarekin betetzeko eskatu zaie, hau honela izan denik ezin da egiaztatu. Galdetegia pasatzeko modua serioa izan da eta ikasleek erantzunen behaketa pribatua izango zelaren lasaitasuna zuten. Galdetegi subjektibo bat izaterakoan erantzun txarrak ez dira posible baina behaketetan eginiko oharrik erantzun askorekin erlazioa dute. Erlaziorik ez duten erantzun hauek ikaslearen benetako errealitatea nolakoa den erakutsi dute.

8. Bibliografía

- Alonso, J. I., Alonso, A., Balmori, A., eta Gappa, G. (2002). *Psicología*. McGraw-Hill.
- Arnold, P. J. (1990). *Educación física, movimiento y currículum*.
- Avilés, J. M. (2006a). Bullying: el maltrato entre iguales. *Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Amarú.
- Avilés, J.M., Iruiria, M.J., eta Alonso, N. (2008). *Víctimas y bullying. Pasos para la intervención con las víctimas*. 83-103.
- Bain, L. L. (1990). Physical education teacher education. En Marilyn Cochran-Smith, Sharon Feiman-Nemser, D. John McIntyre, Kelly E. Demers. *Handbook of research on teacher education. A project of the association of teacher educators*.(pp. 757-781). Macmillan Publishing Company.
- Barrasa, A., eta Gil, F. (2004). Un programa informático para el cálculo y la representación de índices y valores sociométricos. *Psicothema*. 16(2), pp. 329-335
- Cagigal, J. M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Kapelusz.
- Campillo, G. N. (2015). La Educación Física como herramienta para el desarrollo de valores, actitudes y hábitos positivos en los escolares. *EFDeportes*, 20(210). Berreskuratuta:
<https://www.efdeportes.com/efd210/educacion-fisica-valores-actitudes-y-habitos.htm>
- Castellví, A. G., Ruiz, V. G., eta Port, A. C. (2016). La transformación de los patios escolares: una propuesta desde la coeducación. *Aula de Innovación Educativa*, 255, 67-72.
- Contreras, O. (1996). El lugar de la Educación Física en el currículum escolar. En Romero, e; Linares, D.; De la Torre, E. *Estrategias metodológicas para el aprendizaje de los contenidos de la educación física escolar*. Promeco.
- Del Rey, R., Ortega, R., eta Fera, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 159-160.
- Delgado, I. (2011). *El juego infantil y su metodología*. Paraninfo.

- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Santillana, Ediciones UNESCO.
- Esté, A. (1999). *El aula punitiva*. Editorial AULA XXI Santillana.
- “Educación Física Escolar”. julio de 2005, 1-12. Berreskuratuta: http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef2/CONPEF2005/ARTIGOS/CONPEF2005_A1.pdf.
- Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. (2022). Zergatik eta zertarako ikasgunea. Bizikasi. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Berreskuratuta: <https://bizikasi.euskadi.eus/eu>.
- Evertson, Carolyn M. Y Judith L. Green en Merlin C. Wittrock. (1989). La investigación de la enseñanza, II. *Métodos cualitativos y de observación*. Paidós.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fukada, H., Fukada, S., eta Hicks, J. (1997). The relationship between leadership and sociometric status among preescolar children (pp. 481-486). *The Journal of Genetic Psychology*, 158.
- García, N. M. (2005). *La Educación Física en la Escuela Democrática: Una Propuesta Constructivista de Metodología de Enseñanza*. Anais do II CONPEF - Congreso de Educación Física Escolar del Norte de Paraná. julio de 2005, 1-12. Berreskuratuta: http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef2/CONPEF2005/ARTIGOS/CONPEF2005_A1.pdf.
- García, S. P. J. (2010). La democracia en las clases de Educación Física. La unidad didáctica democrática. *EFDeportes*, 14(140). Berreskuratuta: <https://www.efdeportes.com/efd140/la-democracia-en-las-clases-de-educacion-fisica.htm>.
- García Ruso, H. M. (1994). Consideraciones acerca de un modelo de reflexión-acción aplicable a la formación de profesorado de Educación Física. En Romero, S. (coord.) *Didáctica de la Educación Física: Diseños Curriculares en Primaria*. (pp. 155- 166). Wanceulen.
- Garrote, N. (1993). Educación Física y su contexto. En Martínez, V. (Coord.). *La Educación Física Primaria*. Reforma, 6 a J 2 años. Vol. I. Paidotribo.

