

**GORPUTZ HEZKUNTZA, CURRICULUM
EZKUTUA eta LEHIAKORTASUNA: Irakasleek
curriculum ezkutua ulertzeko eta hausnartzeko
duten gaitasuna**

GRADU AMAIERAKO LANA

EGILEA: Pesquera Aramburu, Ainhoa.

ZUZENDARIA: Infante Borinaga, Guillermo.

2019-2020

Laburpena

Curriculum ezkutua egunerokotasunean suertatzen diren gertaeretan eta ekintzetan ematen da, baina, ez da erraza honakoa identifikatzea. Hauek ezkutuan gelditu ohi dira eta konturatu gabe, egoera edo ekintza horiek ikasleengan eragina dute. Gradu Amaierako Lan honen helburu nagusia, Gorputz Hezkuntzako Minorrean egon diren ikasleek Practicum III-an bizitako lehiatzeko gertaeren gainean curriculum ezkutua ulertu duten eta hausnartzeko gaitasuna nolakoa izan den aztertzea da. Aztertutako gertaerak 57 izan dira. Gertaeren % 60ak ez du curriculum ezkutua ulertu, deskripzio orokorrak egiteagatik eta etenaldiaren garrantziaz ez ohartzeagatik. Bestalde, ikasleen hausnartzeko gaitasuna txikia izan da, % 6a hain zuzen ere, honen arrazoia galdera irekiak botatzea izan da.

Hitz gakoak

Curriculum ezkutua, lehiakortasuna, Gorputz Hezkuntza, hausnartzeko gaitasuna eta gertaera adierazgarriak.

Resumen

El curriculum oculto se imparte en hechos y acciones que se producen en el día a día, pero no es fácil identificarlo. Estas situaciones o acciones suelen quedar ocultas, y sin darnos cuenta, afectan al alumnado. El objetivo principal de este Trabajo de Fin de Grado es analizar si los alumnos que han estado en el Minor de Educación Física han entendido el curriculum oculto sobre los acontecimientos competitivos vividos en el Practicum III y la capacidad de reflexión sobre los mismos. Los incidentes críticos analizados han sido 57. El 60% de los incidentes críticos no han sido entendidos en el currículum oculto por realizar descripciones generales y por no tener en cuenta la importancia de la interrupción en las sesiones. Por otro lado, la capacidad de reflexión del alumnado es baja, concretamente un 6%, y ello se debe a la tendencia de los participantes a plantear preguntas abiertas.

Palabras clave

Curriculum oculto, competitividad, Educación Física, capacidad de reflexión e incidentes críticos.

Aurkibidea	
Justifikazioa	4
Sarrera	5
MARKO TEORIKOA	6
1. Hezkuntza, curriculum esplizitua eta curriculum ezkutua	6
1.2. Aurreiritziak, estereotipoak eta curriculum ezkutua	7
2. Curriculum ezkutuaren lehen hastapena	8
3. Gorputz Hezkuntza eta curriculum ezkutua	9
3.1 Curriculum ezkutuaren azpi-atalak (Tinning)	10
3.1.1 Gorputz Hezkuntza eta sexismoa	10
3.1.2 Autoritatea eta mendekotasuna	11
3.1.3 Lehia, kooperazioa eta irabaztearen ideologia	12
3.1.4 Tristurak eta poztasunak	13
4. Gorputz Hezkuntzaren eta curriculum ezkutuaren gaur egungo egoera	15
METODOA	16
Helburuak	16
Parte Hartzaileak	16
Datuk Biltzeko Tresna	17
Prozedura	18
Analisia	19
EMAITZAK	22
a) Parte-hartzaileek lehiaren gainean izandako curriculum ezkutuaren ulermena	23
b) Parte-hartzaileek lehiaren gainean izandako hausnartzeko gaitasunaren azterketa	29
EZTABAIDA	33
MUGAK ETA HOBEKUNTZA PROPOSAMENAK	36
ERREFERENTZIAK	37

Justifikazioa

Gradu Amaierako Lana egiteko, curriculum ezkutua gaia aukeratu da, beti ere, Gorputz Hezkuntzako eta lehiakortasunezko markoan zentratutik. Lehen Hezkuntzan curriculum ezkutua gaia entzuna izan arren, askotan honakoa identifikatzea eta non kokatzen den jakitea zaila gertatzen da. Horregatik, etorkizuneko irakasleen gertaerak aztertuz, curriculum ezkutuaren ulermena nola eman den ikertu da. Horretaz gain, irakasleen hausnartzeko gaitasuna aztertu da ere.

Jakinda curriculum ezkutuak ikasleen sozializazio funtzioan eragin zuzena duela, Gorputz Hezkuntzako irakasleek lehiakortasunezko testuinguruetan, curriculum ezkutua non kokatzen duten, nola ulertzen duten eta zein den beraien hausnartzeko gaitasuna jakitea beharrezkotzat jo da. Horregatik, honen inguruko ikerketa bat egitea erabaki da.

Ikerketa hau aurrera eramatea interesgarria ikusi da, batez ere, ikertutako gertaerak eta bertatik eskuratutako emaitzak eskolako eta irakasleen errealitatean eta egunerokotasunean ematen direlako. Horretaz gain, interesgarria ikusi da irakasleek curriculum ezkutua non enfokatzen duten ikertzea, baita beraien hausnartzeko gaitasuna zein den aztertzea ere.

Azaldutako behar hau esperientzia pertsonaletik eratorritakoa da. Esaterako, azken kurtso honetan Practicum III-a burutzeak, lehiakortasunaren gainean ematen den trataera nolakoa den aztertzeke grina piztu du. Hala nola, irakasleek lehiakortasunaren aurrean gertatzen diren egoerak nola kudeatzen dituzten jakin nahi izan da. Honetaz gain, errealitatean ikusi denez, saioaren zehar irakasleek bizitako gertaerak ez dituzte berriz burura ekartzen, ezta analizatzen ere. Horren ondorioz, irakasleak erabiltzen duen dinamika berdina izaten jarraitzen du saio guztietan. Aipatzekoa da ere, gertaera hauek etorkizunean ikasleengan eragina izan dezaketela eta ikusirik horrelako gertaeren aurrean, hots curriculum ezkutuaren gainean, ez dagoela inongo trataerarik ezta kontzientziatik, honen gaineko ikerketa egitea beharrezkotzat jo da.

Sarrera

Gaur egun, hezkuntzaren esparruan, lehiakortasuna oso entzuna den hitza izan arren, curriculum ezkutuz hitz egiten denean, ez jakintasuna oso agerikoa izaten da. Ondorioz, egunero erabiltzen den eta atentzio osoa jartzen zaion kontzeptua curriculum agerikoa edo esplizitua izaten da; jakin gabe, bereziki, curriculum ezkutua ikasleengan eragina duela. Hezkuntzan aldiz, ezagutzak sortzeko eta informazioa aldatzeko prozesutzat hartuta, informazioa bi modutan bana daiteke, hau da, modu esplizitu (curriculum agerikoa) edo modu inplizitu batean (curriculum ezkutua) (Acaso eta Nuere, 2005). Curriculum ezkutuari dagokionez, prozesu pedagogikoaren atzean geratzen edo harekin paraleloan doan hezkuntza da. Beraz, ez da hezkuntza egitasmoetan edo legeetan agertzen eta sozializazio funtzioa du (Villalba, 2019).

Honakoa aintzat hartuz, curriculum ezkutuaren lehen hastapenaz hitz egiten denean, P. W. Jackson aipatzea beharrezkoa da, bera izan baitzen 1968an curriculum ezkutua kontzeptua sortu zuena. Bestetik, Gorputz Hezkuntzan zentratuz, Tinning-ek (1992) Gorputz Hezkuntzako irakasgaietan curriculum ezkutua lau alderditan banatzen ditu. Beraz, gehienetan Gorputz Hezkuntzako saioetan lau alderdi hauetan ageri ohi da curriculum ezkutua: Gorputz Hezkuntza eta sexismoa; lehiakortasuna, kooperazioa eta irabaztearen ideologia; tristurak eta poztasunak eta menpekotasuna eta autoritasuna.

Gradu Amaierako Lan honen helburu nagusia, Gorputz Hezkuntzako Minorrean dauden ikasleek curriculum ezkutuaren ulermena eta hausnartzeko gaitasuna aztertzea izan da. Horretarako, parte-hartzaileek Practicum III-an bizitako lehiako gertaerak aztertu dira, denera 57 gertaera. Hauetatik ateratako informazioa aztertuz, zenbait emaitza lortu dira: alde batetik, gertaeren % 60ean ez da curriculum ezkutua ulertu. Honen arrazoi nagusia, deskripzio orokorrak egitea izan da, hau da, gertatutakoa berriz azaltzea. Asko errepikatu den beste joera, etenaldiaren garrantziaz ez ohartzea izan da. Hauen atzetik, curriculum ezkutuaren foka-gunea ikasleengan jartzea eta dispositiboaren garrantziaz ez ohartzea izan da. Bestalde, gertaeren % 40etan curriculum ezkutua ulertutzat hartu da, honetan bi joera izan dira: nagusia, etenaldiaren garrantziaz ohartzea eta bestetik, dispositiboaren garrantziaz ohartzea. Bestalde, hausnartzeko gaitasuna oso txikia izan da, % 6 hain zuzen ere. Hausnartzeko gaitasunik izan ez dutenen arrazoi artean nagusia, galdera irekiak botatzea izan da. Hala ere, beste arrazoi batzuk hauek dira, emandako ekarpenetan sakontasunik ez adieraztea eta gertatutakoaren azalpena egitea. Hau guztia kontuan izanik, ikasleentzat curriculum ezkutua kontzeptu abstraktua suposatzen du.

Behin emaitza hauek aintzat hartuz, marko teorikoan azaldutako edukiekin alderatuz zenbait ondorio erabaki dira. Horrela, lanari amaiera emateko, honen hobekuntza proposamenak proposatu dira.

MARKO TEORIKOA

Hurrengo lerroetan, curriculum ezkutua izango da nagusi. Honen nondik-norakoak azalduko dira, baita aipatutako curriculum ezkutuak nola eragiten duen Gorputz Hezkuntzan eta zein alderditan ematen den ere.

1. Hezkuntza, curriculum esplizitua eta curriculum ezkutua

Marko teoriko honi hasiera emateko, garrantzitsua da hasierako momentutik curriculum esplizitua eta curriculum ezkutua ezberdintzea. Hauek ezaugarri ezberdinak dituztelako, baita hezkuntzan duten eragina ezberdina da ere.

Tradizionalki hezkuntza, prozesu hezigarri bat bezala ulertu da. Honetan, ikasleak ezagutzen hartzaile hutsak ziren irakasleak aldiz, adituak eta ezagutzen eta informazio guztiaren emaileak. Azkeneko hamarkadetan ikuskera hau garatzen joan da eta gaur egun, ikaslea ez da ulertzen ontzi bat izango balitz bezala, baizik eta, pertsona bezala hartzen hasi da. Ondorioz, gaur egun, irakasleei ondorengoa eskatzen zaie: beren arloarekin zerikusia duten kontzeptuak, prozedurak eta jarrerak ikasleei irakastea eta helaraztea (Carrillo, 2009).

Bestalde, hezkuntza, ezagutzak sortzeko eta informazioa eskualdatzeko prozesutzat hartuta, edozein hezkuntza testuinguruan, informazioa bi modutan transmititu daiteke. Alde batetik, modu inplizitu baten bidez eta bestetik, diskurtso esplizitu baten bidez. Lehenengoak, curriculum ezkutuari egiten dio erreferentzia eta bigarrenak aldiz, curriculum esplizituari (Acaso eta Nuere, 2005).

Curriculum ezkutua zer den azaldu baino lehen, curriculum esplizitua zer den azaltzea garrantzitsua da. Honetan, hezkuntza sistemak lortu nahi dituen helburuak zehazten dira. Hezkuntza sistemaren intentzioak agerian jartzen direnez, helburu horiek lortzeko antolaketa edo eta zeregina proposatzen da. Honakoak, ikasleen irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan eragina du, baina, modu agerikoan (Carrillo, 2009).

Bestetik, curriculum ezkutua, prozesu pedagogikoaren atzean geratzen edo harekin paraleloan doan hezkuntza da. Aldaezina da eta ez da hezkuntza egitasmoetan edo legeetan agertzen. Hala ere, sozializazio funtzioa du eta normalean zentzu negatiboa izan

ohi du (Villalba, 2019). Hau da, curriculum ezkuak, ezagutzei, trebetasunei, baloreei, jarrerei eta arauari egiten die erreferentzia. Hauek ikasleen izaeran eragina dute eta gelan ematen diren elkarrekintzetan eskuratzen dira, baina, ez direnez modu esplizituan adierazten ez dira hezkuntza helmuga bezala jasotzen.

1.2. Aurreiritziak, estereotipoak eta curriculum ezkutua

Curriculum ezkutuarekin jarraituz, honetan eragina duten beste bi alderdi daude, aurreiritziak eta estereotipoak hain zuzen ere. Hauek, ikasleengan eta hezkuntzan eragin zuzena dute.

Aurreiritziei dagokionez, Orotariko Euskal Hiztegiak honela definitzen du: *“zerbaiti buruzko iritzi edo ustea, hura ezagutu edo aztertu aurretik sortua”*. Hau da, adierazten duenez, barneratzen diren uste edo iritzi horiek ez badira esperientzia pertsonaletik eraikitzen beste pertsona batzuetatik jasotzen dira. Kasu hauetan, beste pertsonaren autoritasuna dela eta barneratzen dira (Olmo, 2005).

