



Universidad Euskal Herriko  
del País Vasco Unibertsitatea  
ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE BILBAO  
BILBOKO IRAKASLEEN UNIBERTSITATE ESKOLA

# Grado Amaierako Lana

**LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUA**

**2014/2015 ikasturtea**

**LEHEN HEZKUNTZAN AUTOEZAGUTZA FISIKOA,  
EMOZIONALA ETA SOZIALA LANTZEKO PROPOSAMEN  
DIDAKTIKO BATEN DISEINUA ETA ESKU-HARTZEA**

**Egilea: Maria Martinez Mediavilla**

**Zuzendaria: Ana Arribillaga Iriarte**

**Leioan, 2015eko ekainaren 2an**

**EGILEAREN ONIRITZIA**

## AURKIBIDEA

Sarrera.....	4
1. Esparru teorikoa eta kontzeptuala: aurrekariak eta egungo egoera.....	5
1.1. Aurrekariak: XXI. mendea.....	5
1.2. Autoezagutza .....	5
1.2.1. Autoezagutzaren dimentsioak .....	6
1.2.2. Autoezagutza ez akademikoa: fisikoa, emozionala eta soziala.....	7
1.3. Autoezagutzaren garapena gizartean .....	7
1.4. Autoezagutzaren garapena eskolan.....	8
2. Metodologia .....	9
2.1. Helburuak.....	9
2.2. Pretest eta postestaren diseinua.....	10
2.3. Interbentzioaren diseinua .....	11
3. Lanaren garapena.....	13
4. Emaitzak eta ondorioak .....	20
4.1. Pretestaren emaitzak .....	20
4.2. Pretest eta postestaren arteko konparazioa .....	21
4.3. Ondorioak .....	22
5. Erreferentzia bibliografikoak .....	24

## ERANSKINAK

1. Eranskina. Unitate didaktikoa.
2. Eranskina. Behaketa fitxaren eredia.
3. Eranskina. Pretest/Postest.
4. Eranskina. Bongoren ipuina.
5. Eranskina. Hausnartzeko galderak.
6. Eranskina. Ikasle batzuen erantzunak hausnartzeko galderetan.
7. Eranskina. Ipuineko animaliak, horiek margotzeko materialak eta emaitza.
8. Eranskina. Arbelean idatzitakoa.
9. Eranskina. Altxor kutxaren eredia.
10. Eranskina. Bi neska-mutilen adibideak eta norberaren deskribapena egiteko fitxa.
11. Eranskina. Ikasgelako ume batek egindako deskribapena eta irudia.
12. Eranskina. Bosgarren esku-hartzerako materialak eta emaitza.
13. Eranskina. Seigarren esku-hartzerako materialak eta emaitza.
14. Eranskina. Ikasle baten erantzunak pretest eta postestean.
15. Eranskina: Pretestaren emaitzak.

**LEHEN HEZKUNTZAN AUTOEZAGUTZA FISIKOA,  
EMOZIONALA ETA SOZIALA LANTZEKO PROPOSAMEN  
DIDAKTIKO BATEN DISEINUA ETA ESKU-HARTZEA**

**Maria Martínez Mediavilla**

UPV/EHU

Autoezagutza ez akademikoa pertsonaren garapenaren pilare funtsezkoenatariko bat kontsideratzen da. Aldaketaren bat eragiteko asmoz, Lehen Hezkuntzako hirugarren mailako neska eta mutilak zuzenduta dauden ekintza batzuk diseinatu eta praktikan jarri dira. Adin honetako neska eta mutilak, haien nortasuna eta batez ere autoezagutzaren garapenaren erdian aurkitzen dira. Horregatik, “ad hoc” diseinatu diren pretest eta postest baten bitartez, ekintza hauek espero ziren aldaketak sorrarazi dituzten ebaluatu da.

*Autoezagutza, dimentsioak, interbentzioa, proposamen didaktikoa, emaitzak*

El autoconcepto no académico es considerado uno de los pilares fundamentales del desarrollo de la persona. Con el fin de provocar alguna modificación en el mismo, se han diseñado y puesto en práctica una serie de actividades dirigidas a alumnos y alumnas del tercer curso de Educación Primaria. Los niños y niñas de esta edad, se encuentran en pleno desarrollo de su personalidad y fundamentalmente de su autoconcepto. Por eso, mediante un pretest y un postest diseñados “ad hoc”, se ha evaluado si estas actividades han producido los cambios esperados.

*Autoconcepto, dimensiones, intervención, propuesta didáctica, resultados*

Non-academic self-concept is considered one of the fundamental bases of the development of a person. With the purpose of making any modification on it, there have been designed and put into practice some activities aimed at boys and girls from the third grade of Primary Education. The boys and girls of this age, are in the middle of the development of their personality and fundamentally of their self-concept. Therefore, through one pretest and posttest designed “ad hoc”, it has been evaluated if these activities have produced the expected changes.

*Self-concept, dimensions, intervention, didactic proposal, results*

## Sarrera

Graduarekin amaitzeko proiektu bat aurkeztu behar zela jakin nuenean, gustuko dudan gai bat lantzea pentsatu nuen berehala. Horrela, eginbeharra, interesa eta inplikazioa nahasteko aukera izango nuen. Unibertsitatean egondako azken lau urte hauetan, interes handia piztu zait psikologiaren inguruan eta horrek hezkuntzaren munduan duen garrantziaz ohartu naiz. Beraz, interes hori aprobetxatuz, zergatik ez bideratu proiektua alde horretatik?

Psikologiaren barruan hainbat atal bereizten dira, baina bereziki batek nire arreta lortu du: autoezagutza, hain zuzen ere. Bizitzan zehar, norberak duen autoezagutza ezinbestekoa da pertsona bezala garatzeko, gizartean integratzeko, erabakiak hartzeko edota lan munduan sartzeko. Lehen Hezkuntzan, autoezagutza ez dago hain garatuta eta hura lantzea funtsezkoa da; izan ere, norberak bere burua ezagutzuz, hobeto arituko da bai eskolan, bai gizartean.

Autoezagutzaren barruan, autoezagutza ez akademikoa lantzea erabaki da, hau da, fisikoa, emozionala eta soziala. Autoezagutza ez akademikoa, pertsonaren garapenaren pilare funtsezkoenatariko bat da eta bereziki, Lehen Hezkuntzako hirugarren mailako umeak haien nortasuna eta autoezagutzaren garapenaren erdian aurkitzen dira. Horren ondorioz, zortzi eta bederatzi urteko umeekin hori lantzeko proposamen didaktiko baten diseinua eta haren esku-hartzea burutu da.

Lan honetan bost atal bereizten dira. Lehenengoa, esparru teoriko eta kontzeptuala da. Puntu honetan, zenbait autorek autoezagutzari buruz emandako informazioa bildu da eta lortutako informazio hori, lanaren oinarri teorikoa izan da. Bigarrena, metodologia da. Atal honetan, alde batetik, lanaren helburu orokorrak eta zehatzak agertzen dira. Bestetik, sortutako pretest/postest eta interbentzioaren diseinuaren justifikazioak. Hirugarren atalean, hau da, lanaren garapenean, diseinatutako eta praktikan jarritako ekintza guztien azalpena aurki daiteke. Jarritzeko, emaitzak eta ondorioak daude, non pretestaren emaitzak, pretest eta postestaren arteko konparaketak eta ateratako ondorioak agertzen diren. Azkenik, erreferentzia bibliografikoak izeneko atala dago eta hor, lana burutzeko erabili diren materialak aipatzen dira.