- Gaviria, C. D. F., eta Castejón, O. F. J. (2016). Desarrollo de valores y actitudes a través de la clase de Educación Física. *Movimento*. 22(1), 251-262. Berreskuratuta: <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/download>.
- Giuliano, F. (2019). Entonces, ¿qué es un dispositivo? De la matriz colonial de poder a los dispositivos (pedagógicos) contemporáneos. *Voces de la educación*, 4(8), 28-68. Berreskuratuta: <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/158>.
- Granada, R. (2010). *Liderazgo en el aula*. Innovación y Experiencias.
- Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*. 78(6), pp. 1360-1380.
- Gras, P., eta Paredes, J. (2015). *El recreo ¿sólo para jugar?*. Revista digital de Educación Física, 36, 18-27.
- Hartup, W., Glazer, J., eta Charlesworth, R. (1967). Peer reinforcement and sociometric status (pp. 1017-1024). *Child Development*, 38.
- Heziberri. (2020). Oinarrizko hezkuntzako curriculum (236/2015eko Dekretuaren II. Eranskina osatzen duen curriculum orientatzailea). Honako webgunetik berreskuratuta: https://www.euskadi.eus/contenidos/infomacion/inn_heziberri_dec_curriculares/eu_def/adjuntos/OH_curriculumosoa.pdf.
- Hoon, J., You, Y., eta Jung (2016). *Una revisión de las características de un estilo de liderazgo de buena calidad*. *Reseñas de Humanidades y Ciencias Sociales* 7 (5), p.64-69.
- Kirk, D. (1990). Educación Física y Currículum Servei de Publicacions. Universitat de Valencia.
- López, G. (2000). Richard y sus amigos. Sociometría de las relaciones en la escuela: Michoacán y Chicago. (pp. 120-138). *Relaciones*. XXI (83). Berreskuratuta: http://www.revistarelaciones.com/index.php?option=com_content&task=view&id=39&Itemid=28
- Marín, I. (2009) Jugar, una necesidad y un derecho. *Aloma*, N° 25, p. 233-249.
- Marín, I. (2016). El patio: corazón de la escuela. *Escuela*, 2, 1-3.

- Miraflores, G. E. (2006). El valor como contenido de la educación física escolar. *Educación y futuro*, 15, 149-162.
- Monjas, M. I., eta Avilés, J. M. (2003). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Junta de Castilla y León.
- Moreno, D. A. (2016). *Educación y Caos*. Junta Nacional de Jardines Infantiles.
- Moreno, D. A., Valencia-Peris, A., eta Rivera-García, E. (2016). La Educación Física Escolar en tres centros educativos de Chile: una caracterización de sus prácticas docentes. *Qualitative Research in Education*, 5(3), 255-275. Berreskuratuta: <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2016.2105>
- Moreno, J. L. (1954). *Fundamentos de la Sociometría*: Paidós.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., eta Sicilia, A. (2007). Metas sociales en las clases de educación física. *Análisis y Modificación de Conducta*, 33(149), 351-368. Berreskuratuta: http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5857/Metas_sociales_en_las_clases_de_educacion_fisica.pdf?sequence=2.
- Ochoa Piñol, I., eta Tena Porta, I. (2019). Análisis del juego durante el tiempo de recreo en un patio tradicional y en uno naturalizado del colegio Santos Samper de Almudévar.
- Olds, T., Tomkinson, G., Leger, L., eta Cazorla, G. (2006). *Worldwide variation in the performance of children and adolescents: an analysis of 109 studies of the 20-m shuttle run test in 37 countries*. *Journal of Sports Science*, 24(10), 1025–38.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata. (Olweus, 1999). Sweden. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano eta P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying*, (pp. 7-27). Routledge.
- Ortega, F.B., Ruiz, J.R., Castillo, M.J., eta Sjöström, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health. *International Journal of Obesity*, 32(1), 1–11.
- Pate, R. R., eta Sirard, J. (2000). Physical activity and young people *Top. Nutrition*, 8, 1– 18.