Aldiz, estereotipo hitzaren esanahia Orotariko Euskal Hiztegian bilatzean, *“ideia, irudi edo eredu estereotipatua”* azaltzen da. Estereotipo, gizarte-talde baten ezaugarrien gainean izaten diren herri-sinesteei deritzo (adibidez, ijitoak eta emakumeak). Aipatzekoa da ere, “estereotipo”, “aurreiritzi” eta “bazterketa” kontzeptuen arteko harremana oso estua dela (González, 1999). Gainera, estereotipoak eta aurreiritziak abantailak eta desabantailak izan ditzakete.

Hezkuntzari dagokionez, esaterako, etorkinak diren ikasleenganako portaera erraz estereotipatzen da eta prozesu horrek ikasle horrekiko buruz dugun informazioa pobretu egiten du. Kasu hauetan, irakasleak ikaslearekiko dituzten itxaropenek ikaskuntza prozesuan eragiten dute, bai negatiboki bai positiboki (Olmo, 2005). Bestalde, irakasleek ikasleenganako dituzten aurreiritziak zenbait ezaugarrien arabera sortzen dira, adibidez: generoa, ikaslearen itxura eta ikasleek egiten dituzten ahaleginak. Gainera, irakasleek jarrera positiboa erakutsi ohi dute ikasle mota hauengan: konformistak, kooperatiboak, ordenatuak eta emaitza fisiko onak dituztenak (Martinek, 1983; Devís-ek et al., 2005, aipatua).

Beraz, ikasleenganako ditugun usteak, iritziak, etab. zuzenean eragiten du ikaskuntza prozesuan (Olmo, 2005), gainera, kasu hauetan ikuspuntua irakasleengan jarri beharko litzateke bere jarrerek eta usteek modu batean edo bestean ikasleengan eragina dutelako. Honakoa, curriculum ezkutuarekin zuzenean lotzen da, curriculum ezkutua ez baita hezkuntza egitasmoetan agertzen baina, eragina du sozializazio funtzioan (Villalba,

2019). Hortaz, irakasleek ikasleengan dituzten uste edo iritzi horien arabera, sozializazioa modu batean edo bestean burutuko da. Adibidez, irakaslearen aurreiritziak negatiboak izan ezker diskriminazioa pairatzeko arriskua egon daiteke. Esaterako, aurreiritzi eta itxaropen zurrunez pertsonak gizarte-itzulpen jakin batera eramaten dituzte eta horrekin batera talde batzuen diskriminaziora ere. Hala nola, belaunaldiz-belaunaldi emakumeek jasandako diskriminaziora (González, 1999).

2. Curriculum ezkuaren lehen hastapena

Curriculum ezkuaz hitz egiten denean, beharrezkoa da P. W. Jackson izendatzea, bera izan baitzen kontzeptu hau erabiltzen hasi zen pertsona.

Ikastetxeetan eta ikasgeletan nagusi diren antolaketa-modalitateen eta errutinen bidez, eskolak ez luke bere eginkizuna esplizituki beteko, baizik eta modu lausoagoan beteko luke (Jackson, 1998). Jacksonek honi curriculum ezkutua deitu zion eta bera izan zen lehen kontzeptu hau erabili zuena. Izan ere, lehenago Dewey-ek 1938an “Experience and Education” obran, eskoletan garatzen diren jarrerari buruz hitz egiten du eta hauek denborarekin curriculum esplizituak dituen ondorioak baino garrantzitsuagoak izan zitezkeela adierazi zuen (Torres, 1991). Nahiz eta Dewey-ek curriculum ezkutua izan zitekeena aztertu, Jackson izan zen kontzeptuari izena jarri ziona eta honen gainean ikertu zuena. Ondorioz, Jackson curriculum ezkuaren aitzindaritzat hartzen da.

Jackson-ek idatzitako obra, “La vida en las aulas”, oraindik indarrean dago eta honetan, egunero eskola baten barnean pasatzen dena islatu zuen. Ikerketa etnografikoaren bitartez, behaketak egin zituen eskolan egiten ziren ariketetan eta ikasleen eta irakasleen arteko harremanetan. Honetaz gain, parte hartzaile horiekin elkarrizketak izaten zituen informazioa eskuratzeko (Torres, 1991).

Bestalde, Jackson-ek curriculum ezkutua terminoa sortu zuenetik, 1968an, gai horri buruzko ikerketek agerian utzi dituzte ikasleen eskolatze aldiaren zehar ikasleek jasotzen dituzten ikaskuntza ezkutak. Honekin agerian jartzen da, ikasleek eskolan duten parte-hartzearekin batera, eskolako kultura ofiziala onartu edo jasan behar dutela. Horretaz gain, azpimarratu da ikasleek, portaerak eta ezagutzak ikastearekin batera, beren identitatea eraikitzeko balio duten jarrera eta gizarte-praktikak ikasten dituztela ere (Devís, Fuentes eta Sparkes, 2005).

Horren harira, eskolan botere harremanak zehaztuta daude. Alde batetik, boteretsuak direnak eta bestetik, ahulak direnak. Lehenengoak, irakasleak izango lirateke eta bigarrenak berriz, ikasleak. Hortaz, ikasleek irakasleen bitartez, zenbait arau, errutina

eta jarrera ikasten dituzte, beste batzuen artean (Jackson, 1998). Horrela, eskola eginkizun hauetan oinarrituko litzateke: klase sozial ezberdinetako neska-mutilak biltzen ditu, urte askotan zehar eskolara joan behar dira eta honetan, gizarteko maila ezberdinetarako prestatzen eta sailkatzen dituzte (Torres, 1991). Hau da, eskolan ikasleak edukiak ikastearekin batera, zenbait arau sozial barneratzen dituzte ere, ondoren, eskolatik kanpo erreproduzituko dituztenak.

3. Gorputz Hezkuntza eta curriculum ezkutua

Atal honetan, curriculum ezkutua Gorputz Hezkuntzako irakasgaien kokatuko da. Honen bidez, curriculum ezkutuak Gorputz Hezkuntzako zein alderditan adierazten den ikusiko da.

Lehenik eta behin, aipatu beharra dago, curriculum ezkutua Gorputz Hezkuntzako markoan aztertutako lehenengo ikerketak Bain-ek eraman zituela aurrera 1970. hamarkadan, Estatu Batuetan. Autore honek, balioak eta ikasleekiko jarrerak transmititzeko erabiltzen ziren erlazioen eta prozeduren bidez, erregulartasunak bilatzen zituen irakasleen portaeretan eta klaseen antolamenduetan (Devís, Fuentes eta Sparkes, 2005). Hala ere, curriculum ezkutua eta Gorputz Hezkuntzaz hitz egiten bada, garrantzitsua da Richard Tinning autorearen izendatzea. Autore honen arabera, curriculum ezkutua, hezkuntza esperientzia guztietan agertzen dira eta ez dira alde aurretik zehazten edo antolatzen. Gehienetan, ikaskuntza esplizituak baino indartsuagoak dira. Gainera, agerikoak ez diren ikaskuntza horiek leunak edo sotilak izaten dira eta ondorioz, ezkutuak izateaz gain, pilatu egiten dira ere. Denborarekin, modu leunean ikasitako gauzak etorkizunean eraikiko diren jokaeretan eta jarreretan eragina izango dute (Tinning, 1992).

Gorputz Hezkuntzako saio batean murgiltzen bagara, alde batetik, irakasleak lortu nahi dituen helburuak eta bestetik, benetan saio horretan ikasleek ikasten dutena identifikatu daiteke. Horretarako, Gorputz Hezkuntzako saio batean, irakasleak zenbait jardura proposatzen ditu, hauen atzean zenbait helburu lortu nahi dituelarik. Adibidez, jaurtitzeko teknikak lantzea eta piloten bidez paseak egiten ikastea. Bestalde, jardueren garapena lasterketa edo errelebo moduko ariketen bidez egiten bada, eta horretan korrika egitea eta baloi bat kontrolatu behar delarik bidean aurkitzen diren oztopoak gainditzea eskatzen bada, zer landuko litzateke? Zer eskatuko litzateke ikasleei? Horrelako jardueren bidez, abiadura eta gaitasun gehiago dituzten ikasleak nagusituko dira. Beraz, non geratzen dira beste gaitasun edo erritmo ezberdinak dituzten ikasleak? Honek guztiak curriculum ezkutuan eragina du, erreleboak irabazle bat eskatzen du eta lasterketa bat izanik abiadura handiagoa duten ikasleek irabazteko aukera gehiago izango dituzte. Ondorioz, abiadura

gutxiagoa duten ikasleak non geldituko lirateke? Hau guztia kontuan izanik, horrelako saio batean, hezigarritasuna oso mugatuta geratzen da eta irakasleak hasiera batean lortu nahi zituen helburuak bigarren maila batean geldituko lirateke, curriculum ezkutuak aldiz, nagusitasuna lortuko luke (Tinning, 1992).

Antolamendu horretan, curriculum ezkutua eta agerikoa identifikatu daiteke. Alde batetik, saioaren bidez lortu nahi diren helburuak curriculum esplizituari egiten dio erreferentzia. Bestetik, irakaslearen jarrera eta bidaltzen dituen mezuak curriculum ezkutuari egiten dio erreferentzia. Azken honen ondorioz, ikasleek gauza ezberdinak ikas ditzakete, adibidez, errelebo jolas batean garrantzitsuena irabaztea dela, gorputz hezkuntzan mutilak trebeenak direla, etab. Bestalde, Gorputz Hezkuntzako irakasgaiari, curriculum ezkutua lau azpi-ataletan ageri daiteke (Tinning, 1992). Hona hemen:

3.1 Curriculum ezkutuaren azpi-atalak (Tinning)

3.1.1 Gorputz Hezkuntza eta sexismoa

Gehienetan, Gorputz Hezkuntzan eta kirolean gauza ezberdinak eskatzen zaizkie neskei eta mutili. Batzuetan, eskakizun horiek modu inkontziente batean egin arren, eragina dute ikasleengan.

Orokorrean, mutilek jarrera hauek izango dituztela pentsatzen da: agresiboak, zaratatsuak eta neskak baino abilagoak izango direla. Neskak aldiz: leunak, atseginak eta mutilak baino kemen gutxiagoa izango dutela (Tinning, 1992). Gorputz Hezkuntzako irakasleak honetan sinesten badu, joera hau nagusi izan daiteke: Gorputz Hezkuntzako saioetan taldeak egiterako garaian ikasleak sexuen arabera banatzea. Horretaz gain, irakaslearen sexuak eragina izan dezake Gorputz Hezkuntzako irakats prozesuan. Hala nola, Gorputz Hezkuntzako irakasleak gizonak badira eta beren identitate maskulinoak atletismo-gaitasunetan oinarrituta badaude, bere ikasle mutili Gorputz Hezkuntzako saioen bitartez, irakasleak duen maskulinitasuna eraikitzen irakasten die. Ondorioz, ikasle femeninoak gutxietsi eta baztertuak izateko arriskua dago (Wedgwood, 2005).

Bestalde, generoaren araberrako desberdintasunak kirol-errendimenduaren ikuspegitik aztertu izan dira zenbait argitalpenetan. Honek adierazten duenez, beti gehiago baloratuko dira errendimendu hobea duten ikasleak. Ikuskera honek, genero femeninoa ahulena eta motrizitate aldetik mugatuena izango balitz bezala hartzea dakar (Martinez eta Salinas, 2016). Ez hori bakarrik, ezberdintasunak emaitzetan ikusi ohi dira ere. Adibidez, mutilen trebetasunak, potentzia, abiadura eta indarra dira; aldiz, nesken trebetasun nagusia magutasuna izan ohi da. Interesgarria da aipatzea, Gorputz Hezkuntzako saioetan mutilekin

erlazionatutako trebetasunak hartzen direla kontuan. Horren ondorioz, mutilek eta neskek eskutatzen dituzten emaitzak ezberdinak izatea dakar, hala nola, mutilek neskek baino emaitza hobegoak lortzen dituzte. Horrekin batera, neskek kirola edo eta jarduera fisikoa mutilen mundua dela ikasten dute (Tinning, 1992). Horren ondorioz, neskek eta mutilek praktikatzten duten jarduera fisikoa ere ezberdina izango da. Hala nola, neskek aerobic moduko jarduerak hautatzeko joera handiagoa izango dute, mutilek aldiz, taldeko kirolak eta indar-jarduerak (Chepyator eta Ennis, 1997).

3.1.2 Autoritatea eta mendekotasuna

Gizartean ikusten den bezala, batzuek erabakiak hartu eta beste batzuek erabaki horiek aurrera eramaten dituzte. Berdina pasatzen da eskolan, honetan, botere harremanak zehaztuta daude, lehenak, irakasleak eta bigarrenak, ikasleak izango lirateke (Jackson, 1998).

Irakaslearen boterea saioak prestatzerako eta saioen kontrol mailan ageri ohi da. Baina, saioak irakaslearen kontrolpean egoteak ez du esan nahi autoritatearekin (irakaslea) dagoen harremana gatazkatsua izan behar duenik, izan ere, autoritatea ez da autoritarismoaren sinonimoa (Tinning, 1992). RAE-k (Real Academia Española) honela definitzen du autoritatea: *“poder que gobierna o ejerce el mando, de hecho o de derecho”*. Saio batean, irakaslea izango litzateke autoritatea, berak baitu ikasleen ardura eta berak egiten duelako ebaluazioa, beste gauza batzuen artean. Baina, horrek ez du esan nahi autoritateak menpekotasuna eragiten duenik. Aldiz, RAE-k honela definitzen du autoritarismoa, *“actitud de quien ejerce con exceso su autoridad o abuso de ella”*. Kasu honetan, autoritatea den pertsonak gaizki erabiliko luke bere botera eta honek menpeko harremanak sortuko lituzke, adibidez, irakaslearen eta ikasleen artean.