## 1. Esparru teorikoa eta kontzeptuala: aurrekariak eta egungo egoera

### 1.1. Aurrekariak: XXI. mendea

2007. urtean, Oinarrizko Hezkuntza arautzen zuen Euskal Autonomia Erkidegoko dekretu kurrikularrak, autoezagutzaren garrantziaz ohartzen zen eta hura eskolan lantzea garrantzitsua zela azpimarratzen zuen. Arrazoi honengatik, dekretu kurrikular honetatik ateratako hurrengo aipamenak egin nahi dira:

“[...] nork bere burua ezagutzen ikastea [...]” (Euskal Autonomia Erkidegoko Oinarrizko Hezkuntzaren curriculum, 2007: 9).

“Pertsona gisa garatzen ikastea, norbera izanda, eta emozio negatiboak kontrolatzea eta nork bere burua modu positiboan eta errealistan balioestea [...]” (Euskal Autonomia Erkidegoko Oinarrizko Hezkuntzaren curriculum, 2007: 9).

“Ikasleak modu egokian ikustea bere burua eta bere ezaugarriak eta aukerak [...]” (Euskal Autonomia Erkidegoko Oinarrizko Hezkuntzaren curriculum, 2007: 13).

### 1.2. Autoezagutza

Autoezagutzaren definizio zehatza aurkitzea ez da erraza. Zenbait autore autoezagutza definitzen saiatu dira eta kontzeptu hau modu desberdinetan azalduta agertzen da hainbat lanetan. Dena den, autore batzuek emandako definizioen artean antzekotasunak ikusten dira eta horiek dira lan honetan erreferentziatzat hartu direnak.

Miras-ek (2010) adierazten du autoezagutza norberak bere buruarekiko duen irudikapena dela. González eta Tourón-ek (1992; Fernández eta Rodríguez-ek aipatua, 2007) ziurtatzen dute autoezagutza norberak bere buruari buruz duen pertzepzioa dela. Definizio honi, Musitu, García eta Gutiérrez-ek (1997; Urquijo-k aipatua, 2002) beste aspektu bat gehitzen diote: autoezagutza besteekin izandako esperientzietan eta bere portaeraren atribuzioetan oinarritzen dela.

Shavelson, Hubner eta Stanton-en (1976; Garma eta Elexpuru-k aipatua, 1999) arabera, autoezagutza norberak bere buruari buruz duen pertzepzioa da eta ingurunerekin izandako esperientziak eta harremanak abiapuntutzat hartuz osatzen da. Autoezagutzaren garapenean, pertsona adierazgarriek paper garrantzitsua betetzen dute.

### 1.2.1. Autoezagutzaren dimentsioak

Autoezagutzaren definizioa bezala, historian zehar ikuspegi desberdinak egon dira autoezagutzaren dimentsioei buruz. Miras-ek (2010) esaten duen moduan, gaur egun, autoezagutza osatzen duten dimentsioak, autoezagutza eraikitzen laguntzen duten iturrien multzoa eta garapenaren maila desberdinetan izandako ezaugarriak, eztabaidetako puntuak izaten jarraitzen dira.

Autoezagutzaren estruktura dimentsiobakarra eta globala hainbat hamarkadetan nagusitu zen, baina 70 hamarkadaren erdialdetik aurrera, autoezagutzaren estruktura multidimentsional eta hierarkikoak indarra hartu zuen (Esnaola, 2008). Lan honetan multidimentsionalitatea abiapuntutzat hartu da.

Autoezagutzaren dimentsioak sailkatzean, desberdintasunak ikusten dira autoreen artean. Alde batetik, García eta Musitu-k (2001; Salum-Fares, Marín eta Reyes aipatua, 2011) bost dimentsio aipatzen dituzte: akademikoa, soziala, emozionala, familiarra eta fisikoa. Bestetik, Hart eta Damon-ek (1986; Anzaldúa eta Alicia-k aipatua, 2008), lau dimentsio: fisikoa, aktiboa, soziala eta psikologikoa. Jarraitzeko, ikuspegi berri honen eredu adierazgarrienen artean, Shavelson, Hubner eta Stanton-en (1976) eredu dago. Eredu hierarkikoa proposatu zuten eta autore hauen arabera, autoezagutza orokorra, autoezagutza akademiko eta ez akademikoan banatzen da. Autoezagutza akademikoari dagokionez, alde batetik hizkuntzekin lotutako arloak daude eta bestetik, matematikarekin lotutakoak. Autoezagutza ez akademikoarekin jarraituz, honek hiru osagai ditu, besteak beste: osagai emozionalak, sozialak eta fisikoak (Elexpuru eta Garma, 1992). Azkenik, Epstein-ek (1981; Ramírez eta Herrera-k aipatua, 2002) egiten duen sailkapenak antzekotasun handia du aurrean aipatutakoarekin; izan ere, autore honen esanetan, autoezagutzaren dimentsioak lau dira: fisikoa, soziala, emozionala eta akademikoa.

Sailkapen guztien artean, Shavelson, Hubner eta Stanton-ena (1976) autoezagutzaren maila desberdinak era antolatuan eta argitasunez ikustea ahalbidetzen du. Horrez gain, Garma eta Elexpuru-k (1999) baieztatzen duten moduan, Shavelson-en ereduak abantail batzuk eskaintzen ditu, hala nola:

- a) Haren aurkezpenean definizio desberdinen elementuak hartzen ditu.
- b) Ikuspegi multidimentsionala hartzen du.
- c) Ikuspegi teoriko eta enpirikoa kontuan hartuz, ereduaren oinarria egokia da.

- d) Hezkuntza-testuinguruan lantzeko diseinatuta dago eta eredu osatzen duten dimentsioek irakasleei ulertzen eta esploratzen laguntzen die, baita haien ikasleen autoezagutzarekin lagundu ere.

Goian aipatutako arrazoi guztiengatik, lan honetan Shavelson, Hubner eta Stanton-ek (1976) proposatutako eredu oinarritzat hartu da autoezagutza ez akademikoa lantzeko.

### **1.2.2. Autoezagutza ez akademikoa: fisikoa, emozionala eta soziala**

Shavelson, Hubner eta Stanton-ek (1976) hiru aspektu konkretu bereizten dituzte autoezagutza ez akademikoaren barruan. Alde batetik, autoezagutza fisikoa dago eta honen barruan, bi osagai bereizten dira: norberak bere itxurari buruz duen pertzepzioa eta bere trebetasun fisikoari buruz duena. Bestetik, autoezagutza emozionala dago; norberaren egoera emozional partikularrez arduratzen dena. Azkenik, autoezagutza soziala aurki daiteke, hau da, norberak nola ikusten dituen bere harremanak ikaskideekin eta beste pertsona adierazgarriekin (Garma eta Elexpuru, 1992).

Shavelson, Hubner eta Stanton-ek (1976) autoezagutza fisikoaren barruan bi osagai bereizi arren, lan honetan bat bakarrik hartu da kontuan: norberak bere itxuraren inguruan duen pertzepzioa, hain zuzen ere.