- Pineda, I., Renero, L., Silva, Y., Casas, E., Bautista, E., eta Bezanilla, J. M. (2009). Utilidad del sociograma como herramienta para el análisis de las interacciones grupales. *Psicología para América Latina*, (16) Berreskuratuta: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2009000100009&lng=pt&tlng=es.
- Plazas, E. A., et al . Relaciones entre iguales, conducta prosocial y género desde la educación primaria hasta la universitaria en Colombia (p. 357-369). *Univ. Psychol.*, v. 9, n. 2. Berreskuratuta: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672010000200005&lng=en&nrm=iso
- Quintana, E. G. (2008). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. En *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera* (pp. 336-342). ASELE.
- Reyes Rodríguez, Alixon, Reyes Rodríguez, Arli, eta Reyes Rodríguez, C. (2020). Dispositivos que median las relaciones en la clase de educación física. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 71-86. Berreskuratuta: <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941reyes5>.
- Sáenz-López, P. (n.s.). *La importancia de la Educación Física en Primaria*. Educación física y Deportes. V (57). p. (20-31).
- Sánchez Bañuelos, F. (1996). *Bases para una didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Gymnos.
- Schempp, P. G. (1993). *Constructing professional knowledge: A case study of an experienced high school teacher* (pp. 3-25). *Journal of teaching in Physical Education*. n.o 13. Human Kinetics Publishers. INC.
- Smyth. D.M. (1995). *First-Year Physical Education teacher's perceptions of their workplace* (pp. 198-214). *Journal of teaching in Physical Education*. Human Kinetics Publishers. INC.
- Steinberg, L., eta Sheffield, A. (2001). Adolescent development (pp. 83-110). *Annual Review of Psychology*, 52.

- Steinbeck, K. S. (2001). *The importance of physical activity in the prevention of overweight and obesity in childhood: a review and an opinion*. *Obesity Review*, 2, 117–30.
- Touriñan, J. (2006). *Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación* (pp. 227-248). *Revista Española de Pedagogía*, 64(234). Berreskuratuta: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2083110>.
- Templin, T. J., Sparkes, A., Grant, B., eta Schempp, P. (1994). *Matching the Self: the Paradoxical Case and Life History of a Late Career Teacher/Coach* (pp. 274-294). *Journal of Teaching in Physical Education*. vol. 13. n.o 3. Human Kinetics Publishers, INC.
- Uruñuela, P. M. (2016). *Trabajando la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*. Narcea.
- Uzuriaga Balanta, M. F., Osorio Quintana, C. A., eta Arias Erazo, O. F. (2020). *Liderazgo: Definiciones y estilos* (Doctoral dissertation).
- Varas, I. (2015). *Riesgos de la ideología*. Editorial Trinchera.
- Vega Hernandez, L. (2010). *La influencia del liderazgo en los alumnos de segundo grado de educación primaria*.
- Vicente-Pedraz, M. (2010). Educación Física e ideología. Creencias pedagógicas y dominación cultural en las enseñanzas escolares del cuerpo (pp. 76-85). *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 17. Berreskuratuta: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34674/18785>.
- Vicente-Pedraz, M. (2016). Veinte preguntas para pensar (críticamente) la Educación Física escolar. *Educación Física y Deporte*, 35(1), 1-16. Berreskuratuta: <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v35n1a01>.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academia achievement in early adolescence (pp. 1066-1078). *Child Development*, 62.
- Wentzel, K. R., eta Caldwell, K. (1997). Friendship, peer acceptance, and group membership: Relations academic achievement in middle school (pp. 1198-1209). *Child Development*, 68.
- Whittaker, J. O. (N.S.) *La psicología social en el mundo de hoy*. Ed. Trillas. México 2000. 204 p.

- Yanci, J., Los Arcos, A., Grande, I., Gil, E., eta Cámara, J. (2014). Correlation between agility and sprint according to student age (pp. 533– 538). *Collegium Antropologicum*, 38(2).
- Yanci, J., Vinuesa, A., Rodriguez, J., eta Yanci, L. (2016). El tiempo de compromiso motor en las sesiones de Educación Física del primer y segundo ciclo de Educación Primaria Vol. II, nº. 2; p. 239-253 , Mayo 2016.
- Zettergren, P (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children (pp. 207-221). *British Journal of Educational Psychology*, 73

9. Eranskinak

1. eranskina



Aisialdian zure ikasgelako zein hiru pertonekin **gustatzen zaizu GEHIEN** egotea (jolasorduetan, kalera ateratzean...)?

Zergatik gustatzen zaizu beraiekin egotea?