Bestalde, gaur egun Gorputz Hezkuntzako saioetan nagusi izaten den autoritate mota Fromm-ek (1953) deritzon *autoritate anonimoa* da eta honek ikasleen askatasuna mugatzen du. Autoritate mota hau arriskutsua izan daiteke ez baita modu argi batean adierazten, baizik eta praktika estalien bidez ematen da. Mehatxu modukoak izango lirateke, adibidez, irakasleak ikasleei honelako gauzak adieraztean: “zure gurasoei deituko diet”, “negatibo bat jarriko dizut”, “ez duzu ikasgaia gaindituko” ...(Barba, 2009).

Irakasleek beraien autoritatea autoritarismoarekin erabiltzeak ikasleengan eragina du, baita ikaskuntza-prozesuan ere. Alde batetik, klasean gerta liteke, irakaslearen eta ikasleen artean irakaslearen autoritatea berehalakoa izatea. Honek, aukera ematen du egunero ematen diren saioak hain arautuak ez izateko. Honek guztiak ikasleari erantzukizun maila bat ematen dio (Tinning, 1992), baita esperimentatzeko askatasuna ere. Beste aldetik,

Fromm-ek (1953) adierazten duen *autoritate anonimo* horrek beste modu batean eragiten du ikasleengan. Praktika hauek ez dituzte praktika libreak bultzatzen baizik eta autoritatearenganako (irakaslea) menpekotasuna. Gainera, irakasleak etengabeko tentsioa eragiten die ikasleei, ikasleen ekintzen baitan baitago irakasleak xantaia egitea. Horren ondorioz, irakasleak ez dute beren izaeraren arabera jarduten, baizik eta irakasleak nahi duen bezala (Barba, 2009).

Hortaz, autoritatea izateak ez luke menpeko harremanetan eraginik izango. Aldiz, autoritarismoak ikaskuntza prozesuan eragina izango luke. Beraz, irakasleek duten autoritatea autoritarismoarekin erabili ezker, ikasle pasiboak eta menpekoak sortuko liriateke (Tinning, 1992).

Horretaz gain, autoritatea, irakaslearen kontrolean eta saioak antolatzeko garaian ageri da ere. Hala nola, irakasleak klasearen eta ikasleen kontrola izateko, saioaren zehar irakasleak hartzen ditu erabaki guztiak, adibidez: nola taldekatu, arauak zehaztu, zein materiala erabili, non kokatu, etab. Horrelako egoerek, ikasleen autonomia eta independentzia mugatzen eta ezabatzen dute. Ondorioz, irakasleak, ikasle pasibo bihurtzen dira. Hala ere, aipatzeko da, horrelako egoerak aldatzeko denbora behar dela eta irakasleak saioak aurrera eramateko modu ezberdinak uztartu behar dituela. Gainera, hasieran, irakaslearentzat eta ikasleentzat ez da erraza hasiera batean ikasleei kendutako independentzia eta autonomia ematea (Tinning, 1992).

3.1.3 Lehia, kooperazioa eta irabaztearen ideologia

Ikerketa batzuek adierazten dutenez, Gorputz Hezkuntzako saioetan irakaskuntza lehiakorra da nagusi (Prieto eta Nistal, 2009). Nahiz eta, askotan lehiakortasuna konnotazio negatiboarekin lotu edo txartzat hartzen den, lehiakortasuna ez du zertan txarra izan (Tinning, 1992). Aldiz, atentzio gehiago jarri beharko litzaioke horren kudeaketari. Hau da, gaizki kudeatu ezker, irakasleek irabaztea gauza garrantzitsuenetakoa dela ikasiko dute eta ondorioz, lehiakortasuna areagotu egingo da, baita ikasleen arteko gatazkak sortu ere.

Horretaz gain, Gorputz Hezkuntzak kirolarekin duen harreman estua dela eta, maiz, irakasgaia lehiaketa moduan antolatua izaten da (Prieto eta Nistal, 2009). Nahiz eta lehiaketaren eta aurkaritzaren ondorioz askotan tranpak eta arau hausteak sortu, lehiaketaren bidez balore hauek bultzatu daitezke: kooperazioa, besteekiko errespetua eta zintzotasuna, beste gauza askoren artean (Corrales, 2010). Balore horiek lortzeko, irakaslearen papera oso garrantzitsua da. Batez ere, bere balioetatik, idealetatik eta egiten

duen azterketatik abiatuta, balore batzuk edo beste batzuk bultzatuko direlako (Brasó i Rius eta Torrebadella, 2018).

Kirola, kultura-balioak transmititzeko eta irakasteko bitarteko gisa ez ezik, gizabanakoaren prestakuntza integralerako tresna garrantzitsu gisa ulertzen da ere, azken hau da, batez ere, hezkuntzak bilatzen duena. Hortaz, kirola, lehia eta aurkaritzazko jarduerak, beti ere ondo erabilia, baloreetan hezteko tresna izan daitezke (Corrales, 2010; Gómez, 2001; Robles, Abad eta Giménez, 2006). Horrekin batera, lehiakortasunaren aurrean irakasleak duen papera azpimarratu beharra dago. Hala nola, lehiak sortzen duen egoeren aurrean, adibidez, tranpen, gatazken eta arau hausteen aurrean irakasleak ez badu ezer egiten, lehiaketa-praktika desegoki horiek inplizituki onartzen ditu. Ondorioz, ikasleek jarrera horiek izatea ondo dagoela ikasiko dute, baita etorkizunean horiek izaten jarraituko dute ere (Tinning, 1992).

Bestalde, azpi-atal honen izenburuan lehiakortasunaz gain, kooperazioa aipatzen da ere. Metodologia kooperatiboak Gorputz Hezkuntzako saioak aurrera eramateko beste tresna bat da. Hala ere, puntualki eta inongo kontrolik gabe jolas eta jarduera kooperatiboak erabiltzen dira (Prieto eta Nistal, 2009). Ondorioz, metodologia honen funtzionamendua egiaztatzea zaila izaten da. Hala ere, autore berdinek adierazten dute metodologia kooperatiboa aurrera eramateak ikasleengan eragin positiboa izaten duela. Hala nola, gelan aurkitzen diren ikasle guztien artean harreman gehiago ematen da. Horretaz gain, gelako klima hobetzen lagundu dezake.

3.1.4 Tristurak eta poztasunak

Gorputz Hezkuntzan ikasleek esperientzia ezberdinak izaten dituzte. Esperientzia horiek positiboak eta negatiboak izan daitezke eta ikasleengan eragin handia dute. Hauek, etorkizunean mantenduko dira eta ikasleen izaeran eta jarduera fisikoarekiko duten atxikimenduan eragina izango dute.

Gela bere osotasunean hartzen bada, ikasle guztiak gustura daudela eta esperientzia positiboak dituztela pentsatu daiteke. Aldiz, ikasleak banan-banan hartzen direnean egoera ezberdinak egon daitezke. Adibidez, ikasleek esperientzia positiboak eta negatiboak bizi izanaren arrazoia, irakaslearen jarreraren dago batez ere (Tinning, 1992).

Aipatu bezala, Gorputz Hezkuntzan sortzen diren esperientziak positiboak eta negatiboak izan daitezke. Beraz, oso garrantzitsua da irakasleek klima egokia eta motibazioa sorraraztea ikasleengan. Esaterako, ikasleek Gorputz Hezkuntzan izandako esperientziei buruzko oroitzapen onak badituzte, haien barne-motibazioa handitu egiten da

eta etorkizunean jarduera fisikoarekiko izango duten atxikimendua positiboa izango da. Horrela, ikasleek helduaroan jarduera fisikoa egiten jarraiko dute (Gutiérrez, 2014).

Bestalde, Gorputz Hezkuntzako saioetan klima ona eta esperientzia positiboak bultzatzeko, ondorengo argibideak daude: zereginean parte hartzen duten klimak transmititu behar dira, ahalegin eta aurrerapen pertsonala lehenetsiko dutenak, feedback positiboa emango dutenak, ikasleei erabakiak hartzen eta jarduerak aukeratzen parte hartzeko aukera emango dietenak, gizarte-harremanen garapena sustatuko dutenak eta beste pertsona batzuen sentimenduak eta ikuspegiak baloratuko dituztenak (Moreno-Murcia, Joseph eta Hernández, 2013).

Bestalde, ikaskuntza-giroak exekuzioan, konparaketan edo errendimenduan oinarritzen badira, probabilitate gehiago daude ikasleek tentsioa sentitzeko eta akatsak egiteari beldurra izateko. Aspektu hauek guztiak jarduera fisikoarekiko atxikimendu negatiboa izatera bultzatzen ditu ikasleak, bai orainaldian bai epe luzean eta esperientzia negatiboak biziko lituzkete ikasleek (Gutiérrez, 2014). Hortaz, irakaslearen kontrola eta saioak antolatzeko moduak eragina du ikasleen emozio eta sentimenduetan. Saio guztiak zehatz-mehatz antolatuak badaude, ikasle guztiei erritmo eta errendimendu berdina eskatzen zaie. Honek, ikasle batzuegan, beldurra, intseguritatea eta antsietatea sortu dezake. Aldiz, saioaren kontrola ikasleen erantzukizunean eta irakasle zein ikasleen arteko hartu eman batean oinarritzen bada, ikasleek askatasun eta autonomia gehiago izango dute bakoitzak bere erritmoa mantentzeko, baita beraien buruak erregulatzeko ere (Tinning, 1992). Hortaz, ikasleren bat prest ez badago ariketa bat egiteko, ez du zertan egin, beraien erritmoa errespetatu eta ikaslea benetan prest dagoenean ariketa egiteko aukera izango du.

Esperientzia negatiboak ere ezaugarri hauen ondorioz eman daitezke: egoera deserosoak bizitzea, ikasleak beste pertsonen aurrean umiliatzea, ikasleen konfiantza falta, irakasleek ikasleenganako itxaropen irrealak izatea, garrantzirik gabeko jarduera zurrunk egitea, ikasleen deserosotasuna eta mugimenduen exekuzio behartua (ikaslea gaitasunik gabe sentitzen denean) (Kollen, 1983; Devís, Fuentes eta Sparkes, 2005 aipatua). Ezaugarri hauek guztiek ikasleen esperientzietan eragin zuzena dute, bai onerako baita txarrerako ere. Horregatik, oso garrantzitsua da irakasleek saioaren zehar geldi-uneak edo etenaldiak egitea. Horrela, saioaren edo jardueraren zehar ikasleek ikasitakoaz, izandako esperientzia zein sentimenduez eta irakasleak jardueren edo saioan ikusitakoaz hitz egitea da helburu. Honen bidez, bai irakasleak baita ikasleek ere, saioan ikusitakoari buruz hausnartu eta gainerako ikasleekin partekatzeko aukera dago (Grupo Incorpora, 2009). Etenaldi hauen bidez, saioaren zehar ezkutuan gelditutako ikaskuntzak eta batez ere, ikasleen sentimendu negatibo zein positiboak agerian uztea laguntzen du.

4. Gorputz Hezkuntzaren eta curriculum ezkutuaren gaur egungo egoera

Atal honetan, Gorputz Hezkuntza eta curriculum ezkutuaren gainean egindako ikerketa batzuk azalduko dira. Hauetan, aipatutako testuinguruan zer-nolako ikerketa egin diren eta horien ikerketa-ildoak nagusiak azalduko dira.

Historikoki Gorputz Hezkuntza eta curriculum ezkutua, generoaren ikuspegitik landu izan da. Aurretik aipatu bezala, alderdi honetan egindako lehenengo ikerketak Bain-ek eraman zituen aurrera 1976. urtean aurrera eramandako *Description of the Hidden Curriculum in Secondary Physical Education* eta 1985. urtean aurrera eramandako *The Hidden Curriculum Re-examined* ikerketak. Alderdi honetan ere, Chepyator eta Ennis 1997. urtean aurrera eramandako *Reproduction and resistance to the culture of femininity and masculinity in secondary school physical education* ikerketa dago. Hauetan, irakaslearen portaerak ikasleengan zein eragina duen aztertzen da, portaera horiek generoaren arabera desberdinak izaten dira, horrela, genero bereizketa nabarmentzen lagunduz (Bain, 1976; Bain, 1985; Chepyator eta Ennis, 1997).

Bestalde, Gorputz Hezkuntza eta curriculum ezkutuaren beste ikerketa-ildo bat desberdintasun sozialena da eta alderdi honetan, Griffin-en (1985) eta Fernández-en (1993) ikerketak aipatzekoak dira. Alde batetik, Griffin-ek Gorputz Hezkuntzako saioetan, irakasle zuriek ikasle beltz eta hispanoekiko zituzten arraza-estereotipoak aurkitu zituen. Azaltzen denez, nahiz eta irakasleek kultura, arraza eta genero ezberdintasunei erantzuten saiatu, irakasleek ezin izan zioten eskolan ematen zen aniztasunari erantzun (Griffin, 1985). Bestalde, Fernández-en ikerketan, Gorputz hezkuntzan irakasten diren kontzeptu, eredu eta ezaugarri sozial ezkutuak aztertzen dira eta adierazten denez, kontzeptu, eredu eta ezaugarri horiek ideologia hegemoniko nagusia indartzen laguntzen dute (Fernández, 1993).

Azkeneko urteetan Lehen Hezkuntzako Gorputz Hezkuntzako liburuen azalen azterketa eman ohi da ere. Hauetan, liburuen azaletan agertzen diren irudiak eta argazkiak aztertzen dira sexuaren, arrazaren, gorputzaren, ezgaitasunaren eta jarduera fisikoaren inguruko estereotipoak curriculumaren arabera erreproduzitzen eta transmititzen dituzten zehazteko. Ikusi denez, azaletan agertzen diren protagonistak mutilak eta neskak dira, baina, soilik arraza zurikoak; gainera, ez da agertzen ezgaitasuna duen protagonistarik (Moya, Ruiz eta Ros, 2017). Bestetik, beste ikerketa batean, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako Gorputz Hezkuntzako liburuetan emakumeen presentzia nolakoa den ikertu da. Emaitzek adierazten dutenez, emakumeen agerpena oso urria da, gainera, sexismoa testuetan argazkietan baino gehiago agertzen da (Sánchez, Martos eta López, 2017).