### **1.3. Autoezagutzaren garapena gizartean**

Navarro-ren (2009) arabera, gizakia jaiotzen denetik, bere buruari buruz duen irudia eraikitzen du haren familiarekin duen interakzioaren bidez. Autore honek esaten du gizarteak ere paper garrantzitsua betetzen duela pertsona baten formakuntzan; izan ere, kulturaren bidez familia bakoitzak arau edo bizitzeko forma desberdinak hartzen dituzte. Arau horiek haien kideei transmititzen zaizkie eta pertsona bakoitzaren nortasuna eraikitzen laguntzen dute.

Miras-ek (2010) adierazten du norberaren autoezagutza bizitzan zehar sortu eta aldatzen dela. Gainera, autoezagutzaren eraikuntzan, norberak izandako arrakasta eta porrotek eragina dute, baita beste pertsonekin izandako harremanek ere (bereziki, pertsona adierazgarriekin, hau da, gurasoak, lagunak, irakasleak, etab.). Autore hauek ziurtatzen dute eskolan, ikaslea funtsezkoak diren beste pertsonekin erlazionatzen dela, hala nola: beste ikasle eta irakasleekin. Ikasleek eta irakasleak, bere buruarekiko irudikapen bat

dute eta horretaz aparte, beste pertsona batzuen irudikapena ere dute. Autore hauek esaten duten moduan, beste ikaskide edo irakasleak sortzen dituen irudikapen eta itxaropenek, ikaslearen autoezagutzan eragin handia dute.

#### **1.4. Autoezagutzaren garapena eskolan**

Elexpuru eta Garma-ren (1999) esanetan, eskola-aldiko hainbat urteetan zehar, ikasleak modu desberdinean ikusten du bere burua.

Desde su ingreso en el centro escolar, al inicio de la Educación Infantil, hasta que lo abandona al finalizar la Educación Secundaria, la forma en que el estudiante se percibe cambia totalmente. Evidente y espectacular es la transformación física, pero no son menos importantes los cambios en la manera de percibirse y de interpretar su experiencia, que evoluciona desde percibirse de manera absoluta, a partir fundamentalmente de características observables y de las reacciones de los otros significativos (Elexpuru eta Garma, 1999: 33).

Autore hauek esaten duten moduan, garrantzitsua da irakasleak jakitea zein une ebolutiboan dagoen bere ikasleen autoezagutza eta horren ondorioz, autoreek ikasleen autoezagutzaren deskribapena egiten dute, umeak eskolan sartzen direnetik, hau da, Haur Hezkuntzatik, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza amaitzen duten arte.

Elexpuru eta Garma-k (1999) aurrean aipatutako aldi guztiak deskribatu arren, lan honetan bakarrik aldi bat aztertu da; umeak zortzi eta hamabi urte bitartean daudenean, hain zuzen ere. Autore hauen esanetan, aldi honetan, autoezagutza konparazio sozialean oinarritzen da. Ikasleak bere buruarekiko adierazpen-, ezagutza- eta konpetentzia-maila berriak lortzen ditu.

Autoreek adierazten duten moduan, eskolak paper garrantzitsua betetzen du autoezagutzaren garapenean; izan ere, trebetasun berrien garapena ahalbidetzen du. Horrez gain, umeari beste ikaskideekin konparatzeko eta besteek hura nola ebaluatzen duten pertzibitzeko aukera ematen du. Eskolan, norberak bere buruarekiko ideia eraikitzen jarraitzen du. Gainera, ikasleak eredu berriak aurkitzen ditu ikasgelaren barruan eta eredu hauek erreferentziatzat hartzen ditu konparazioak egiteko, baita bere burua ebaluatzeko ere: kirolean bere ikaskideak baino hobea edota txarragoa izan daiteke, etab.



Savater-ek eskolak umearen garapen pertsonalean duen garrantzia azpimarratzen du bere lanean:

El desempeño productivo y el desempeño ciudadano requieren el desarrollo de una serie de capacidades... que no se forman ni espontáneamente, ni a través de la mera adquisición de informaciones o conocimientos. La escuela – o, para ser más prudentes, las formas institucionalizadas de educación – debe, en síntesis, formar no sólo el núcleo básico del desarrollo cognitivo, sino también el núcleo básico de la personalidad (Savater, 1997: 60).

## 2. Metodologia

Lan honetan interbentzio bat egingo da Lehen Hezkuntzako 8 eta 9 urteko hogeita bi umeekin. Lehenik eta behin, ikasleei pretest bat planteatuko zaie. Ondoren, autoezagutza ez akademikoari zuzenduta dauden sei ekintza burutuko dira ikasgelan eta azkenik, ikasleek posttest bat egingo dute.

Savater, 1997, 146: “La humildad del maestro, consiste en renunciar a demostrar que uno ya está arriba y en esforzarse por ayudar a subir a otros”. Aipamen honetan oinarrituz, diseinatutako ekintza guztietan umeak protagonistak izatea bilatu da. Hori erabaki da, umeak protagonistak izanez gehiago parte hartzen dutelako eta arreta erraztasun gehiagorekin mantentzen dutelako.

### 2.1. Helburuak

Atal honetan, lan honen helburu orokorrak eta zehatzak agertzen dira.

Helburu orokorrak:

- 1) Lehen Hezkuntzako hirugarren mailako ikasgelan autoezagutza fisiko, emozional eta soziala lantzeko proposamen didaktikoa diseinatzea eta hura praktikan jartzea.
- 2) Ikasleen autoezagutza fisiko, emozional edo sozialean aldaketa bat eragitea, autokontzeptu hori baxua izatekotan.

Helburu zehatzak:

- 1) Ikasgelako umeen autoezagutza fisiko, emozional eta sozialaz ohartzea eta autoezagutza baxua duten umeak identifikatzea.

- 2) Pretest eta postestaren emaitzak alderatzea eta hobekuntzak suertatu diren ala ez baieztatzea.

## 2.2. Pretest eta postestaren diseinua

Hasteko, umeen autoezagutza ez akademikoaz jabetzeko, pretest bat egin da. Pretesten hainbat adibide irakurri ondoren, inkesta bat sortu da, datuak biltzeko informazio nahikoa ematen duelako eta bertan galdera irekiak eta itxiak nahastu egin dira, egoera bakoitzaren aurrean umeei nola erantzuten duten ikusteko. Inkesta hori autoezagutza fisiko, emozional eta sozialari buruzko galderez osatuta dago. Autokontzeptu sozialaren galderei erreparaturaz, alde batetik, kideen arteko harremanak aztertzea nahi izan da eta bestetik, irakasleekikoak. Irakasleei buruz duten iritzia galdetzearen helburua, konfiantzazko klima sortzea izan da. Umeei pretesta anonimoa dela esatea erabaki da, galderak zintzotasunez erantzuteko asmoz. Nahiz eta anonimoa izan, orri bakoitzean zenbaki bat jarri da eta zenbaki hori ikasgelako ume bati dagokio. Inkesta 13 galderez osatuta dago. 1. Taulak laburtzen ditu atal bakoitzari dagozkion galdera kopurua<sup>1</sup>:

AUTOEZAGUTZA EZ AKADEMIKOA			
	FISIKOA	EMOZIONALA	SOZIALA
Galdera-kopurua	3	4	7

1. taula: inkestaren galdera-kopurua

Ikasle bakoitzak autoezagutza fisiko, emozional eta sozialean duen maila aztertzeko, hurrengo irizpide hauek kontuan hartu dira: autoezagutzaren dimentsio bakoitzean bi erantzun negatibo edo gehiago egonez gero, horrek autoezagutza-maila baxua dela islatuko du. Dimentsio bakoitzean erantzun guztiak positiboak edota negatibo bakarria izanez gero, autoezagutza-maila normala izango da.