Aisialdian zure ikasgelako zein hiru pertonekin gustatzen zaizu **GUTXIEN** egotea (jolasorduetan, kalera ateratzean...)?

Zergatik ez zaizu gustatzen beraiekin egotea?

2. eranskina



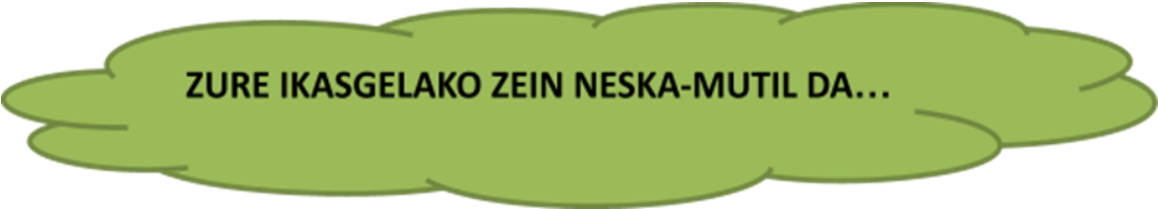
Zure ikasgelako zein hiru pertsonekin **GUSTATZEN ZAIZU** lan egitea?

Zergatik gustatzen zaizu beraiekin lan egitea?

Zure ikasgelako zein hiru pertsonekin **EZ zaizu gustatzen** lan egitea?

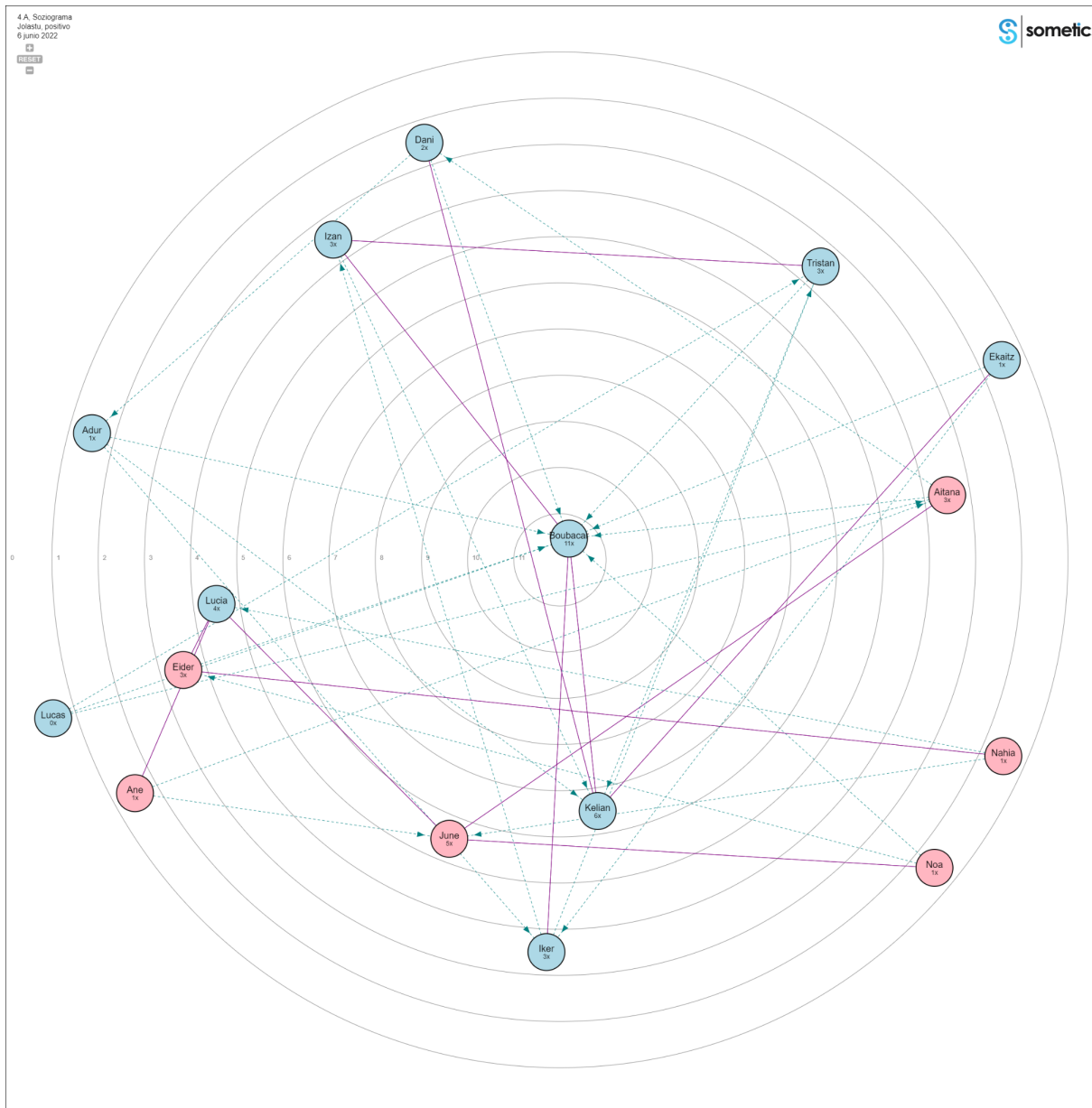
Zergatik ez zaizu gustatzen beraiekin lan egitea?