Bukatzeko, esan beharra dago, curriculum ezkutuaren eta Gorputz Hezkuntzaren lehen hastapenetatik generoak presentzia izan duela eta alderdi honen ikerketa-ildo nagusia izan dela. Gainera, curriculum ezkutua kontzeptu zabal bezala literatura zientifikoan galtzen hasi da. Ikertzaileek nahiago baitituzte ikerketa zehatzagoak egin, hala nola, curriculum ezkutuaren zenbait elementu hartuz ikerketa feministak egitea (Martinez eta Salinas, 2016).

METODOA

Helburuak

Helburu nagusia:

- Gorputz Hezkuntzako Minorrean dauden ikasleek lehiaren gainean bizitako gertaeren bidez, curriculum ezkutua ulertu duten eta hausnartzeko gaitasuna nolakoa izan den aztertzea.

Helburu espezifikoak:

- Parte-hartzaileak lehiaren gainean izandako curriculum ezkutuaren ulermena eta hausnarketarako gaitasuna aztertzea. Horretarako:
 - Parte-hartzaileen curriculum ezkutuaren ulermena nolakoa izan den aztertzea, "ikaskuntzak" atala erabiliz.
 - Parte-hartzaileek hausnartzeko duten gaitasuna aztertzea, "dilemen" atala erabiliz.

Parte Hartzaileak

Lan honetan, Arabako kanpuseko eta Hezkuntza eta Kirol fakultateko 57 ikaslek hartu dute parte. Laugarren mailako eta Gorputz Hezkuntzako Minorreko ikasleak, 2018-2019 ikasturteko ikasleak hain zuzen ere. Urtero bezala, azken urte horretako "Gorputz Hezkuntza eta Bere Didaktika II" ikasgaietan ikasleek egindako lanak erabiliko dira. Horietan, ikasle bakoitzak Practicum III-an izandako gertaera adierazgarriak azaldu dituzte.

"Gorputz Hezkuntza eta Bere Didaktika II" ikasgaietan, ikasleek praktikaldi horretan bizitako gertaerak, lan baten bidez ekartzea eskatzen da. Bizitako gertaera adierazgarri horiek, Tinning-ek Gorputz Hezkuntza eta curriculum ezkutuan zehazten dituen lau azpi-

atalen inguruan azaldu dira eta gertaerak, eskolako irakasleei eta praktiketako ikasleei gertatutakoak dira.

Bestalde, erabiliko den lagina, 57 ikasleen gertaerak aztertzea izango da; ikasle batzuek gai bakoitzeko bi gertaera eta beste batzuek gai bakoitzeko gertaera bat jaso dute; guztira, 63 gertaera. Azkenik, aipatu beharra dago, gertaera hauek bizi izandako pertsonen izenak ez direla azalduko; horren ordean, gertaera bakoitzari kode bat jarriko zaio hauen pribatutasuna babestu nahian. Hala nola, gertaerak aipatzerakoan “GAL1, GAL2,....” kodeak erabiliko dira.

Datuak Biltzeko Tresna

Erabilitako metodologia, kualitatiboa izan da. Lehen aipatu bezala, Hezkuntza eta Kirol fakultateko ikasleen laugarren mailako ikasleek Practicum III-an Gorputz Hezkuntza eta Bere Didaktika II ikasgaietan egindako “gertaera adierazgarriak” lanak aztertzea izan da aukeratu den tresna. Beraz, informazioa eskuratzeko lan horiek analizatu dira.

Baina, zer da gertaera adierazgarria? Gertaera adierazgarriak, ustekabeko gertaerak dira eta ondorioz, erantzun azkarra eskatzen dute. Askotan, erantzun horiek, senezkoak eta berritzaileak izaten dira (Costa eta Almendro, 2006). Horretaz gain, irakasleek beraien egunerokotasunean gertaera adierazgarriak esperimendatzen dituzte eta horiek ziurgabetasuna eragiten diete, baita emozionalki desorekatu ere (Bilbao eta Monereo, 2011). Beraz, gertaera adierazgarriak, praktika profesionaletan suertatzen diren eta harridura eragiten diguten gertaerak dira; gainera, horien markoa curriculum ezkutua da (Costa eta Almendro, 2006).

Bestalde, gertaera adierazgarria, denbora eta espazio batean garatzen den gertakaria da eta irakaslearen atalase emozionala zeharkatzean irakaslearen identitate-ekintza ezegonkortzen du. Beraz, egoeraren kontrola berreskuratzeko ez da nahikoa estrategia sinple bat aplikatzea, baizik eta lanbide-nortasunaren zenbait alderdi berrikusi behar dira, hau da, irakaslearen ikuskerak, estrategiak eta sentimenduak (Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato, eta Weise, 2009).

Gertaera adierazgarrien abantailak batzuk hauek dira: lehenik eta behin, irakasle diren eta izango diren pertsonen etengabeko prestakuntzan laguntzen du, baita hauek dituzten prestakuntza-beharrak identifikatzen lagundu ere. Bestalde, bizitako egoeren bidez ikastea eta horietaz hausnartzea dakar. Azkenik, aurkeztutako kasuak sortutako emozio

negatiboak eta dilemak identifikatuz, laneko esperientzia zailak testuinguruan kokatzen dira eta ezkutuko curriculum zehazten da. Honekin batera, jarrera ez profesionalak aldatzea eta antolaketarako neurri zuzentzaileak hartzea laguntzen du ere (Costa eta Almendro, 2006).

Ondorengo lauki honetan, gertaera adierazgarrien egitura azaltzen da, horretarako, Costa eta Almendro-k (2004) azaltzen duten egitura kontuan hartzen da:

GERTAERA ADIERAZGARRIAREN ERREGISTROA

- IZENBURUA: Ikasleek gertaera bakoitzari izenburu bat jarri behar diote, beraiek asmatutakoa.
- KASUAREN DESKRIBAPENA: Narrazioa egituratzeko, bi gauza hartu behar dira kontuan. Alde batetik, testuingurua, ekintzaren garapena eman den lekua aurkeztea, egoera denborazko sekuentzia logiko batean azaltzea eta parte hartu duten pertsonak kontuan hartzea. Bestalde, kasuaren deskribapena, narrazio baten moduan egingo da eta egoeran bertan erabilitako hitz eta esaldi berdinak erreproduzitzen.
- EMOZIOEN DESKRIBAPENA: Nagusiki, irakaslearen edo praktikako ikaslearen emozioak azaldu, baita eskolako ikasleena ere.
- EGOERARI AURRE EGITEA: Momentu honetan, eskolako irakaslearen edo praktiketako ikaslearen esku hartzea azaltzen da.
- JOKAERAREN EMAITZA: Gertaerak inplikaturako pertsonengan izandako ondorioak, arazoak edo ondorioak, deskribatzea da helburua.
- PLANTEATUTAKO DILEMAK: Galdera hauei erantzun beharra zaie: zein zailtasun sortu dizkit egoera honek? Beste modu batean aurre egin diezaioket?
- KASUAREN IKASKUNTZA: Gertatutakotik ikasteko beharrak antzematea, eta antzeko egoeretan ikasitakoaren aplikagarritasuna.

Prozedura

Lan honen ardatza curriculum ezkutua izanik eta “Gorputz Hezkuntza eta Bere Didaktika II” ikasgaiaren ikasleek urtero gai honekiko lotura duen lan bat egiten dela aprobetxatuz, aurreko kurtsoko (2018-2019) ikasleena lanak aztertzea hautatu da.

Aipaturako lanaren izenburua “gertaera adierazgarriak” da. Honetan, Practicum III-an izandako gertaera esanguratsu edo izenak esaten duen bezala “adierazgarri” bildu behar zituzten ikasleek. Horretarako, Tinning-ek proposatzen dituen lau gaien inguruan jaso behar

ziren gertaerak. Hauek, eskolako Gorputz Hezkuntzako irakasleari edo eta praktiketako ikasleei gertatutako egoerak izan behar ziren.

Bestalde, behin ikasleen lanak eskuetan izanda, bertan adierazten den informazio guztia sailkatzeko, zenbait irizpide zehaztu dira. Lehenik eta behin, ikusirik lanek Tinning-en curriculum ezkutuaren lau azpi-atalak lantzen dituztela, informazioa mugatu nahian horietako bat hautatu da, “lehia, kooperazioa eta irabaztearen ideologia”.

Parte-hartzaileak denera 57 dira, baina, denek ez dituzte bildu Tinning-ek curriculum ezkutua eta Gorputz Hezkuntza atalean proposatzen dituen azpi-atal guztiak. Esan bezala, nik analizatutako azpi-atala “lehia, kooperazioa eta irabaztearen ideologia” izan da. 12 parte-hartzailek ez dute aipatutako azpi-atala beraien lanean txertatu, aldiz, 45 parte-hartzailek atal hori beraien lanetan sartu dituzte, denera, 63 gertaera adierazgarri.

Analisia

Aipatu bezala, lan honetan erabiliko den tresna gertaera adierazgarrien analisi izango da. Honakoa, alternatiba berritzailea suposatzen du, akatsetatik ikasteko aukera ematen duelako. Gainera, posiblea da suertatutako gertaera adierazgarriei erantzun bat ematea. Horretarako, gertaera adierazgarrien bilduma erabiltzen da eta bertan, gertaeren analisiak biltzen dira. Hauek, narrazio motzak eta bat-batekoak dira eta gertaera bizi izan duen profesionalak idatziz narratzen du (Costa eta Almendro, 2004). Garrantzitsua da gertaera narrazio baten bidez idaztea; honen bidez, komunikazioa eta ulermena hobetu egiten delako. Narrazioak egoeran hobeto kokatzen laguntzen du, baita bakoitzaren esperientzia propioekin loturak sortzea ere. Izan ere, narratzaileak behatutako errealitatea islatzeaz gain, narratzailearen posizioa, interesak, gaitasunak eta kezkek adierazten dira ere. Beraz, beste pertsona batek idatzitako gertaera bat irakurtzean, narratzailea hobeto ulertzen da, baita bere azalean jartzeko aukerak handitu ere (Martínez, Bores eta García, 2010).

Parte-hartzaileen gertaeren analisia egiteko, gertaera horiek zein testuinguruetan eta horrek suertatzen dituen ezaugarriak kontuan harturik egin da. Hau da, lan honetan ez da gertaera adierazgarrien atal guztiak kontuan hartu. Hala nola, analisiarekin hasteko, gertaeren “kasuaren deskribapena” atala kontuan hartu da. Honen bitartez, parte-hartzaileek “lehia, kooperazioa eta irabaztearen ideologia” gaiaren gainean bildutako gertaerak aztertu dira.

Behin, 45 parte-hartzaileen 63 gertaeren “kasuaren deskribapena” atala aztertzen hasita, lehiaren nagusitasuna ikusi da. Gertaerek lehiarekin lotura duten ala ez jakiteko, “kasuaren deskribapena” atalean azaldu diren hitzak kontuan hartu dira. Hitz horien bidez, lehia zein testuinguruan eta zein ezaugarri dituen aipatuko da.

Esan bezala, gertaerek lehiarekin lotura izateko, “kasuaren deskribapena” atalean aipatutako testuinguruak eta ezaugarriak azaldu beharko dira. Gerta liteke, aipatutako testuingururen bat azaltzea edo ezaugarriren bat azaltzea. Hau da, hautatutako gaiarekin lotura dutela adierazteko, ez dute zertan testuinguruak eta ezaugarriak azaldu; bata ala bestea agertu daiteke edo biak.

Gertaeren “kasuaren deskribapena” atalean, parte hartzaileek lehia ematen den testuinguru hauek adierazi dituzte: lehia, aurkaritza, partidua, lasterketa, txapelketa eta errelebo jokoetan. Testuinguru hauetan guztietan aurkaritza eta lehia dira nagusi. Hauek dira testuinguruen esanahiak:

TESTUINGURUA	ESANAHIA
Lehia	<i>iz.</i> Zerbait lortzeko egiten den ahalegin bizi eta presatsua. // Norgehiagoka.
Aurkaritza	<i>iz.</i> (Zerbaiten) aurkako dena; (norbaiten iritzi edo jokaerei buruz) aurkako iritzi edo jokaerak dituenak. <i>ik.</i> aurkako. // Norbaiti buruz, berak lortu nahi duena (lehiaketa batean, adibidez) lortu nahi duen beste edonor.
Partidua	<i>iz.</i> Partida, kirol norgehiagoka.
Lasterketa	<i>iz.</i> Laster egitea; bereziki, pertsonen, zaldien ... arteko norgehiagoka, laster eginez leku jakin batera lehen heltzen dena denak irabazten duena.
Txapelketa	<i>iz.</i> Irabazleari saritzat, besteak beste, txapela ematen zaion lehiaketa.
Errelebo	<i>iz. pl. Kirol.</i> Taldekako lasterketa, osatu beharreko tartea taldekide guztien artean txandaka egiten dena

Gainera, aipatzekoa da aipatutako testuinguruetan, aurkaritzaren ondorioz, lehia sortzen dela eta honekin batera, zenbait ezaugarri azalarazten direla. Hauek dira gertaeretan lehiatzeko testuinguruetan ematen diren ezaugarriak: galdu, irabazi, arauak hautsi, borroka, arazoak, liskarrak, kexak, gatazkak, eztabaidak, pikeak, min egin, tranpak eta errespetua. Hauek dira ezaugarrien esanahiak:

LEHIAREN EZAUGARRIAK	ESANAHIA
Galdu	Zerbaitez gabetua geratu. Zerbait ez lortu; garaitua izan. <i>Apustua galdu zuen.</i>
Irabazi	Lehiaketa, txapelketa baten saria eskuratu, garaile gertatu.
Arauak hautsi	<i>iz.</i> Jokabidearen ardatz edo gidaritzat hartzen edo ezartzen den zera; zerbait nola egin behar den adierazteko argibidea.
Borroka	<i>iz.</i> Norbaitek edo talde batek beste norbaiti edo talde bati garaitzeko, buru egiteko edo zerbait lortzeko egiten duen indarrezko ahalegina.
Arazoak	<i>iz.</i> Askabidea edo erantzuna eskatzen duen gaia. Erabakitzeko edo konpontzeko edozein eratako eragozpenak agertzen dituen egitekoa.
Liskarrak	<i>iz.</i> Etsaitasunezko hitz edo keinuen (eta are egiteen) bidezko eztabaida, errieta edo borroka.
Kexak	<i>iz.</i> Egoera mingarri baten ahozko adierazpena. // Larritasuna, urduritasuna. // Presa, Lehia.
Gatazkak	<i>iz.</i> Gudua, borrokaldi // liskarra.