Geroago, emaitzak eta ondorioak izeneko atalean, lortutako datuak bi taulen bidez adieraziko dira eta aurrean azaldutako irizpideak kontuan izanda, emaitzak bi zenbaki erabiliz islatuko dira: 1 zenbakiak autoezagutza baxua adierazten du, 2 zenbakiak normala adierazten duen bitartean.

<sup>1</sup> Inkestaren hirugarren galdera, autoezagutza fisiko eta emozionalaren berri izateko diseinatuta dago. Horren ondorioz, galdera berak bi dimentsioetarako balio du.

Proposatutako sei ekintzak onuragarriak izan direla frogatzeko, jarduera bakoitzak bere ebaluazioa izango du eta horretarako behaketa-fitxa desberdinak sortu egin dira<sup>2</sup>. Hori guztia kontuan hartuko da saio guztien indarguneak eta ahuleziak identifikatzeko. Dena den, interbentzioaren baliagarritasuna prozesuaren amaieran ebaluatuko da, ikasleek pretest eta postestean izandako erantzunak alderatuz.

### 2.3. Interbentzioaren diseinua

Behin inkestaren emaitzak ikusita, ikasgelan aurrera eramateko sei ekintza diseinatu dira. Lehenengo biak autoezagutza fisikoarekin erlazionatzen dira, hurrengo biak autoezagutza fisiko eta emozionalaren arteko nahasketa dira eta azken biek, autoezagutza sozialarekin lotura zuzena dute.

Lehenengo ekintzari dagokionez, David McKee-ren Elmer ipuina abiapuntutzat hartuz, ipuin berri bat asmatzea erabaki da, material didaktiko berria sortzeko eta inkestetan jasotako emaitzak ikusita, behar diren aldaketak sustatzeko. Ipuinaren protagonista eta pertsonaiak animaliak izatea pentsatu da, ikasleak minduta ez sentitzeko. Ipuina ikasgelako arbela elektronikoaren bidez proiektatzea erabaki da, haurrek ipuinaren irudiak eta hizkiak ondo ikusteko, baita IKT-en erabilera bultzatzeko ere. Ipuina irakurri ondoren, gogoeta jarrera bultzatu nahi izan da eta horregatik umeen iritziak jasotzeko hausnartzeko galderak prestatu dira. Galdera hauek lehenengo guztien artean ahoz gora erantzutea pentsatu da, iritzi desberdinak trukatzeko eta saioa dinamikoa izateko. Gero, galderak era indibidualean erantzutea planteatu zaie ikasleei, klasearen aurrean parte hartzen kostatzen zaienei haien iritzia islatzeko aukera izateko. Horrela, ahozko eta idatzizko komunikazioa landu da.

Bigarren ekintza, aurreko saioan asmatutako ipuinean oinarritu da. Oraingo honetan, jarduera praktikoa bat antolatu da ipuinaren esanahia lantzeko asmoz. Ikasleek ipuineko animaliak margotzea pentsatu da; izan ere, umeek asko gozatu dute margotzen eta daukaten motibazio hori aprobetxatzea pentsatu da. Saioaren helburu nagusia aniztasuna eta sormena lantzea denez, irudiak margotzeko material desberdinak erabili dira, hala nola: konfetiak, brillantina, margoen birrinak, zulagailuen bidez sortutako papera eta kola. Ekintza honetan, umeak taldekatu dira materialak konpartitzeko eta taldean animalia desberdinak egoteko helburuarekin.

---

<sup>2</sup> 2. Eranskinean, lehenengo jardueran erabilitako behaketa-fitxaren eredua ikus daiteke.

Hirugarren ekintzan bi zati egon dira: hausnartzeko zatia eta sortzeko zatia. Lehenengo zatian, ikasleek lau atalei buruz hausnartu behar izan dute, hala nola: haien kanpoalde eta barrualdeaz, ondo egiten dituzten gauzez eta ez hain ondo egiten dituzten gauzez. Lau atal horiek lantzea pentsatu da, umeei haien trebetasun positiboak eta negatiboak identifikatzeko, baita haien ezaugarri fisikoak eta psikikoak ere. Hausnartzeko zatia lehenengoa izan da, ekintzaren zatirik garrantzitsuena eta zailena delako. Gainera, umeei denbora behar dute pentsatzeko. Bigarren zatian, ikasle bakoitzak bere altxor kutxa sortzea pentsatu da. Altxor kutxa bat sortzea erabaki da, balioa erakusten duen objektua delako.

Laugarren ekintzarekin jarraituz, bakoitzak bere deskribapena egin behar izan du. Oraingo honetan idatzizko komunikazioa lantzea bilatu da eta helburu nagusia gogoeta jarrera bultzatzea izan da. Idatzi baino lehen, umeei neska eta mutil baten adibideak erakutsi zaizkie, ideia bat izateko asmoz eta bi adibideak ikasgelako arbela elektronikoan proiektatzea pentsatu da, IKT-en erabilera bultzatzeko. Lehenengo adibidea neska batek eta bigarrena mutil batek irakurtzea nahi izan da, bi generoek parte hartzeko. Deskribapenak libreak izatea bilatu da, hausnarketa bultzatzeko eta bakoitzak nahi duena idazteko. Aurretik irakurritako bi adibideak ez kopiatzeko, hauek arbela elektronikotik kentzea erabaki da.

Bosgarren ekintzarekin, ikasle guztiak taldeko partaideak sentitzea bilatu nahi izan da. Jarduera dinamikoa, dibertigarria eta erakargarria izateko asmoz, kolorezko paperak eta kartulinak erabiltzea erabaki da. Jardueraren objektu nagusia benetako altxor kutxa izan da, balioa erakusten duen objektua delako eta haurrentzat deigarria delako. Oraingo honetan bakarrik gauza positiboak idaztea nahi izan da; izan ere, ikasle bakoitzak beste pertsona bati buruz hitz egin behar izan du eta besteen aurrean irakurri. Horren ondorioz, hobe da soilik gauza positiboak esatea, pertsonaren burua ez mintzeko. Umeak banaka altxatzea eta idatzitakoa arbelaren aurrean ahoz gora irakurtzea pentsatu da, guztiak jardueraren protagonistak izateko eta ikaskideek haien lana baloratzeko helburuarekin.

Azken ekintzari erreparatuz, hemen ere ikasle guztiak taldeko partaideak sentitzea bilatu da. Eguzki-lore handi bat sortzea erabaki da, petalo bakoitza ikasgelako ume bakoitzaren irudikapena izateko helburuarekin. Ikasle bakoitzak bere petaloa nahi duen moduan dekoratzeko aukera eman zaio, sormena eta aniztasuna bultzatzeko. Eguzki-

lorea sortu eta gero, hausnarketak suertatzea bilatu da eta hauek ahoz gora egitea pentsatu da, ume guztiek entzuteko eta parte hartzeko aukera izateko.

Bukatzeko, hasieran planteatutako inkesta bera proposatuko zaie ikasleei, interbentzioa burutu ondoren hobekuntzak suertatu diren ala ez ikusteko asmoz.

### 3. Lanaren garapena

Atal honetan, diseinatutako ekintza bakoitzaren azalpena eta jarduerak praktikan jartzean gertatu dena agertzen da<sup>3</sup>.