3. eranskina

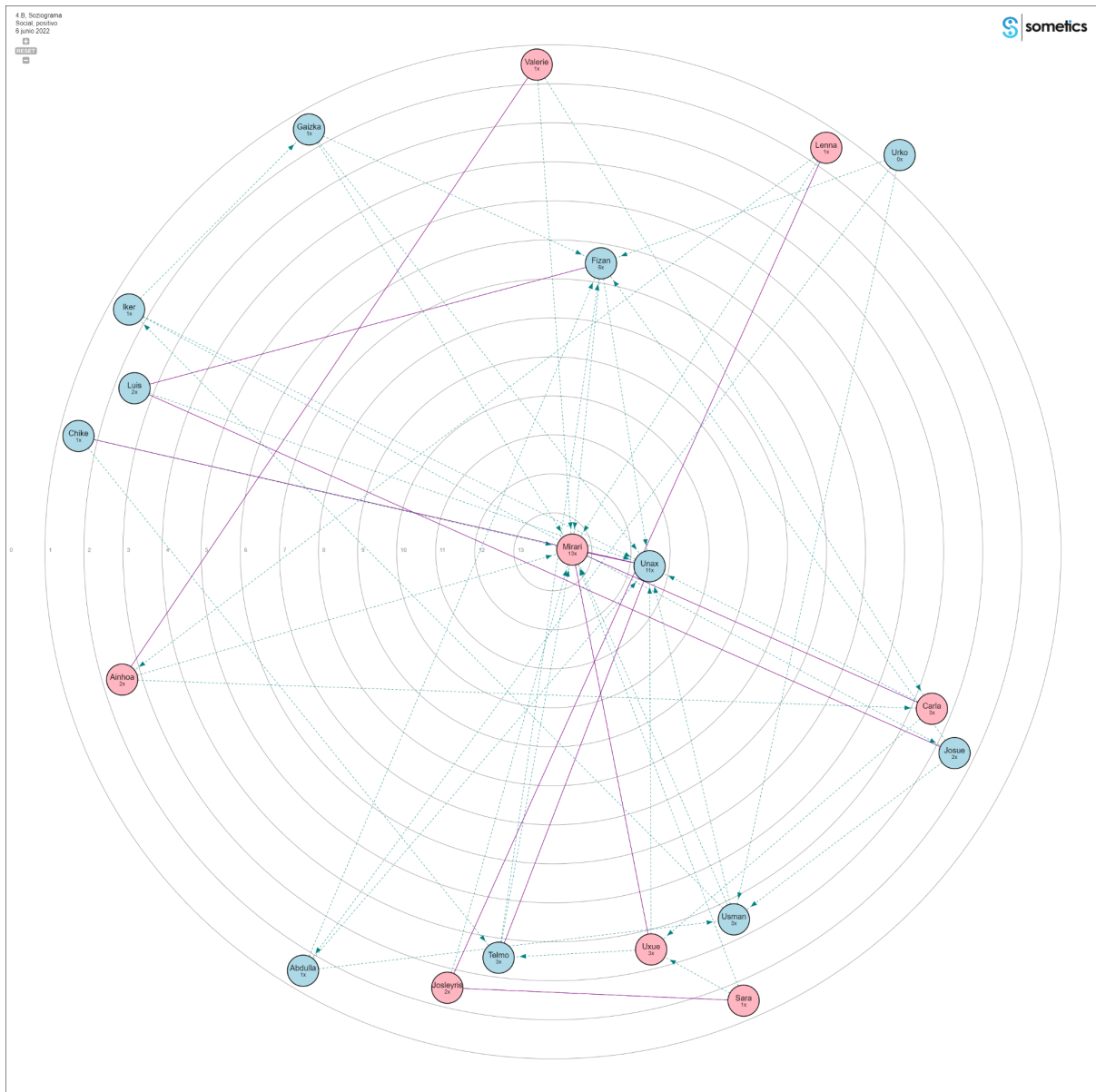


Izena	
Lagun asko dituen	
Lagunik ez duena	
Ikaskideekin atsegina dena	
Ikaskideekin desatsegina dena	
Besteei kasu egin eta entzuten diena	
Atentziora deitzen aritzen dena	
Ikaskideen arteko gatazkak konpontzeko gaitasuna duena	
Harroputza dena	
Komunikatzen dakiena	
Komunikatzeko arazoak dituen	
Irakasleekin ondo moldatzen dena	
Irakasleekin gaizki moldatzen dena	
Azkarra dena	
Ikastea kostatzen zaiona	