Eztabaidak	<i>iz.</i> Gaiaren bati buruz iritzi desberdinak dituzten pertsonen arteko jarduna edo hitzezko liskarra.
Pikeak	<i>*Euskaraz ez da gaztelerazko “pique” existitzen eta bere euskarazko forma bilatzean, lehia agertzen da u.</i>
Min egin	<i>iz.</i> Gorputzaren alderen batean nabaritzen den sentipen nekagarria.
Tranpak	Engainua, iruzurra.
Errespetua	<u>Errespetu:</u> <i>iz.</i> Begirunea. <u>Errespetatu:</u> Norbaiti edo zerbaiti errespetu edo begirune izan.

Aipatzekoa da, 45 parte-hartzaileen 63 gertaeretatik, 47k lehiarekin lotura dutela, bestetik, 16 gertaerek ez dute lehiarekin loturarik. Beraz, lehiarekin loturarik ez duten gertaerak kenduta eta ikerketarekin aurrera egiteko, lehiarekin lotura duten 47 gertaera adierazgarri hartuko dira kontuan.

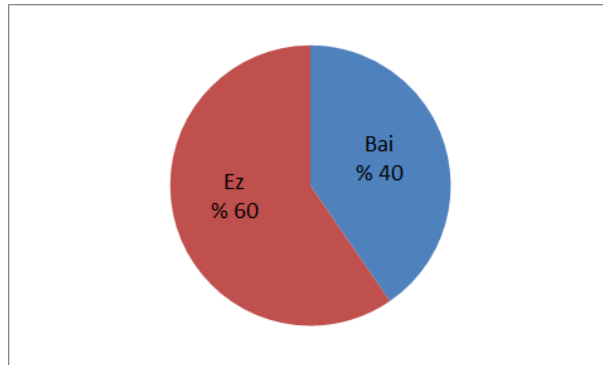
Bestalde, hasieran aipatu bezala, gertaera adierazgarrien analisia egiteko ez dira gertaeretan azaldutako atal guztiak kontuan hartu. Hurrengo atalean, hau da, emaitzetan beste bi atal hartuko dira kontuan. Alde batetik, gertaeretan curriculum ezkutuaren ulermena nolakoa izan den aztertzeke, “ikaskuntzak” atala eta bestetik, parte-hartzaileek izandako hausnartzeko gaitasuna aztertzeke, “dilemak” atala hartuko da kontuan.

EMAITZAK

Atal honetan, parte-hartzaileek lehiaren inguruan izandako gertaeren bidez, curriculum ezkutua identifikatzeko duten gaitasuna eta hausnartzeko gaitasuna aztertuko da. Horretarako, emaitzen atal honetan, bi atal nagusi izango dira. Alde batetik, a atalean, parte-hartzaileak lehiaren gainean izandako curriculum ezkutuaren ulermena eta bestetik, b atalean, gai berdinen gainean parte-hartzaileek duten hausnarketarako gaitasuna aztertuko da.

a) Parte-hartzaileek lehiaren gainean izandako curriculum ezkutua ulermena

Zati honen helburua, lehiarekin lotura duten gertaeretan curriculum ezkutua ulertu den ala ez aztertzea da. Horretarako, 47 gertaeretan azaltzen diren "ikaskuntzak" atala tresnatzat hartuko da azterketan aurrera egiteko.

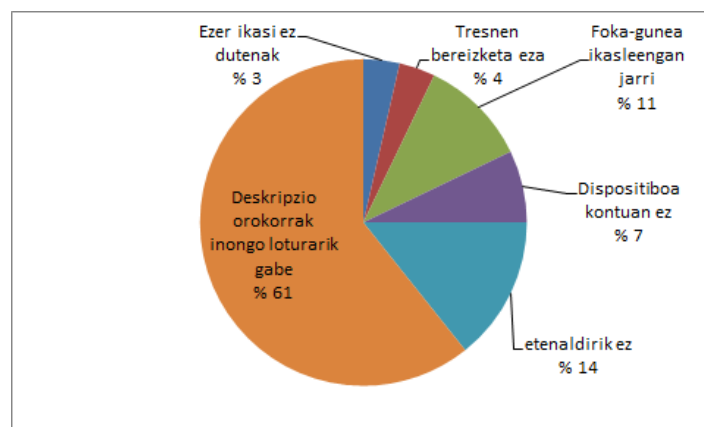


2. Grafikoa. Parte-hartzaileek lehiaren gainean izandako curriculum ezkutua ulermena.

Curriculum ezkutua ulermena, bigarren grafikoan ikusten den bezala, gertaeren % 60etan ez da curriculum ezkutua ulertu aldiz, gertaeren % 40etan curriculum ezkutua ulertu da (2. grafikoa).

Curriculum ezkutua ulertu ez izanaren arrazoiak

Jarraian, curriculum ezkutua gaizki ulertu izanaren arrazoiak parte-hartzaileen adibideen bidez azalduko dira (3. grafikoa).



3. Grafikoa. Curriculum ezkutua ulertu ez izanaren arrazoiak eta horien ehunekoak

Curriculum ezkutua ulertzeko garaian, parte-hartzaileek joera ezberdinak erakutsi dituzte. Joera nagusia, deskripzio orokorrak eta inongo loturarik gabekoak izan diren azalpenak ematea izan da (% 61). Honen atzetik, etenaldirik ez ematea edo horren beharraz ez ohartzea (% 14), foka-gunea ikasleengan jartzea (% 11), dispositiboa kontuan hartu ez izana (% 7), tresnen arteko bereizketarik ez ematea (% 4) eta azkenik, parte-hartzaileak ezer ez ikasi duela adieraztea (% 3) (3. Grafikoa).

Lehenengo arrazoa eta gertaeren % 11tan agertu dena, curriculum ezkutuaren *foka-gunea ikasleengan* jartzea izan da. Joera hau ondorengo gertaeretan aurkitu da: GAL 22, GAL 23 eta GAL 54. Adibiderik garbiena ondorengoa da:

Gertaera hauek ikusi nituenean, ezin nuen sinetsi nola prestatzen gaituzten lehiakortasunera talde lana, elkarlana eta kooperazioa bultzatu beharrean. Zerbait aldatu nahi badugu, umeetatik hasi beharra dago eta hori etorkizuneko irakasleen lana izango da, eta horiek geu gara, beraz prest egon beharra daukagu. (GAL 22)

Ikasleek irakasleak eskatzen duena egiten dute, adibidez, irakasleak lehian oinarritutako joko bat proposatzen badu, ikasleen artean lehiakortasuna sustatuko da jokoak hori eskatzen duelako. Gainera, sortzen den lehiakortasuna areagotuz gero, gatazkak sortu daitezke. Horrelako egoera batera iristean, zenbait parte-hartzailek lehia sortu izanaren arrazoa ikasleak lehiakorrak izatearen ondorioa dela adierazi dute. Gainera, saioetan lehiarik ez sortzeko ikasleak “aldatzea” proposatzen dute. Kasu hauetan, *foka-gunea ikasleengan* jartzeaz gain, “arazoa” horietan jartzen da ere.

Gainera, *ikasleengan ikuspuntua* jarriz gero, irakaslearen papera kanpoan uzten da. Irakaslea da, hain zuzen ere, saioaren antolamendua aurrera eramaten duena. Beraz, garrantzitsua da irakasleek beraien praktikaren gainean hausnartzea eta saioan gertatutakoa berriz gogora eramatea.

Horrekin batera, irakasleak proposatzen dituen jarduerak, saioak antolatzeko era, irakaslearen jarrera eta izaera aztertzeaz gain, hauek ikasleengan zein eragina izan dezaketen aztertu daiteke eta ondorioz, curriculum ezkutuaren gainean aztertuko da. Hala nola, ezin da esan ikasleak oso lehiakorrak direla irakasleak proposatzen dituen jarduerak bereziki lehia bultzatzen dutenean.

Bigarren arrazoa *dispositiboa* da eta gertaeren % 7etan ikusi da. Hau da, irakasleak proposatzen dituen espazioaren, denboraren, materialaren, jardueraren, arauen, taldekatzearen eta gatazkaren kudeaketari egiten dio erreferentzia. Hauek, ikasleengan eragina dute eta horren arabera, lehiakortasuna sustatu daiteke. *Dispositiboaren garrantziaz*

ohartu ez diren bi gertaera daude: GAL 18 eta GAL 62 dira. Adibiderik garbiena ondorengoa da:

Kasu honetatik ikasi dut, alde batetik jolasetan aldaerak ez baditugula jartzen umeak aspertu egiten direla eta gauzak gaizki egiten hasten direla. Beste alde batetik beti dagoela umeen arteko lehia naiz eta momentuak hori ez eskatu umeek beti ateratzen dute horrelako konpetitibitate puntu bat. Esaterako, aurrera eramandako saioa umeek trebetasuna eta arintasuna lantzeko zirkuitu bat prestatu nuen (banku suediar baten gainetik pasa, espalderak igo eta jaitsi, txiribueltak aurrera eman, potro azpitik pasatu, uztailetatik salto egin...). Hasierako bueltak oso ondo joan ziren, bakoitzak bere txanda errespetatzen zuen eta zirkuituko frogak bakoitza ondo egiten saiatzen ziren. Baina lehenengo 20 minutuak pasatu ondoren, hiruzpalau ume zirkuitua ondo egiteari laga zioten eta beraien arteko lehia bakarra bizkor bukatzea bihurtu zen. Horrela, jardun zuten zirkuituari beste hiru aldiz buelta emanez, frogak ez egiten edota txarto egiten soilik beraien tokia ez galtzeko eta lehenak bukatzeko. Beraz, aipatu bezala, egoera honen bidez, umeek momentu oro beraien artean lehiatzeko prest daudela ikasi dut (GAL 18).

Kasu honetan, parte-hartzailea ez da konturatzen bere ikasleek lehia momentu oro ateratzearen arrazoia, berak proposatzen dituen jardueretan edo *dispositiboan* dagoela edo egon daitekeela. Behar bada, bere saioetan ematen diren jarduerak aurkaritzan oinarritutakoak dira edo taldeak antolatzen dituen moduan lehia sortzen duela.

Curriculum ezkutua ulertu ez izanaren bigarren arrazoi honetan, parte-hartzaileak ez dira ohartu aipatutako *dispositiboak* eragina duela lehiakortasunean. Ikasleak nola taldekatzen diren eta espazioa nola antolatzen den arabera, modu batean edo bestean eragiten du lehiakortasunean eta irakasleek ezaugarri hauekin jolastu dezakete lehiakortasuna ez emateko edo lehiakortasuna sustatzeko.

Esaterako, emandako adibidean, zirkuitu bat antolatzerako garaian, espazioa eta ikasleak modu ezberdinean antolatu daitezke. Kasu horretan ulertzen denez, ikasleak banan-banan eta bakoitza bere erritmoa segituz, behin eta berriz egin behar dute zirkuitua. Horrek lehiakortasuna sustatzen duela ikusirik, behar bada, espazioa zirkuitu bat prestatzeko erabili ordez, zirkuitu ezberdinak planteatu daitezke. Bestalde, ikasle guztiak zirkuitu bat egin beharrean, talde txikiagoetan zirkuitu ezberdinak egin ditzakete edo eta talde txikietan antolaturik talde bakoitzak bere zirkuitu propioa eraiki dezakete.

Hirugarren arrazoia, gertaeretan *etenaldirik* ez egotea eta horren beharraz ez jabetzea izan da, joera hau gertaeren % 14ak izan dute. Parte-hartzaileei gertatutako

gertaerak bestelakoak izan dira, nagusiki, gatazkak, gaizki ulertuak, tranpak, arau haustek eta pikeak eman dira. Joera hau izan duten gertaerak hauek izan dira: GAL 4, GAL 15, GAL 37 eta GAL 53. Adibiderik garbiena ondorengo da:

Une horretan konturatu nintzen benetan oso barneratuta dutela irabaztearen garrantzia eta hori dela beti haien helburu nagusia. Esan bezala, beti irakaslea erdian ez dela sartu behar ikasi dut honi esker. Noski irakasleok adi egon behar garela egoera hauetan, batez ere ikasle honek beste ikasleekin ordaintzen badu bere humore txarra; baina baita ere garrantzitsua da aipatutako autonomia hori bermatzea eta ikasleek bere kabuz egoera desberdinei aurre egiten ikastea. (GAL 53)

Adibidean aipatzen denez, irakaslea ez da ikasleen gatazken erdian sartu behar, ikasleak izan behar dira bere arazoak eta gatazkak konpontzen dituztenak. Beraz, irakasleak ez luke *egoera moztu edo eten* egin beharko. Baina, saioaren zehar suertatzen den edozein gatazkaren, tranpen eta arau-hausteen aurrean irakasleak bi aukera ditu. Alde batetik, gertatutako egoerari eutsi eta *etenaldi* bat egin. Esaterako, saioa edo jolasa moztu eta ikasleekin gertatutakoaz hitz egin, gertatutakoaren arrazoiak eta zergatiak azalduz, baita hausnarketa bat eginez ere. Honen bidez, curriculum ezkutua ikusgarri egiten da. Aldiz, beste aukera, adibidean jarritakoari egiten dio erreferentzia, hau da, *etenaldirik* ez egitea. Kasu honetan, curriculum ezkutua ezkutu izaten jarraituko du.