#### PRETEST

##### Saioaren azalpena:

Ikasleei galdera batzuk prestatu zaizkie haien autoezagutza fisiko, emozional eta sozialaz ohartzeko<sup>4</sup>. Galdera batzuk irekiak dira, beste batzuk itxiak diren bitartean (bai edo ez erantzuteko, edota azpimarratzeko) Lehenik eta behin, umeak banaka eseriko dira eta galdera guztiak ahoz gora irakurriko zaizkie. Horrela, zerbait ez ulertzekotan, galdetzeko aukera izango dute. Argi utziko zaie fitxan ez dela beharrezkoa izena idaztea, anonimoa delako eta zintzotasunez erantzutea eskatuko zaie. Zalantzaren bat izanez gero, eskua altxatzea eta galdetzea esango zaie.

##### Saioa praktikan jarri ondoren:

Orokorrean, ikasleen erantzunak onak izan dira. Gogoeta jarrera izan dute eta erabilitako metodologia egokia izan da. Ikasleak banaka eseri direnez, ez dutelako elkarri kopiatu eta bakoitza bere fitxaz kezkatu egin da. Horrez gain, zerbait ulertu ez duten bakoitzean, berehala galdetu dute. Hala eta guztiz ere, zailtasun bat egon da saioan zehar. Ikasleek ez dituzte hirugarren galderan agertzen diren adjektibo batzuk ulertu eta, horren ondorioz, zailtasun batzuk egon dira galdera hori betetzean. Adjektiboak ulertzea kostatu zaie, ikasgelan ez dituztelako ondo landu.

<sup>3</sup> Ekintza bakoitzaren helburuak, edukiak, eguna, denbora, espazioa, taldekatzea, erabilitako materialak eta ebaluazioa, 1. Eranskinean ikus daitezke.

<sup>4</sup> Pretest eta postestaren galderak. 3. Eranskina.

## 1. JARDUERA: BONGOREN IPUINA

### Saioaren azalpena:

Saioa ipuin batean oinarrituko da. David McKee-ren Elmer ipuina abiapuntutzat hartuz, ipuin bat asmatu da<sup>5</sup>. Hasteko, umeei ipuin bat asmatu dela esango zaie, haien arreta lortzeko asmoz. Ondoren, ipuina asmatzeko erabili diren irudiak erakutsiko zaizkie klaseko arbela elektronikoaren bitartez eta galdetuko zaie ea zer pentsatzen duten gertatuko dela ipuinean, irudi horiek ikusita. Gero, ipuina ahoz gora irakurriko zaie, intonazio egokia erabiliz eta astiro hitz eginez. Irakurketaren erdian, argibideak emango zaizkie ikasleei, ipuina hobeto uler dezaten. Ipuina irakurri ostean, hausnartzeko galdera batzuk planteatuko zaizkie, guztien artean ahoz gora erantzuteko eta hori egin ostean, galdera horiek idatziz emango zaizkie<sup>6</sup> eta ume bakoitzak bere papera beteko du, era indibidual eta pertsonalean<sup>7</sup>. Azkenik, ipuinaren esanahia azalduko zaie ikasleei.

### Saioa praktikan jarri ondoren:

Alde positiboak nabarmendu dira; izan ere, ikasleek arreta handia jarri diote ipuinari, hitz egiteko gogoak izan dituzte eta txandak errespetatu dituzte. Horrez gain, azalpenak arretaz entzun dituzte, asko gustatu zaie ipuina eta hausnartzeko jarrera erakutsi dute. Saioan zehar, zailtasun bat egon da. Ahoz gora proposatutako hausnartzeko galderetan, ume batzuek iritzi desberdinak izan dituzte eta horren ondorioz, batzuen iritzia ipuinaren kontrako filosofia izan da: zebra zuri-beltza izatea koloreduna izatea baino aberasgarriagoa dela. Iritzi horiek entzutean, ikusi da ume horiek nik transmititu nahi nuen kontrakoa pentsatzen zutela eta ez da jakin nola tratatu hori, azken finean, ume horien iritzia izan delako. Zailtasun honekin, mota hauetako gaiak ikasgelan lantzea oso zaila dela baieztatu da.

<sup>5</sup> Bongoren ipuina: 4. Eranskina.

<sup>6</sup> Hausnartzeko galderak: 5. Eranskina.

<sup>7</sup> Ikasle batzuen erantzunak hausnartzeko galderetan: 6. Eranskina.

## 2. JARDUERA: IPUINEKO ANIMALIAK MARGOTU

### Saioaren azalpena:

Saio hau aurreko esku-hartzean erabilitako ipuinean oinarrituko da. Oraingo honetan, jarduera praktikoa bat antolatu da ipuinaren esanahia lantzeko xedearekin: ipuineko animaliak margotzea, hain zuzen ere. Hasteko, umeak taldekatuko dira (lau taldetan bost ume eta bi taldetan sei). Taldeak eratu ostean, ipuinean agertzen ziren animaliak gogoratuko zaizkie eta ondoren, animalia horiek koloreztatuko dituztela esango zaie. Jarraitzeko, margotzeko erabiliko dituzten materialak erakutsi eta materialak kartulinetan itsasteko prozesua azalduko zaie. Azalpenari amaiera emateko, bakoitzak bere irudia nahi duen moduan koloreztatzea gomendatuko zaie, beste taldekideei kopiatu barik eta animalien irudiak banatuko zaizkie. Aurrean aipatu den moduan, bost animalia inprimatu dira eta bost ume egonda talde bakoitzean, ume bakoitzari animalia desberdin bat tokatuko zaio. Sei umez osatutako taldeetan, berriz, animalia bat errepikatuko da. Hori egin ondoren, umeek animaliak margotuko dituzte. Irudimena eta sormena lantzeko asmoz, irudiak margotzeko material desberdinak erabili dira. Bukatzean, marrazki guztiak klaseko horman itsatsiko dira<sup>8</sup>.

### Saioa praktikan jarri ondoren:

Ikasleek asko gozatu dute ekintza burutzen eta lanean ibili dira. Oso jarduera dibertigarria eta dinamikoa izan denez eta erabilitako materialak erakargarriak izanez, sormena eta aniztasuna lortu da marrazki guztien artean. Lan pertsonala izanik, bakoitzak bere animalia margotu du eta haiek izan dira bere lanaren protagonistak.

---

<sup>8</sup> Ipuineko animaliak, horiek margotzeko materialak eta azken emaitza: 7. Eranskina.