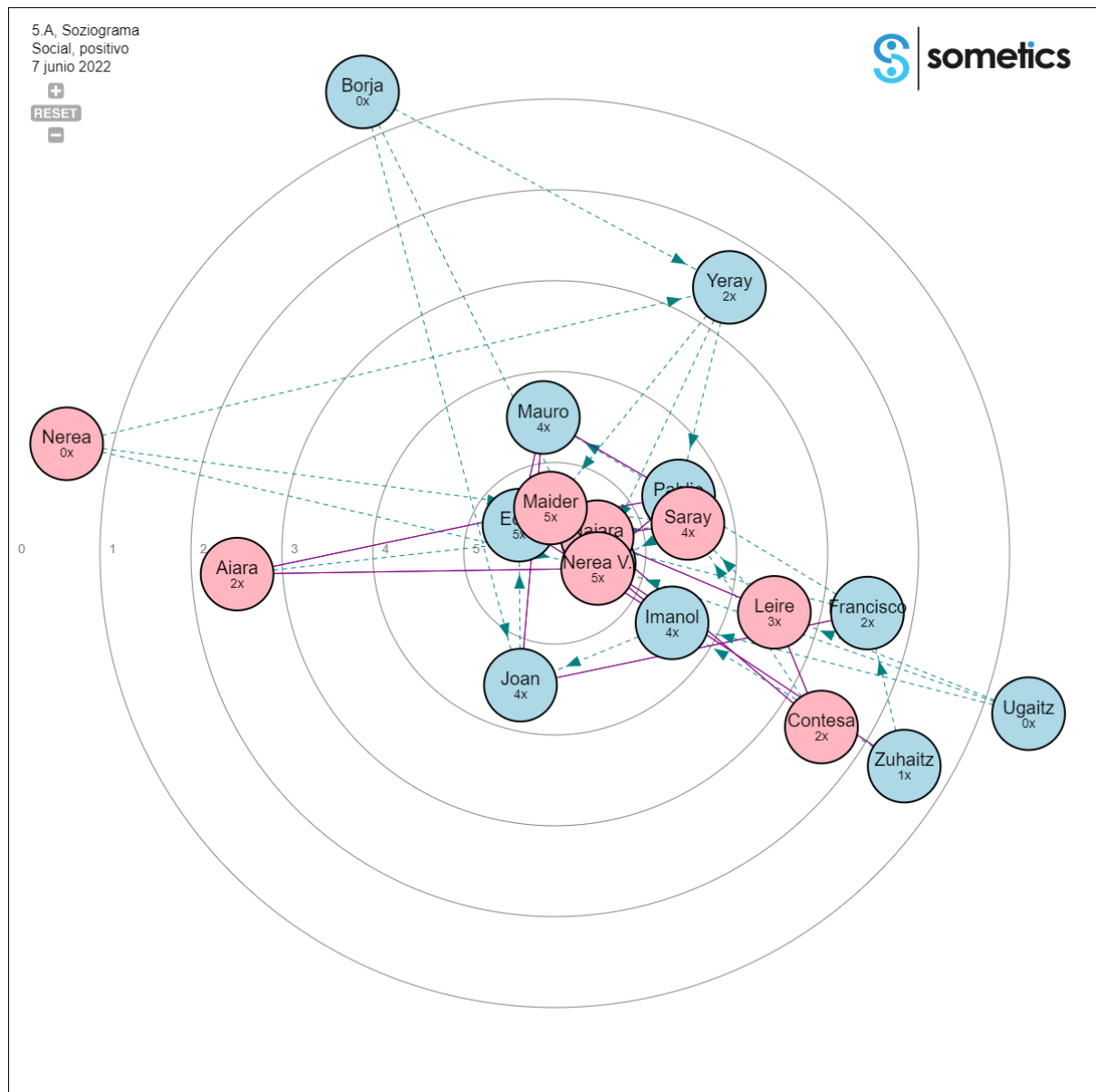
4. eranskina