Laugarren arrazoia, *deskripzio orokorrak eta inongo loturarik gabekoak* izan dira; sakontasun eta zehaztasun maila txikia izan duten gertaerei egiten die erreferentzia eta gertaeren % 61ak izan du joera hau. Kasu hauetan, parte-hartzaileek ez dute gehiegi sakondu bizitako gertaeraren gainean eta ez dute zehaztasun handirik izan. Joera hau izan duten gertaerak hauek dira: GAL 8, GAL 9, GAL 10, GAL 13, GAL 14, GAL 21, GAL 24, GAL 27, GAL 29, GAL 33, GAL 36, GAL 38, GAL 39, GAL 47, GAL 48, GAL 50 eta GAL 51. Hala ere, adibiderik garbiena ondorengo da:

Etorkizuneko irakasle bezala egoera hauek asko irakatsi didate, gizartean erakusten diren jokabideen isla baitira. Klase barruan, behin ikasleak ezagutu ditudala haiek laguntzeko aukera ikasi dut. Azkenik lehia sustatzen duten jokoak noiz egin eta noiz ez ikasi dut, klasean dagoen giroaren arabera. (GAL 48)

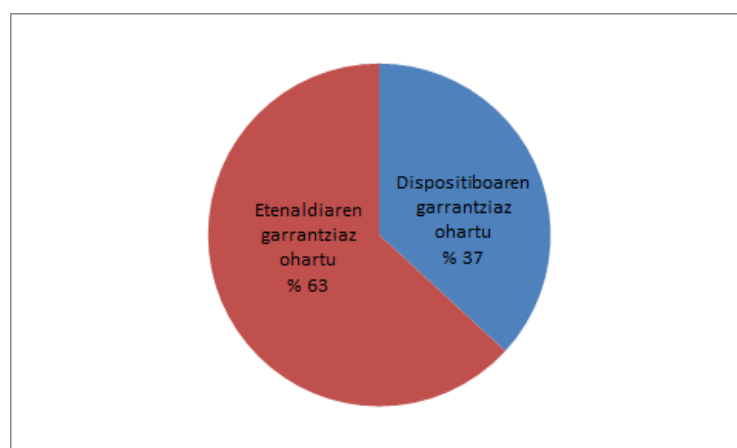
Kasu honetan, bi gauza aipatu behar dira. Alde batetik, klasean dagoen giroa irakasleak etengabe kontuan hartu beharko lukeen ezaugarri bat da, baina, giroak ez dio erreferentzia egiten curriculum ezkutuari.

Bestetik, emandako adibidean, lehia jokoak noiz erabili eta noiz ez erabiltzen ikasi duela adierazten du parte-hartzaileak. Baina, *zehaztasun eta sakontasun falta* nabaria da, hau da, noiz egin daitezke lehian oinarritutako jokoak? Non jarri behar dugu foka-gunea jakiteko lehia noiz sustatu dezakegun? Nola sustatuko genuke lehia (dispositiboa kontuan hartuz)? Honek guztiak curriculum ezkutuan ze eragina du? Eta non kokatzen da? Joera hau, gertaeren % 61ak izan du eta *sakontasun eta zehaztasun eza* dela eta curriculum ezkutua ez ulertutzat hartu dira.

Bosgarren arrazoa, parte hartzaileek *ezer ikasi ez duela* adieraztea izan da eta joera hau gertaeren % 3an eman da, GAL 52 gertaeran hain zuzen ere. Seigarren arrazoa, *tresnen bereizketa eza* izan da eta gertaeren % 4ean ikusi da. Honetan, curriculum ezkutuaren ulermena aztertzeke erabili den tresna “ikaskuntzak” parte-hartzaileek duten hausnarketarako gaitasuna aztertzeke erabili den tresnarekin “dilemak” batera aurkeztu da. Hau da, gertaera adierazgarrien lanean bi tresnak ezberdinduta azaldu beharrean, batera aurkeztu dira. Bi tresna horiek ezberdinak dira, beraz, batera azaldu direnez, zuzenean curriculum ezkutua gaizki ulertutzat hartu da. Joera hau bakarrik GAL 7 gertaeran eman da.

Curriculum ezkutua ulertu izanaren arrazoiak

Curriculum ezkutua ulertu dutenen artean bi joera izan dira nagusi. Joera nagusia, etenaldiaren garrantziaz ohartzea izan da (%63). Bestetik, dispositiboaren garrantziaz ohartzea (% 37). Hauetan, etorkizunerako proposamenak eman izan dira ere (4. grafikoa).



4. Grafikoa. Curriculum ezkutua ulertu izanaren arrazoiak eta ehunekoak.

Lehenengo arrazoa, gertaeretan *dispositiboaren garrantziaz ohartzea* izan da, joera hau gertaeren % 37ak izan du. Gertaera hauetan, *dispositiboaren eraginaz ohartu* dira; ondorioz, gertatutakoa ikusirik, etorkizunean *dispositiboa aldatzea* proposatu da. Hala nola, espazioa modu ezberdinean antolatzea. Joera hau izan duten parte-hartzaileak hauek izan dira: GAL 1, GAL 5, GAL 30, GAL 45, GAL 55, GAL 59 eta GAL 63. Hala ere, adibiderik garbiena ondorengoa da:

[...] Lasterketa baten antza ez izateko ondorengoa pentsatu dut: guztiak kiroldegiaren leku berdinetik atera beharrean leku desberdinetatik ateratzea; txokoak egitea, txoko bakoitzean erronka bat proposatuz; joko garbia egin duen taldea goraiatzea. [...]. (GAL 1)

Adibide honetan, parte-hartzailea bere *dispositiboak* lasterketa baten antza duela konturatu da eta hurrengo batean, lehiakortasuna murrizteko, zenbait konponbide ematen ditu. Hauek, espazioaren kudeaketarekin, taldekatzearekin eta irakaslearen jarrera aldatzearekin zerikusia dute.

Bigarren arrazoa, *etenaldiaren garrantziaz ohartzea* izan da, joera hau gertaeran % 63ak izan du. Hauetan, antzeko egoera batean edo bizitako egoeran etenaldia nola egingo luketen adierazi dute parte-hartzaileak. Hala ere, gertaera askotan etorkizunari begira sortu dituzte proposamenak. Joera hau izan duten gertaerak hauek dira: GAL 3, GAL 6, GAL 16, GAL 17, GAL 19, GAL 26, GAL 34, GAL 35, GAL 41, GAL 43, GAL 56, GAL 57. Adibiderik garbiena ondorengoa da:

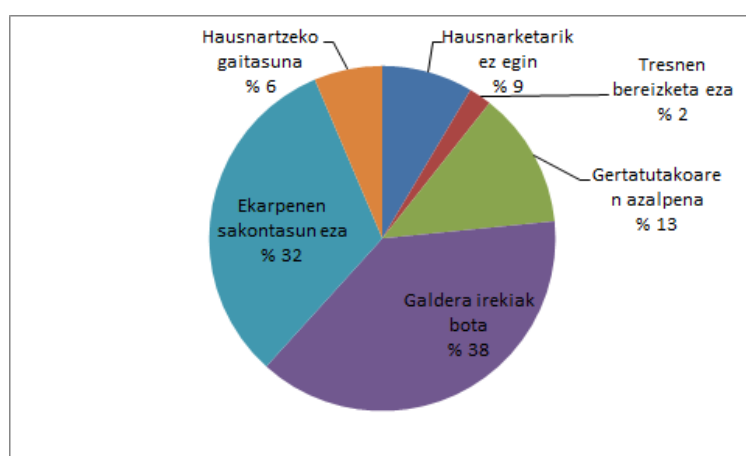
[...] Planteatutako jarduera edo jolas batean lehiakortasuna nabaritzuz gero, jolasa gelditu, eta haurrak borobil batean bilduko nituzke. Behin borobilean egonda lehiakortasunaren nire iritzia luzatuko nieke, egoera hori mozteko asmoarekin. (GAL 34)

Adibide hau etorkizunean kokatzen da eta parte-hartzailea jolasa edo jarduera *etetearen alde* agertzen da. Zehazki zer egingo lukeen azaltzen da, ikasleak bildu eta irakasleak lehiakortasunarekiko duen posizioa azaldu. Horretaz gain, talde osoarekin hausnarketa bat egiteko aukera ematen du *etenaldi* horrek baita, curriculum ezkutuaren gainean hitz egiteko eta honakoa ikusgai uzteko ere.

Modu horretan, *etenaldiaren garrantziaz* ohartu diren parte-hartzaileak gertaera adierazgarriek atentzio berezia behar dutela konturatu dira eta ondorioz, trataera berezi bat behar dutela adierazten dute. Hauentzat hain da garrantzitsua curriculum ezkutua ikusgarri egitea, saioa *etetearen alde* agertzen direla.

b) Parte-hartzaileek lehiaren gainean izandako hausnartzeko gaitasunaren azterketa

Atal honetan, parte-hartzaileek duten hausnarketarako gaitasuna aztertu da eta horretarako erabili den tresna, gertaera adierazgarrietan aurkitzen den “dilemak” atala izan da. Aipatzekoa da, gertaeretan identifikatutako hausnartzeko gaitasunak, arrazoi ezberdinetan banatu direla eta bakoitzak ehuneko ezberdina duela. Bi joera nagusienak galdera irekiak botatzea (% 38) eta emandako ekarpenen sakontasun falta (% 32) izan dira. Aldiz, portzentai txikiagoekin, gertatutakoaren azalpena (% 13), hausnarketarik egin ez dutenak (%9), hausnartzeko gaitasuna (%6) eta tresnen bereizketa egin ez dutenak (%2) izan dira (5. grafikoa).



5. Grafikoa. Parte-hartzaileek izandako hausnartzeko gaitasunen arrazoi ezberdinen portzentaiak

Lehenengo arrazoa, % 9arekin, *hausnarketarik egin ez duten* gertaerak izan dira. Hauetan, ez da inongo azalpenik eman, hau da, dilemarik edo hausnarketarik ez dutela adierazi dute. Joera hau izan duten gertaerak hauek dira: GAL 26, GAL 29, GAL 36 eta GAL 48.

Bigarren arrazoa, % 2arekin *tresnen bereizketa eza* eman den gertaerak daude. Hau da, hausnarketarako gaitasuna identifikatzeko erabili den tresna “dilemak” eta curriculum ezkutua ulertu den identifikatzeko tresna “ikaskuntzak” batu dira. Honakoa ezin da kontuan hartu hausnartzeko gaitasuna identifikatzeko, ez baitira tresnak ondo bereiztu. Aipatzekoa da, honakoa gertaera batean gertatutako kasua izan dela, GAL 7an hain zuzen ere.

Hirugarren arrazoa, aurreko arrazoietan bezala, ez da hausnartzeko gaitasunik ikusi. Honetan eman den joera nagusia, gertaeren % 13arekin *gertatutakoaren azalpena ematea izan da*, hau da, gertaera adierazgarrian gertatutakoa berriz azaltzea. Horretaz gain, parte-

hartzailleek ez dute ekarpenik egin, ondorioz, hausnarketaren falta sumatu da. Joera hau izan duten gertaerak hauek dira: GAL 5, GAL 21, GAL 39, GAL 47, GAL 55 eta GAL 62. Adibiderik garbiena ondorengoa da:

Ikasleek jolasaren agintea hartu zutela esan dezakegu, hau da, guk planteatutako jolasari buelta eman zioten, haien onurara egokitu eta haien zehaztu zein nolatan jolastuko zuten. Helburua irabaztea baino ez zutenez ikusten, ahalik eta azkarren irabazteko modua aurkitu zuten. Taldeari presioa sartuz, kideak presionatuz, azkarrak zirenak gorai patuz eta motelagoak zirenez aprobetxatuz. (GAL 62)

Kasu honetan ikusten den bezala, ez da hausnarketarik ematen, adibidez, irakaslearen paperaren gainean edo ikasleen jarreraren gainean. Orokorrean saioan gertatutako bildu, laburtu eta azaltzen da.

Laugarren arrazoiari dagokionez, gertaeren % 38an eman da eta joera *galdera irekiak botatzea* izan da. *Galdera* hauek bi alderditan kokatu izan dira. Alde batetik, Gorputz Hezkuntzako saioetan eta bestetik, Gorputz Hezkuntzako saioetatik kanpo. Hala nola, eskola mailan eta gizarte mailan.