### 3. JARDUERA: BAKOITZAREN ALTXORRA

#### Saioaren azalpena:

Saio honek bi zati ditu: batetik, ikasleek haiei buruzko gauzak papertxo batzuetan idaztea eta bestetik, idatzitakoa haiek egin beharreko altxor kutxa baten barruan sartzea. Hasteko, umeen arreta lortzeko, aurreko saioan landutakoa gogoratuko zaie eta beste ekintza dibertigarri bat egingo dutela esango zaie. Ondoren, egin beharrekoa azalduko zaie: bakoitzak bere altxor kutxa egingo duela eta horren barruan, nahi dituzten gauzak sartuko dituztela, baita nahi duten moduan dekoratuko dutela ere. Jarraitzeko, ekintzaren lehenengo zatia hasiko da. Ume bakoitzari lau papertxo emango zaizkie eta paper bakoitzean, gauza desberdinak idatzi beharko dituzte: lehenengoan, nolakoak diren barnetik. Bigarrenean, nolakoak diren kanpotik. Hirugarrenean, ondo egiten dituzten gauzak eta laugarrenean, ez hain ondo egiten dituztenak. Papertxoetan ipini beharko dutena arbelean idatziko da<sup>9</sup>, umeek hobeto ulertzeko xedearekin. Azkenik, papertxoak tolestea eta agendaren barruan sartzea gomendatuko zaie, ez galtzeko asmoz. Hori egin ostean, ekintzaren bigarren zatia burutuko da. Ume bakoitzari, altxor kutxaren irudia<sup>10</sup> banatuko zaie eta hura margotuko du. Altxor kutxa margotu eta gero, hura moztu, tolestu eta itsatsiko dute. Azkenik, agendan gordetako paperak altxor kutxaren barruan sartuko dituzte. Altxor kutxa guztiak bukatzean, ekintzaren azken azalpena emango zaie. Haurrei hasieran altxor guztiak berdinak zirela komentatuko zaie, baina orain altxor kutxa bakoitza berezia dela esango zaie, haietariko bakoitza bezala. Aldi berean, altxorraren barruan dagoena garrantzitsuena dela esango zaie, ez kanpoaldekoa.

#### Saioa praktikan jarri ondoren:

Esku-hartzearen alde positiboak nabarmendu dira: umeak motibatuta ibili dira saioan zehar, emandako azalpenak argiak izan dira, umeek arretaz entzun dituzte azalpenak eta jarduera asko gustatu zaie. Erabilitako materialak eta metodologia horrela mantentzea aproposa da. Saioa planifikatzean, lehenengo papertxoak idaztea eta gero altxorra egitea pentsatu zen eta orden hori jarraitzea hobe da, garrantzitsuena eta zailena paperak betetzea delako, ez altxorra dekoratzea. Saioa aurrera eramateko ez da zailtasunik aurkitu, haurrek egin beharreko guztia lehen momentutik ulertu dutelako.

<sup>9</sup> Arbelean idatzitakoa: 8. Eranskina.

<sup>10</sup> Altxor kutxaren eredua: 9. Eranskina.



#### 4. JARDUERA: NOR NAIZ NI?

##### Saioaren azalpena:

Lehenik eta behin, aurreko egunetan egindako ekintzak gogoratuko zaie ikasleei eta bakoitzak bere deskribapen pertsonala eta marrazkia egingo duela komentatuko zaie. Ondoren, asmatu diren bi umeen (neska eta mutila) deskribapenak ikasgelako arbela elektronikoan jarriko zaizkie, adibide moduan<sup>11</sup>. Lehenengo adibidea ikasgelako mutil bati irakurtzea planteatuko zaio eta gero irakasleak irakurriko du, intonazio egokia erabiliz eta ulertzen ez dituzten hitzak azalduz. Bigarren adibidea, neska bati irakurtzea proposatuko zaio eta ondoren, irakasleak. Hori egin ostean, ume bakoitzari bere deskribapena eta marrazkia egiteko orriak banatuko zaizkie, haien burua deskribatu behar dutela esanez<sup>12</sup>. Argi utziko zaie deskribapena era librean egin behar dutela eta ezin dutela asmatutako bi adibideak kopiatu.

##### Saioa praktikan jarri ondoren:

Saio hau, umeek bere burua hobeto ezagutzeko beste modu bat izan da; izan ere, proposatutako beste jardueretan umeek ez dute hainbeste idatzi izan behar. Alde positiboari helduz, orokorrean ikasleek hausnartzeko jarrera erakutsi dute, zintzoak izan dira eta bakoitzak bere orria bete du. Hala eta guztiz ere, esan beharra dago bi umeek ez dutela ia ezer egin, saioa pixka bat nekagarria eta aspergarria izan delako. Hau gertatu da beste saioetan baino gehiago idatzi behar izan dutelako. Esku-hartzea aurrera eramateko metodologia ona izan da: aldeztatik prestatutako bi adibideak lagungarriak izan dira umeek egin beharrekoa uler dezaten, arbela elektronikoaren erabilera bultzatzea egokia izan da eta denbora nahikoa utzi zaie ikasleei haien deskribapenak eta irudiak burutzeko.

<sup>11</sup> Bi neska-mutilen adibideak eta norberaren deskribapena egiteko fitxa: 10. Eranskina.

<sup>12</sup> Ikasgelako ume batek egindako deskribapena eta irudia: 11. Eranskina.

## 5. JARDUERA: GURE KLASEKO ALTXORRA

### Saioaren azalpena:

Oraingo honetan, umeek bere ikaskidez pentsatzen dutena islatuko dute eta horretarako, ikasgelako umeen izenak kolorezko paper txikietan idatziko dira eta altxor kutxaren barruan sartuko dira. Hasteko, bigarren jardueran burututako altxor kutxa gogoratuko zaie umeei eta gero benetako altxor kutxa batekin lan egingo dutela esango zaie. Etxetik ekarritako altxor kutxa horren barruan ikasgelako gauzarik baliotsuenak daudela esango zaie, zer dagoen pentsatzen duten galdetuz. Ondoren, altxor kutxa irekiko da eta hor barruan ume bakoitzaren izena dagoela komentatuko zaie, irakaslea mahaietatik pasatzen den bitartean. Gero, haien zeregina azalduko zaie: ume bakoitzak paper bat hartu eta bertan tokatu zaion pertsonaren gauza onak idatziko dituela; ondo egiten dituzten gauzak eta nolakoak diren barrutik. Argi utziko zaie ezin dutela esan nor tokatu zaien eta bakoitzak bere papera bete behar duela. Idazten bukatzean, berriz ere irakaslea haurren mahaietatik pasatuko da eta paperak altxor kutxaren barruan sartuko dituzte. Behin paper guztiak altxor kutxaren barruan izanda, arbelean itsatsita dagoen kartulina erakutsiko zaie, paperak hor itsatsi behar dituztela aipatuz. Gero, umeak banan-banan altxatuko dira, altxor kutxaren paper bat hartu, ahoz gora irakurri eta kartulina batean itsatsiko dute<sup>13</sup>. Azkenik, amaierako azalpena emango zaie: *“ikusten duzuenez, orain altxor kutxa hutsik dago, beraz ez du ezer balio. Orain balio duena kartulina da eta horregatik oso ondo zaindu behar dugu. Ikasgela honen partaideak zuek zarete eta guztiak oso garrantzitsuak zarete. Zuetariko bakoitza desberdina da, baina guztiek gauza onak dituzue”*.

### Esku-hartzearen emaitza:

Alde positibo ugari nabarmendu dira: ikasleek asko gozatu dute, haien partaidetza nagusitu da eta erabilitako metodologia koherentea izan da. Alde positiboak gailendu arren, negatibo batzuk ere egon dira. Hasteko, umeak oso motibatuta zeudenez, oihukatu egiten zuten eta noizbehinka isiltasuna eskatu behar izan zaie. Bigarrenik, ume batek ez ditu tokatu zaion pertsonari buruzko gauza onak idatzi eta ahoz gora irakurri dute. Nahiz eta mahaietatik pasatu umeak idazten ari ziren bitartean, mutil horren papera ez da ikusi eta hau akats larria dela esan daiteke. Erabilitako metodologiarekin jarraituz, horrela mantentzea egokia da, lortutako emaitza paregabea izan delako eta materialak ere oso erakargarriak izan dira.