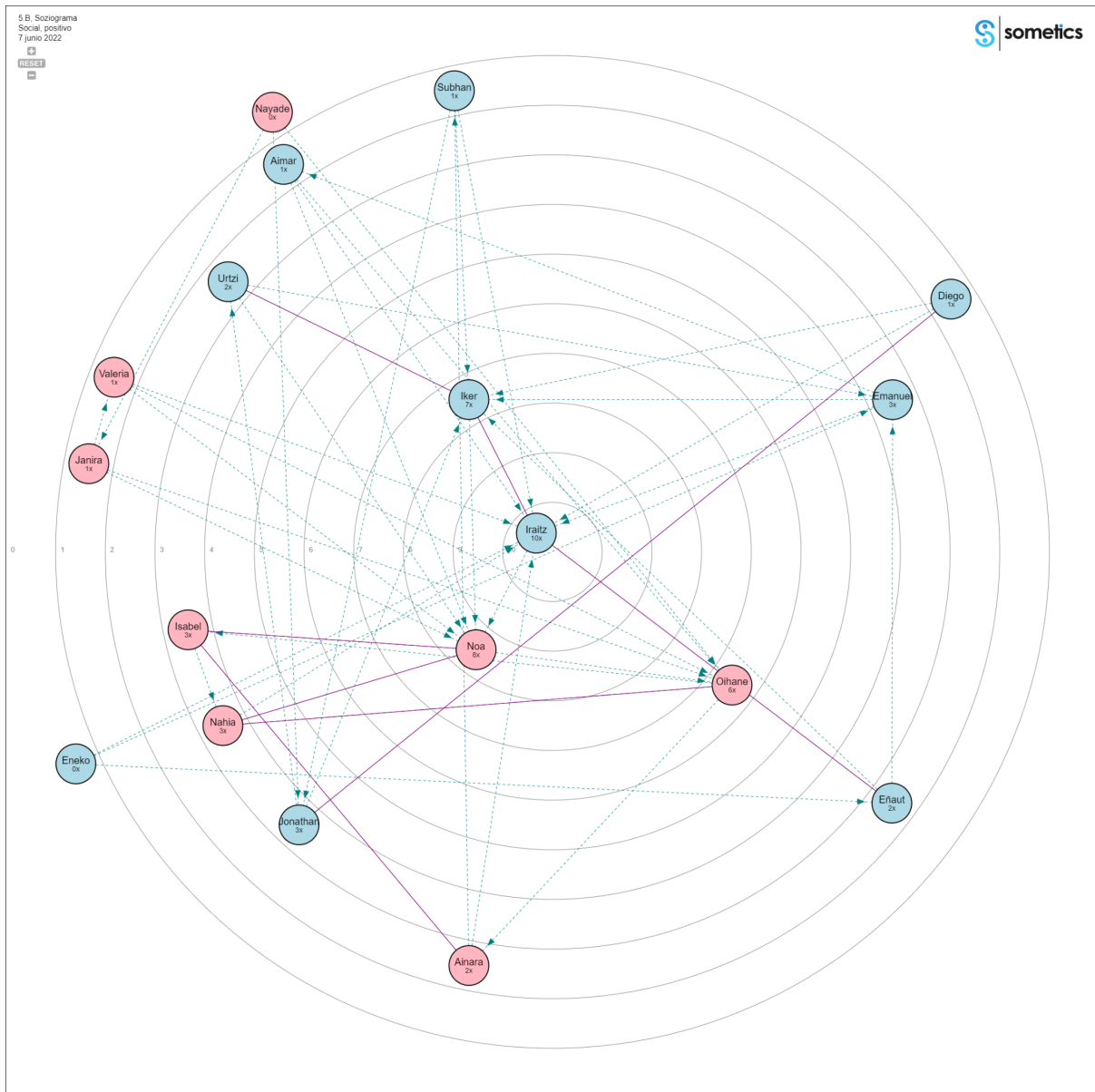
5. eranskina



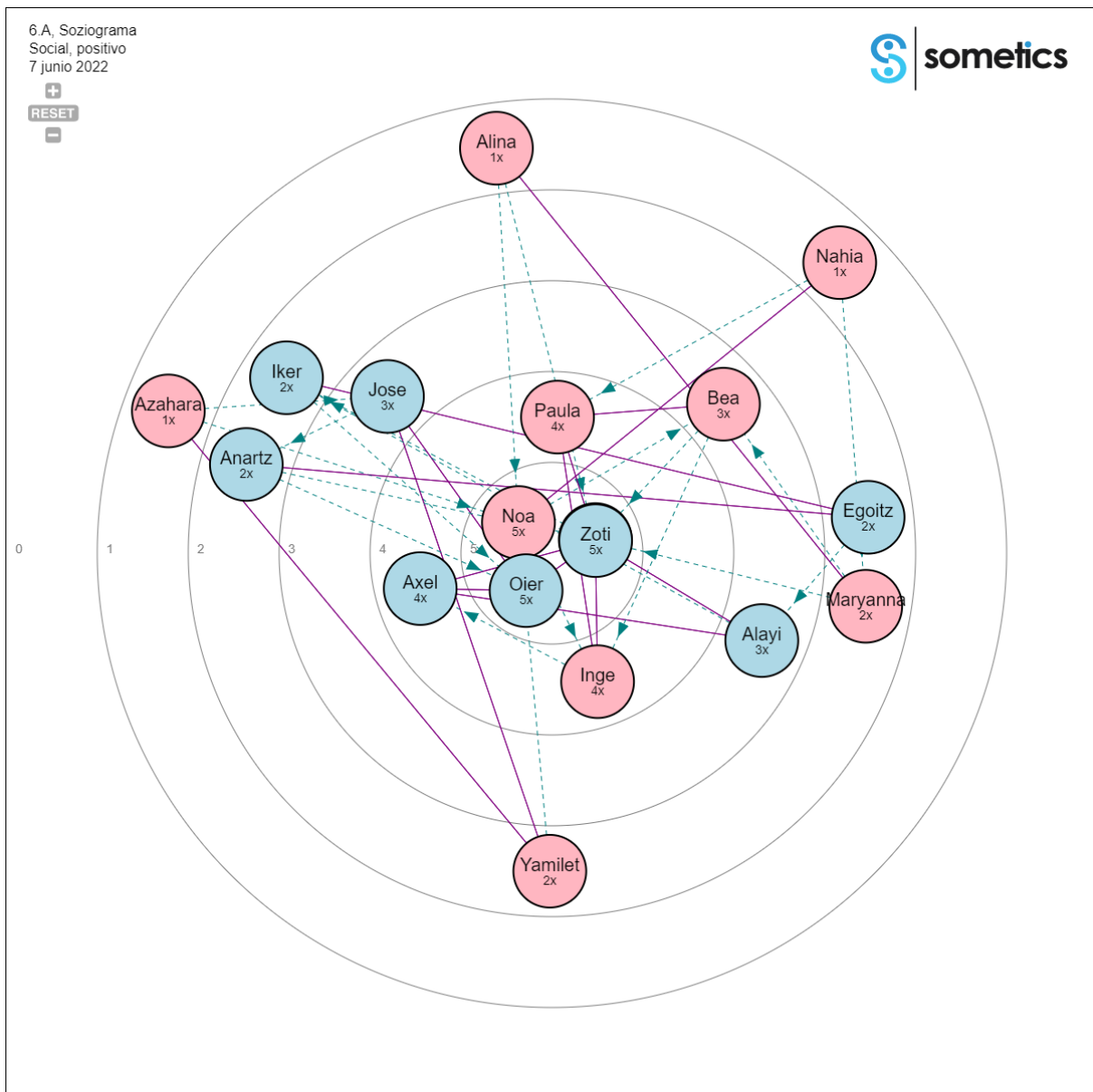
6. eranskina



7. eranskina



8. eranskina



9. eranskina