Gorputz Hezkuntzako saioetan kokatu diren *galderak* gehienbat irakaslearen paperarekin zerikusia izan dute, adibidez, irakalearen jokaera, jarrera eta hartutako erabakiekin. Joera hau izan duten gertaerak hauek izan dira: GAL 1, GAL 4, GAL 8, GAL 9, GAL 10, GAL 19, GAL 24, GAL 27, GAL 43, GAL 51, GAL 53, GAL 54, GAL 57 eta GAL 59. Adibiderik garbiena ondorengoa da:

Zer egin daiteke horrelako jarrerak saihesteko? Irakasleak ondo jokatu zuen? (GAL 24)

Kasu honetan, ikasleen jarrerari eta irakaslearen paperari egiten diote erreferentzia. Gainera, adibide horretan ematen diren *galderak oso orokorrak* dira. Hauek hausnarketa bat bideratzeko edo hausnarketa batekin hasteko galdera eragileak izan daitezke, baina, galderetan bakarrik gelditzen direnez, hausnarketa oso azalean geratzen da. Ondorioz, hain dira *galderak azalekoak* ezin daitezkeela hausnarketa sakontzat hartu.

Bestalde, *galdera irekiak* Gorputz Hezkuntzako saioetatik kanpo kokatu dituzten gertaerak gutxiago izan dira. Lehen aipatu bezala, galdera hauek gizartean eta eskola

mailan zentratzen dira. Joera hau izan duten gertaerak hauek dira: GAL 3, GAL 13, GAL 22 eta GAL 23. Adibiderik garbiena ondorengo da:

Zer egin dezakegu gizarteak inposatzen duen lehiakortasun maila txikitzeko? Nola eman diezaiokegu hasiera gertaera hauen aldaketei? Nola lagundu dezake gizarteak, hezkuntzako arlo honetan? (GAL 22)

Gai hauek guztiak oso interesgarriak dira, baina, hausnarketa sakon bat egiteko, galderak botatzearekin ez da nahikoa. Lehen aipatu bezala, galderak hausnarketak bideratzeko eragileak izan daitezke, baina, soilik galderak botatzen direnean, hausnarketarako gaitasuna ez da handia izaten.

Bosgarren arrazoia, *ekarpenen sakontasun* ezari egiten dio erreferentzia eta gertaeren % 32ak joera hau izan du. Honetan, hausnarketarako gaitasuna ikusten hasi daiteke. Gertaera hauetan, ikuspuntua Gorputz Hezkuntzako saioretan kokatu da, irakaslearen paperean (jokaera, jarrera eta planteamendu pedagogikoan) hain zuzen ere. Kasu hauetan, parte-hartzaileek ekarpenak ematen saiatu dira, baina, *ekarpenek* ez dute *sakontasun maila* handirik. Joera hau izan duten gertaerak hauek dira: GAL 14, GAL 15, GAL 16, GAL 17, GAL 18, GAL 30, GAL 33, GAL 37, GAL 38, GAL 41, GAL 45, GAL 50, GAL 52, GAL 56 eta GAL 63. Azken hau adibiderik garbiena bezala hartu daiteke, hona hemen:

Gorputz hezkuntzako ikasgaietan, normala da ikasleek jarrera lehiakorak hartzea, baina oso garrantzitsua da jarrera hauek neurtuta egotea, hain zuzen ere irakaslearen aldetik. Ikasgai honek erakutsi behar die ikasleei irabaztearen eta galtzearen baloreak, baina modu osasuntsu batean. Horretarako, irakasleak mugatu behar du lehiakortasun maila hau, bere jolasak ez izateko hain lehiakorak. Horrela arazoak saihestuko dira, adibidez, kasu honetan gertatutakoa. Alegia, ikasleek modu ezberdinak dituzte lehia adierazteko, eta kasu honetan oso lehiakorak diren bi mutil topo egin zuten. Baina agian jolasa moldatuz, lehiakortasun maila hau gutxitu egingo zen. (GAL 63)

Kasu honetan, adierazten denez, irakaslearen ardura lehiakortasunaren kudeaketa izan behar da. Horretarako, egin behar diren *ekarpenak* eta aldaketak irakaslearen planteamendu pedagogikoan eman behar dira eta horretarako, egiten den *ekarpena*, jolasak moldatzea da.

Benetan hausnarketa sakona izateko, emandako *ekarpenean sakontasuna* egon beharko litzateke. Adibidez, jolasak nola moldatu daitezke lehiakortasuna gutxitzeko, non jarri

beharko litzateke ikuspuntua eta beste saio batean lehiakortasunarekin zer egin daitekeen azaldu. Honen gainean sakontasunik ematen ez denez, *ekarpena* oso agerikoa da.

Azkenik, seigarren arrazoiari *hausnartzeko gaitasuna* izan duten gertaerak bildu dira, hauek % 6a izan dira. Hauetan, suertatutako gertaera adierazgarrien gainean *hausnartu egin da* eta bertan irakasleak gaizki egindakoa edo ondo egindakoaz *hausnartzen da*. Honetaz gain, arazoa non kokatu daitekeen edo arazoa zein izan daitekeen azaltzen da eta hurrengo batean irakaslea antzeko egoera baten aurrean aurkitzen bada, nola egin diezaiokeen aurre adierazten da. Joera hau izan duten gertaerak hauek izan dira: GAL 6, GAL 34 eta GAL 35. Adibiderik garbiena ondorengoa da:

Egia da beste baten tranpetaz kexatzera etorri zen mutikoa, jolas guztietan irabazteko tranpak egiten saiatzen den ikaslea zela. Horrez gain, hurbildu zitzaien momentuan, lehen esan dudan moduan irakaslea eta biok gauza garrantzitsu baten inguruan geunden hitz egiten eta ez geunden jolasean gertatzen ari zenari oso adi. Uste dut irakasleak emandako erantzuna ez zela batere egokia izan eta pentsatu nahi dut bere erantzuna hori izan zela momentuan sorpresaz hartu gintuelako.

Hala ere, uste dut gertatutakoa ez dela saio zehatz horren arazoa izan; saio guztiak antolatzeke arazoan egongo litzateke. Irakasleak, ohitura bezala, saio eta maila guztietan jolas bakoitzaren hasiera arauak eta arau horiek ez betetzearen ondorioak adostu beharko lituzkete. Modu horretan, norbaitek arau horiek hausten dituenean, irakaslearengana jo beharrean ikaskide guztiek zein ondorio izango duen jakingo dute. (GAL 6)

Kasu honetan, irakasleak izandako jokaeraren gainean *hausnartzen da* eta gaizki egindakoa azaltzen da. Horretaz gain, ematen duenez, horrelako gertaerak errepikatu ohi dira eta saioen antolakuntzan egon daiteke horren arazoa. Hortaz, errepikatzen diren egoera horiek saihesteko, saioak beste modu batean antolatzea proposatzen da, hala nola, jolas bakoitzaren hasieran arauak errepasatu eta arauak haustearen ondoriok adostuz.

Arrazoi honetan, ez da bakarrik ekarpena ematen, baizik eta ekarpen hori saioetan nola txertatu daitekeen azaltzen da. Horren bidez eta suertatutako egoera berriz ez errepikatzeko, antzeko egoera batean irakasleak nola erantzun edo zer egin dezakeen proposatzen da.

EZTABAIDA

Lan honen helburua, Gorputz Hezkuntzako Minorrean dauden ikasleek bizitako lehiatzeko gertaeren gainean curriculum ezkutua ulertu duten eta hausnartzeko gaitasuna nolakoa izan den aztertzea izan da.

Parte-hartzaileek beraien gertaeretan erabili dituzten hitzak lehiari dagozkion ala ez jakin izan nahi da. 63 gertaeretatik, 47k lehiarekin lotura duten hitzak erabili dituzte, aldiz, gainerako 16 gertaeretan ez dute lehiarekin lotura duten hitzak erabili. Beraz, orokorrean, parte-hartzaileek ez dute arazorik izan beraien gertaerak lehiarekin lotzeko. Behar bada, horren arrazoa, Gorputz Hezkuntzako saioetan irakaskuntza lehiakorra nagusi izatea izan daiteke (Saborit eta Hernández, 2009), hala ere, lehiakortasuna ez da bakarrik Gorputz Hezkuntzako saioetan ematen. Lehia, geletan ematen den ezaugarria da ere; adibidez, geletan ondorengo gauzak egin izan ohi dira: biderketa taulak ikasteko ikasleen arteko lasterketak eta letreiatzeko konpetizioak. Beraz, nahiz eta Gorputz Hezkuntzan kooperazioa bultzatzeko jarduerak egin, ikasleak gelara joaten direnean Gorputz Hezkuntzan lortutako arrakasta desegiten da (Tinning, 1992).

Bestalde, parte-hartzaileek lehiaren gainean izandako curriculum ezkutuaren ulermena aztertu da. Honetan, gertaeren % 60ak ez du curriculum ezkutua ulertu. Honen arrazoi nagusia, gertatutakoaren gainean *deskripzio orokorrak eta loturarik gabekoak* egitea izan da, esaterako, joera hau gertaeren % 61ak izan du. Hala ere, atentzioa deitu duten beste joera batzuk hauek izan dira: gertatutakoaren gainean *etenaldiaren garrantziaz ez ohartzea* eta horren beharraz ez ohartzea eta “arazoa” edo *foka-gunea ikasleengan* jartzea.

Curriculum ezkutuaren *foka-gunea* ez da *ikasleengan* jartzean, baizik eta irakasleengan; bere jarrerak eta usteek modu batean edo bestean ikasleengan eragina baitute (Devís, Fuentes, Sparkles, 2005, Olmo, 2005 eta Tinning, 1992). Beraz, curriculum ezkutua irakasleen jarreretan, izaeran eta saioak antolatzeke eran aurkitzen da. Adibidez, irakasleak lehiari oinarritutako joko bat proposatzen badu, segur aski ikasleen artean lehia, tranpak, arau hausteak eta pikeak sortuko dira. Gertaera honen aurrean irakaslea ikasleekin haserretzeak ez luke zentzu handirik izango, irakasleak sortu duelako egoera hori.

Horren harira, gertaeren % 40etan curriculum ezkutua ulertu da. Hauetan, lehiak sortutako arazoak (arau hauste, gatazka,..) aurrean *etenaldiaren beharraz ohartu* dira parte-hartzaileak. Horregatik, etorkizunean, antzeko egoeren aurrean *jolasa etetea* proposatzen

dute, adibidez, ikasleak borobil batean bildu gertatutakoaz hitz egiteko eta hausnartzeko. Joera hau gertaeren % 63ak izan du.

Jarduera etetearen garrantziarekin jarraituz, jarduera bakoitzaren ostean, hausnarketarako une bat egoteak, ikasleek motrizaren bitartez izandako esperientziak partekatzeko eta ikaskuntzak finkatzeko lagungarria gertatzen da. Honen bitartez ere, irakasleek ikasleek bizitakoa, izandako esperientziak eta sentimenduak ezagutu ditzake (Grupo Incorpora, 2009). Horretaz gain, irakasleak saioaren zehar suertatzen den edozein gatazkaren, tranpen eta arau-hausteen aurrean jolasa etetean eta gertatutakoaz hitz egitean, curriculum ezkutua ikusgarri egiten du. Horretarako, saioa moztu edo gelditu eta ikasleekin gertatutakoaz hitz egiten da, gertatutakoaren arrazoiak eta zergatiak azalduz, baita hausnarketa bat eginez ere. Hau da, curriculum ezkutua transmitituz. Aldiz, curriculum ezkutua ezkutu izaten jarraituko du jolasean inongo etenik egiten ez bada. Adibidez, tranpak agertzen badira eta horien aurrean irakasleak ez badu ezer egiten, irakasleak jarrera hori babestuko du, hau da, irabazteko edozer balio duela babestuko du. Horrela, irabaztearen ideologia babestuko luke (Tinning, 1992).

Bestalde, curriculum ezkutua ulertu duten gerateren % 37ak *dispositiboaren* (saioaren antolakuntza, materiala, taldekatzeak, espazioaren eta denboraren kudeaketa) *garrantziaz ohartu* dira. Honetan ere, parte-hartzaileek etorkizunerako zenbait gauza aldatzearen alde agertu dira, hala nola, taldeak beste modu batean antolatzea, baita espazioa beste modu batean antolatzea ere. Konturatu dira, irakasleak ikasleak nola antolatzen dituen eta irakasleak denbora nola kudeatzen duen arabera, jardueretan egoera bat edo beste bat suertatu daitekeela. Adibidez, denboraren kudeaketari dagokionez, irakasleak ikasleek egin behar dutena zehatz-mehatz denboraren bitartez neurtzen badu, ikasleen artean lehiakortasuna sortzeko arriskua egon daiteke. Hala nola, ikasleek beraien artean lehiatuko dute jarduera ahalik eta denbora laburrenean egiteko eta horrek tranpak eta arau-haustek sor ditzake (Tinning, 1992).

Bestetik, parte-hartzaileen hausnartzeko gaitasuna aztertu da. Aipatzekoa da, benetan *hausnartzeko gaitasuna adierazi* duten gertaerak % 6a izan dela. Gainerakoetan ez da ikusi hausnartzeko gaitasunik, hala nola, joera nagusiena, *galdera orokorrak* botatzea izan da. Honakoa, gertaeren % 38ak izan du, bestalde, ehuneko handia duen beste joera, *sakontasunik gabeko ekarpenak* egitea izan da eta gertaeren % 32etan eman da.

Irakasleek bizi dituzten gertaera adierazgarrien gainean hausnartzeak irakaskuntza prozesua aberasten eta hobetzen laguntzen du. Esaterako, irakasleak bere praktikaren gainean hausnartzeak, bertan egindako akatsetaz ohartzea lagun diezaieke. Horrela, akats

horretatik ikasi eta hurrengo saioak beste modu batean planteatzen eta antolatzen lagunduko die. Horretarako, gertatutakoaren gainean hausnartzea eta hausnarketarako gaitasuna izatea ezinbestekoa da (Bilbao eta Monereo, 2011; Martínez, Bores eta García, 2010; Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato eta Weise, 2009). Aipatu bezala, parte-hartzaileek hausnartzeko gaitasunean erakutsi duten joera nagusia *galdera irekiak* botatzea izan da (gertaeren % 38arekin). Egia da, galderak botatzea lagungarria izan daitekeela hausnarketak bideratzeko, baina, soilik galderak botatzea ezin da hartu hausnarketatzat, ez baita benetan gertatutakoaren gainean sakondu.