<sup>13</sup> Bosgarren esku-hartzerako materialak eta azken emaitza: 12. Eranskina.

## 6. JARDUERA: EGUZKI-LOREA

### Saioaren azalpena:

Saio honetan, ikasle guztien artean eguzki-lore handi bat sortuko da. Eguzki-lore petaloz eta zirkulu batez osatuta dagoela kontuan izanda, kartulina desberdinak erabiliko dira; A3 tamainako kartulina zuriak petaloak marrazteko eta kartulina marroia, eguzki-lorearen zentroa burutzeko. Plater baten laguntzaz, zirkulu handi bat marraztuko da. Hasteko, umeei eguzki-lore bat zer den dakiten galdetuko zaie eta bakoitzak bere iritzia emango du. Ondoren, haien zeregina azalduko zaie: guztien artean eguzki-lore handi bat sortuko dutela eta horretarako, bakoitzak bere petaloa sortuko duela. Bakoitzak petaloei bere izena idatzi eta petaloei dekoratu behar duela azalduko zaie. Gero, eguzki-lorearen zentroa erakutsi eta horren inguruan petalo guztiak elkartuko dituztela komentatuko zaie. Ikasleek lan egiten duten bitartean, irakaslea haien mahaietatik ibiliko da. Ume bakoitzak bere erritmoa duenez, azkar bukatzen dutenei proposatuko zaie pentsatzea ea zertarako eta zergatik egin duten eguzki-lorearen. Pixkanaka-pixkanaka, petalo guztiak horman itsatsiko dira. Behin petalo guztiak klaseko horman itsatsita izanda, eguzki-lorearen sortuko da<sup>14</sup> eta saioaren azken azalpena emango da. Ikasleei galdetuko zaie ea eguzki-lorearen zergatik eta zertarako sortu duten eta bakoitzak bere iritzia emango du. Azkenik, guztiek ikasgelako partaideak direla eta eguzki-lorearen ureztatu behar dutela esango zaie.

### Saioa praktikan jarri ondoren:

Ikasle batzuek hausnarketa interesgarri batzuk izan dituzte, hala nola: guztiak desberdinak gara baina guztiak pertsonak gara. Horregatik, bakoitzaren petaloei desberdin margotuta dago: gutariko bakoitza berezia delako. Beste hausnarketa interesgarri bat guztiak lagunak gara pentsatzea izan da. Esku-hartze honetan saioaren hasieran zaila izan da azalpenak aurrera eramatea, ikasleek hitz egiten eta galderak egiten hasten zirelako. Horren ondorioz, isiltasuna eskatu behar izan zaie behin baino gehiagotan, baina azkenean, haien arreta lortu da. Ikasleei jardueraren gustatu zaie eta saioaren amaieran, hitz egiteko txandak errespetatu dituzte, hausnarketa jarrera izan dute eta parte hartzeko gogoak izan dituzte.

<sup>14</sup> Seigarren esku-hartzerako materialak eta azken emaitza: 13. Eranskina.

POSTEST
<p><u>Saioaren garapena:</u></p> <p>Lehenengo saioan egindako inkesta bera jarriko zaie ikasleei, esku-hartzeak burutu ondoren hobekuntzak suertatu diren ala ez ziurtatzeko asmoz<sup>15</sup> eta horretarako, hasierako inkestan zehaztutako prozedura berbera jarraituko da.</p>
<p><u>Saioa praktikan jarri ondoren:</u></p> <p>Ikasle gehienek gogoeta jarrera izan dute eta banaka eseri direnez, ez dute elkarri kopiatu. Bakoitza bere fitxaz kezkatu da eta horrez gain, zerbait ulertu ez duten bakoitzean, berehala galdetu dute.</p>

#### 4. Emaitzak eta ondorioak

##### 4.1. Pretestaren emaitzak

DIMENTSIOAK						
Autoezagutza-maila	FISIKOAK		EMOZIONALA		SOZIALA	
	Ikasleak	%	Ikasleak	%	Ikasleak	%
Normala	18	% 81,82	20	% 90,91	17	% 77,27
Baxua	4	% 18,18	2	% 9,09	5	% 22,73

2. taula: pretestaren emaitzak: ikasle-kopurua eta portzentajeak

Goiko taulan, pretestaren emaitzak ikus daitezke eta ikasgelako ume guztiak taldekatuta agertzen dira, autoezagutza ez akademikoaren hiru dimentsioetan izandako autoezagutza-maila kontuan hartuz. Dimentsio bakoitzean izandako maila aztertzean, alde batetik ikasle-kopurua agertzen da eta bestetik, ikasle-kopuru horri dagokion portzentajea. Ikus daitekeenez, ikasgelako ume gehienek autoezagutza-maila normala dute hiru dimentsioetan. Autoezagutza-maila baxua duten gehienak, berriz, dimentsio sozialean kokatzen dira.

Aurrean aipatu den bezala, hemen ikasleak eta horien datuak taldekatuta agertzen dira, baina 15. Eranskinean agertzen den taulan, ikasgelako 22 umei egindako pretestaren emaitzak agertzen dira, ume bakoitzaren kasua aipatzen delarik. Beraz, 15. Eranskineko

<sup>15</sup> Ikasle baten erantzunak pretest eta postestean: 14. Eranskina.

taulan, ume bakoitzaren egoera garatuta ikus daiteke. Bertan, ikasle bakoitzak autoezagutza fisiko, emozional eta sozialean duen maila aztertu egin da eta emaitzak, bi zenbaki erabiliz islatu dira: 1 zenbakiak autoezagutza baxua adierazten du, 2 zenbakiak normala adierazten duen bitartean. Guztira, zazpi ikasleren autoezagutza-maila baxua antzeman egin da; horietatik, batzuek autoezagutza-maila baxua dute dimentsio batean, beste batzuek bi dimentsioetan eta beste batzuek hiru dimentsioetan. Beraz, ikasle bakoitzaren kasua desberdina da eta bereziki, laugarren eta bosgarren ikasleen erantzunak aipagarriak dira; izan ere, autoezagutza-maila baxua erakutsi dute hiru dimentsioetan.

#### 4.2. Pretest eta postestaren arteko konparazioa

DIMENTSIOAK						
Egindako probak	FISIKOA		EMOZIONALA		SOZIALA	
	Ikasleak	%	Ikasleak	%	Ikasleak	%
Pretestean autoezagutza baxua (ikasgela osoa kontuan harturik)	4	% 18,18	2	% 9,09	5	% 22,73
Postestean autoezagutza baxua (ikasgela osoa kontuan harturik)	3	% 13,64	1	% 4,55	3	% 13,64
Hobekuntza pretestean (autoezagutza baxua zutenen artean)	1	% 25	1	% 50	2	% 40

3. taula: pretest eta postestaren arteko konparazioa: ikasle-kopurua eta portzentajeak

Goiko taulan, ikasleek pretest eta postestean izandako emaitzen konparazioa ikus daiteke. Oraingo honetan, bakarrik pretestean autoezagutza-maila baxua erakutsi zuten zazpi ikasleen kasua aztertu egin da. Pretest eta postestean lortutako emaitzak aztertzean, alde batetik ikasle-kopurua dago eta bestetik, ikasle-kopuru horri dagokion

portzentajea. Taulan, dimentsio bakoitzean aldaketa batzuk gertatu direla ikus daiteke, beraz, hobekuntza egon da; izan ere, autoezagutza-maila baxuko portzentajea edota ikasle-kopurua jaitsi egin da. Are gehiago, hobekuntza izan dutenak pretestean autoezagutza-maila baxua erakutsi zutenak izan dira.

AUTOEZAGUTZA EZ AKADEMIKOA						
IKASLEAK	FISIKOA		EMOZIONALA		SOZIALA	
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
1. ikaslea	2	2	2	2	1	1
2. ikaslea	2	2	2	2	1	1
3. ikaslea	1	1	2	2	2	2
4. ikaslea	1	1	1	2	1	1
5. ikaslea	1	1	1	1	1	2
6. ikaslea	1	2	2	2	2	2
7. ikaslea	2	2	2	2	1	2

4. taula: pretest eta postestaren emaitzak: autoezagutza-maila baxua duen ikasle bakoitzaren kasua

Aztertutako taulan, pretest eta postestaren emaitzen konparazioa agertzen da. Hemen, bakarrik autoezagutza-maila baxua izan duten umeak kontuan hartu dira, gainontzekoek erantzun berberak izan dituztelako. Oraingo honetan, bi zenbaki erabili dira emaitzak islatzeko: 1 zenbakiak autoezagutza baxua adierazten du, 2 zenbakiak normala adierazten duen bitartean. Ikusten denez, aldaketa positiboak antzeman egin dira lau umeren erantzunak aztertzean, beste batzuenak berdinak izan diren bitartean. Kolore berdez margoztuta dauden laukiek lau ikasle horiek izandako hobekuntzak adierazten dituzte. Esan beharra dago nahiz eta pretestean autoezagutza-maila baxua adierazi zuten zazpi ikasleetatik lauk hobetu postestean, inork ez duela okerrera egin.

### 4.3. Ondorioak

Hasteko, esan beharra dago praktikan jarritako interbentzio hau oso laburra izan denez, lortutako emaitzak ez direla behin betikoak izan. Autoezagutza ez akademikoaren dimentsio bakoitza lantzeko, oso ekintza gutxi planteatu dira eta ikasleen autoezagutza fisiko, sozial edo emozionalean aldaketak suertatzeko denbora behar da, azken finean,

haien nortasuna aldatzea ez delako bat ere erraza. Horrez gain, umeen adina ez da oso adierazgarria; izan ere, Lehen Hezkuntzako zortzi eta bederatzi urteko umeak oraindik haien nortasuna garatzen ari dira eta segur aski beste adin batzuetako pertsonekin mota hauetako gaiak lantzea errazagoa izango litzateke. Dena den, ikasleen jarrera ona eta parte-hartzailea izan da: sentitzen dutena eta haien burua nola ikusten duten islatu dutela dirudi.

Nahiz eta ikasle batzuegan aldaketarik ez egon, oro har, proposatutako bigarren helburu orokorra bete egin dela esan daiteke, besteak beste: “ikasleen autoezagutza fisiko, emozional edo sozialean aldaketa bat eragitea, autoezagutza hori baxua izatekotan”. Pretest eta postestaren emaitzak alderatzean, bost aldaketa gertatu dira; aldaketa hauen artean, lau kasutan hobekuntzak antzeman egin dira eta kasu batean, berriz, egoerak hobetu beharrean, txarrera egin du. Hau guztia dela eta, interbentzioa oso baliagarria izan da, lau aldaketa positiboak hilabete bateko epean gertatu direla kontuan izanda.

Gainontzeko helburuak ere bete egin dira. Lehenengo helburu orokorrari dagokionez, proposamen didaktikoa diseinatzeaz gain, hori ere praktikan jartzeko aukera egon da. Helburu zehatzei erreparatuz, sortutako inkestak ikasgelako ume guztien autoezagutza ez akademikoaz jabetzea eta autoezagutza-maila baxua duten umeak identifikatzea ahalbidetu du. Horretaz aparte, pretest eta postestaren emaitzak alderatu dira.

Etorkizunean, interbentzio honen diseinua eta planteamendua egokia da autoezagutza ez akademikoaren dimentsioak lantzeko. Proposamen didaktikoa praktikan jartzeko aukera izatean, ekintzak proposatutako helburuak lortzeko zuzenduta daudela ikusi da.

Hurrengo lanetarako, ondo legoke “nor naiz ni?” ohiko ariketa beste era berri batean planteatzea; izan ere, lan honen esku-hartzeak burutzean, alde handia egon da “nor naiz ni?” ariketarekin eta diseinatutako gainontzekoekin. “Nor naiz ni?” umeei planteatzerakoan, batzuk aspertu egin dira eta ez dute ezer idatzi. Esan daiteke ariketa hau baliagarria dela eta ikasleek haien burua ezagutzeko beste modu bat dela, baina etorkizunari begira, komenigarria izango litzateke tradizionala den ekintza hau beste era dinamiko batean lantzea ikasleekin.

Horrez gain, interesgarria izango litzateke generoa kontuan hartzea datuak interpretatzean, hau da, pretest eta postestaren erantzunak aztertzean, behatzea nolako den neska-mutilen autokontzeptu-maila, ikasgelako zein generok duen autoezagutza-

maila baxuagoa eta genero bakoitzak autoezagutzaren zein dimentsio-motan duen maila baxuagoa.

## 5. Erreferentzia bibliografikoak

- Anzaldúa, M. A. (2008). El autoconcepto en niños de cuatro a seis años. *Tiempo de educar. Revista interinstitucional de investigación educativa*, 9(18), 307-327.
- Cazalla-Luna, N., eta Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)* (10), 43-64.
- Elexpuru Albizuri, I. eta Garma Sordo, A. (1992). Capítulo II. Panorámica actual en la investigación sobre autoconcepto. In, I. Elexpuru Albizuri, A. Garma Sordo, M. Marroquín Pérez eta A. Villa Sánchez, *Autoconcepto y educación. Teoría, medida y práctica pedagógica* (pp. 25-57). Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritz.
- Esnaola, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de Psicología*, 24 (1), 1-8.
- Fernández Zabala, A., eta Rodríguez Fernández, A. (2007). Autoconcepto: social, físico y general. *INFAD. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 217-228.
- Garma, A. eta Elexpuru, I. (1999). *El autoconcepto en el aula. Recursos para el profesorado*. Bartzelona: Edebé.
- Hezkuntza, U. eta I. S. (2007). Oinarrizko Hezkuntza Curriculum. BOPV, 1-40.
- McKee, D. (2006). *Elmer*. Bartzelona: Beascoa.
- Miras, M. (2010). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. In, C. Coll, J. Palacios, eta Á. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 309-329). Madril: Alianza argitaletxea, S.A.
- Navarro Suanes, M. (2009). Autoconocimiento y autoestima. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza* (5), 1-10.
- Ramírez Salguero, M., eta Herrera Clavero, F. (2002). El autoconcepto. *Euphoros* (5), 187-204.
- Salum-Fares, A., Marín Aguilar, R., eta Reyes Anaya, C. (2011). Relevancia de las dimensiones del autoconcepto en estudiantes de escuelas secundarias de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 255-272.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.



Urquijo, S. (2002). Auto-concepto y desempeño académico en adolescentes: relaciones con sexo, edad e institución. *Psico-USF*, 7(2), 211-218.