Horretaz gain, irakasleek beraiei suertatutako gertaera adierazgarrien gainean hausnartzeak, hauen irakasle formakuntza eta irakaskuntza hobetzea dakar. Esaterako, ziurgabetasuna eragiten dien gertaera horien gainean aztertuz eta hausnartuz, beraien irakaskuntza hobetzeko estrategiak eta baliabideak sortu ditzakete. Aldi berean, irakaslearen izaeran aldaketak ematen dira ere (Bilbao eta Monereo, 2011). Horren harira, gertaera hauek irakaslearen atalase emozionala zeharkatzen dute eta ondorioz, irakaslearen identitate-ekintza ezegonkortzen du. Beraz, egoeraren kontrola berreskuratu ahal izateko ez da nahikoa estrategia simple bat aplikatzea, baizik eta lanbide-nortasunaren zenbait alderdi berrikusi behar dira, hau da, irakaslearen ikuskerak, estrategiak eta sentimenduak (Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato, eta Weise, 2009).

Bukatzen joateko, aipatutako guztia lortzeko, hau da, gertatutakoaren gainean hausnartzeko eta irakasle formakuntza hobetzeko, hausnarketarako gaitasuna izatea ezinbestekoa da. Horrekin batera, gertatutakoaren gainean hausnartzea eta aztertzea ezinbestekoa da aurrera eramaten den irakaskuntza aldatzeko eta hobetzeko. Honakoa ez bada egiten, hots, hausnarketarako gaitasunik ez badago, oso zaila izango da irakaskuntza aldatzea, baita curriculum ezkutuan sakontzea eta ulertzea.

Azkenik, errealitatean ikusi denagatik esan daiteke, curriculum ezkutua ulertzea zaila gertatzen dela, esaterako, gertaeren ehuneko % 40ak lortu baitu curriculum ezkutua ulertzea. Beraz, ikasleentzat curriculum ezkutua kontzeptu abstraktua da. Bestalde, parte-hartzaileen artean hausnarketarako gaitasun falta ikaragarria sumatu da, soilik gertaeren % 6ak erakutsi baitu hausnartzeko gaitasuna.

MUGAK ETA HOBEEKUNTZA PROPOSAMENAK

Behin lan osoa eginda, aipatzekoa da, soilik parte-hartzaileen lanak irakurrita, gauza asko kanpoan gelditu daitezkeela. Hau da, askotan iritziak, hausnarketak, sentimenduak eta pentsamenduak idatziz azaltzea ez da erraza izaten, ondorioz, irakurlearen aldetik, gaizki ulertuak, zalantzak eta galderak egon daitezke. Lan honetan, ez da aukerarik egon gertaeretatik ateratako informazioa beste kide batekin partekatzeko edo triangulatzeko. Aukera hori izan ezker, jasotako informazioaren gainean gehiago sakontzeko aukera egongo litzateke.

Horregatik, parte-hartzaileen lanetatik informazio gehiago edo eskuratutako informazioa hobeto ulertzeko, interesgarria izan daiteke parte-hartzaile horien lanak irakurtzeaz gain, hauekin elkarrizketa bat izatea. Horrela, parte-hartzaileei idatzitakoaren gainean galderak egiteko aukera egongo zen, baita beraien hitzak hobeto ulertzeko ere. Elkarrizketa horiek, parte-hartzaileek gertaera adierazgarria idatzi ondoren eramango litzateke aurrera eta curriculum ezkutua ondo ulertu ez duten parte-hartzaileekin egingo litzateke. Helburua, curriculum ezkutua ez ulertu izanaren arrazoieta sakontzea izanik.

Elkarrizketa horiek, taldeka egin daitezke. Hau da, curriculum ezkutua ulertu ez duten parte-hartzaileak bildu eta taldeka banatuz elkarrizketak aurrera eramango lirateke. Horretan, moderatzaile bat egongo litzateke; lanaren ikertzeilea izango zena eta honek, beraien lanetatik informazioa ateraz, parte-hartzaileei galderak egingo lizkieke.

Beste muga bat, emaitzetan curriculum ezkutuaren ulermena aztertzeko erabilitako "ikaskuntzak" tresna izan da. Hala nola, curriculum ezkutuaren ulermenean, zehazki *eternaldiaren garrantziaz ohartu* diren parte-hartzaileek jolasa, jarduera edo eta saioa *etetearen alde* jo dute. Horretarako, ikasleak bildu eta gertatutakoaren gainean hitz egitea proposatzen dute. Kasu horretan aurkitu den muga ondorengoa izan da: etenaldia ematen denean ez jakitea irakasleak ikasleekin nola eramango luketen aurrera elkarrizketa. Hau da, ikasleekin hitz egiten bada, parte-hartzaileek ez dute adierazi elkarrizketa hori nola eramango luketen aurrera eta ondorioz, elkarrizketaren hezigarritasuna zalantzan geratu da.

Bukatzeko, aipatu beharra dago, gertaera adierazgarrien lanen atal guztiak ez direla erabili. Beraz, atal horietan informazio asko galdu da. Ikerketa beste modu batean egitekotan, interesgarria izango litzateke gertaeretan aurkitzen diren beste atalei erabilgarritasuna ateratzea.

ERREFERENTZIAK

Acaso, M. eta Nuere, S. (2005). El curriculum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17(1), 207-220. Hurrengo helbidetik berreskuratua: <https://www.redalyc.org/pdf/5135/513551273010.pdf>

Aurreiritzi. *Euskaltzaindia*. Hurrengo helbidetik berreskuratua: https://www.euskaltzaindia.eus/index.php?antzekoak=ez&option=com_hiztegiabilatu&view=frontpage&layout=aurreratua&Itemid=410&lang=eu&bila=bai&sarrera=aurreitizi

Bain, L. (1976). Description of the Hidden Curriculum in Secondary Physical Education. *The Research Quarterly. American Alliance for Health, Physical Education and Recreation*, 47(2), 154-160. Hurrengo helbidetik berreskuratua: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10671315.1976.10615355>

Bain, L. L. (1985). The hidden curriculum re-examined. *Quest*, 37(2), 145-153. Hurrengo helbidetik berreskuratua: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00336297.1985.10483829>

Barba, J. J. M. (2009). Redefiniendo la autoridad en el aula: Posibilidades para una educación democrática. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (15), 41-44. Hurrengo helbidetik berreskuratua: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2883518>

Bilbao, G. V. eta Monereo, C. F. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 135-151. Hurrengo helbidetik berreskuratua: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412011000100009&script=sci_arttext

Brasó i Rius, J. eta Torrebadella, X. F. (2018) Reflexiones para (re)formular una educación física crítica. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 18(71), 441-462. Hurrengo helbidetik berreskuratua: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/684865>

Carrillo, B. S. (2009). Importancia del curriculum oculto en el proceso de la enseñanza-aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*, 1(14), 1-10. Hurrengo helbidetik berreskuratua: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/BEATRIZ_CARRILLO_2.pdf

Chepyator, J. R. T. eta Ennis, C.D. (1997). Reproduction and resistance to the culture of femininity and masculinity in secondary school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68(1), 89-99. Hurrengo helbidetik berreskuratua: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02701367.1997.10608870>

Corrales, A. R. S. (2010). El deporte como elemento educativo indispensable en el área de Educación Física. *EmásF: revista digital de educación física*, (4), 23-36. Hurrengo helbidetik berreskuratua: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3233220>

Costa, A. M. A. eta Almendro, C. P. (2004). *Los incidentes críticos una forma de abordar los problemas en bioética en grupo*. 137-140. Hurrengo helbidetik berreskuratua: <https://www.fisterra.com/bd/upload/Incidentes.pdf>

Costa, A. M. A. eta Almendro, C. P. (2006). Alerta roja: el incidente crítico, aprendiendo de nuestros errores. *Tribuna docente en medicina de familia*, 8(4), 1-8. Hurrengo helbidetik berreskuratua: <http://linux01.dnspropio.com/~fccsm/wp-content/uploads/2016/07/Incidente-Critico.pdf>

Devis, J., Fuentes, J., eta Sparkes, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista iberoamericana de educación*, 39, 73-90. Hurrengo helbidetik berreskuratua: https://www.researchgate.net/profile/Jose_Devis/publication/28112468_Que_permanece_oculto_del_curriculum_oculto_Las_identidades_de_genero_y_de_sexualidad_en_la_educacion_fisica/links/004635188d75118347000000.pdf

Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [2020ko maiatzaren 11].

Elhuyar Hiztegia. (1994). Donostia: Elkar.

Estereotipo. *Euskaltzaindia*. Hurrengo helbidetik berreskuratua: https://www.euskaltzaindia.eus/index.php?sarrera=estereotipo&antzekoak=ez&option=com_hiztegianbilatu&view=frontpage&layout=aurreeratua&Itemid=410&lang=eu&bila=bai

Fernández, J.M.B. (1993). Sociocultural Characteristics of the Hidden Curriculum in Physical Education. *Quest*, 45, 230-254. Hurrengo helbidetik berreskuratua: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00336297.1993.10484086>

Fromm, E. (1953). *Ética y psicoanálisis*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Gómez, A. R. (2001). Deporte y moral: Los valores educativos del deporte escolar. *EFDeportes*, 31(6), A4. Hurrengo helbidetik berreskuratua: https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Gomez_Rijo/publication/333996639_Deporte_y_moral_los_valores_educativos_del_deporte_escolar/links/5d12085b92851cf44049848b/D_eporte-y-moral-los-valores-educativos-del-deporte-escolar.pdf

González, B. G. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*, (12), 79-88. Hurrengo helbidetik berreskuratua: <https://www.redalyc.org/pdf/158/15801212.pdf>

Griffin, P. S. (1985). Teaching in an Urban, Multiracial Physical Education Program: the Power of Context. *Quest*, 37, 154-16. Hurrengo helbidetik berreskuratua: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00336297.1985.10483830>

Grupo Incorpora. (2009). Una perspectiva escolar sobre la Educación Física: buscando procesos y entornos enriquecedores. En L. Martínez eta R. Gómez (Coord.). *La Educación Física y el deporte en la edad escolar: el giro reflexivo a la enseñanza*, (137-168 or.). Buenos Aires: Miño Dávila.

Gutiérrez, M. S. (2014). Relaciones entre el clima motivacional, las experiencias en educación física y la motivación intrínseca de los alumnos. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (26), 9-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4771601>

Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas* (6. edizioa). Madrid: Morata.

Lur Hiztegi Entziklopedikoa. (1992). Donostia: Lur argitaletxea.

Martínez, A. B. eta Salinas, J. C. (2016). Currículum oculto y educación física: una revisión sistemática. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(2), 473-500. Hurrengo helbidetik berreskuratua: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/10>

Martínez, L. A.; Bores, N. J. C. eta García, A. M. (2010). Compartir y reflexionar sobre la práctica motriz a partir de escenas significativas: un ejemplo de su utilización durante el Practicum específico de Educación Física. *Actas del congreso: reinventar la profesión docente*, 59-73. Málaga: Universidad de Málaga.

Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M., eta Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y educación*, 21(3), 237-256.

Hurrengo

helbidetik

berreskuratua:

<https://asesorestrategicos.files.wordpress.com/2011/01/ser-un-docente-estratgico-cuando-cambiar-la-estrategia-no-basta-monereo.pdf>

Moreno-Murcia, J. A., Joseph, P., eta Hernández, E. H. (2013). Cómo aumentar la motivación intrínseca en clases de educación física. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (1), 30-39.

Moya, I. M.; Ruiz, L. S. eta Ros, C. R (2017). Análisis de las portadas de los libros de texto de Educación Física en Primaria. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 235-250. Hurrengo helbidetik berreskuratua: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052017000100014&script=sci_arttext&tlng=n

Olmo, M. (2005). Prejuicios y estereotipos: un replanteamiento de su uso y utilidad como mecanismos sociales. *Revista de Educación*, 7, 12-23. Hurrengo helbidetik berreskuratua: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/1957>

Prieto, J. A. S. eta Nistal, P. H. (2009). Influencia del aprendizaje cooperativo en educación física. *Revista iberoamericana de educación*, 49(4), 1-8.

Robles, J.; Abad, M.T. eta Giménez F.J. (2006). El Tratamiento del Deporte en relación con la promoción de valores durante la ESO. *Wanceulen: Educación Física Digital*, 2. Hurrengo helbidetik berreskuratua: https://www.researchgate.net/publication/39212451_Educacion_a_traves_del_deporte

Sánchez, N.; Martos, D. G. eta López, A. (2017). Las mujeres en los materiales curriculares: el caso de dos libros de texto de educación física. *Retos*, 32, 140-145. Hurrengo helbidetik berreskuratua: <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345751100028.pdf>

Tinning, R. (1992). *La educación física la escuela y sus profesores*. Valencia: Universidad de Valencia.

Torres, J. S. (1991). *El curriculum oculto* (6. Edizioa). Madrid: Ediciones Morata.

Villalba, F. M. L. (2019). ¿Resulta Interesante Ser Persona? Las Posibilidades Del Personalismo Como Currículum Oculto. *Studia Gilsoniana*, 8(3), 733–48. Hurrengo helbidetik berreskuratua: https://www.academia.edu/40148385/_Resulta_interesante_ser_persona_Las_posibilidades_del_personalismo_como_curr%C3%ADculum_oculto

Wedgwood, N. (2005). Just one of the boys? A life history case study of a male physical education teacher. *Gender and Education*, 17(2), 189-201. Hurrengo helbidetik berreskuratua: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0954025042000301456>