



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

HEZKUNTZA
ETA KIROL
FAKULTATEA
FACULTAD
DE EDUCACIÓN
Y DEPORTE

GORPUTZ HEZKUNTZAN EGINDAKO TREBETASUN SOZIALEN INGURUKO BEHAKETA

GRADU AMAIERAKO LANA

EGILEA: Silvo Igoa, Amaia.

ZUZENDARIA: Vizcarra Morales, María Teresa.



2016

Aurkibidea:

Laburpena:	
1. Sarrera:	1
2. Marko teorikoa:	2
2.1. Kontzeptu esanguratsuei hurbilpena:	3
2.2. Hezkuntza emozionala:	4
2.2.1. Hezkuntza emozionalaren aurrekariak:	5
2.2.2. Hezkuntza emozionalak martxan jartzen dituen trebetasunak:	5
2.3. Trebetasun Sozialen garrantzia:	6
2.3.1. Nola eskuratzen dira?	7
2.3.2. Gabeziak antzematearen garrantzia:	8
2.3.3. Trebetasun Sozialak Gorputz Hezkuntzaren bitartez:	9
2.3.4. "Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS).....	10
3. Helburuak:	12
4. Metodoa:	12
4.1. Nola antolatu naiz lana egiteko?	12
4.2. Lanaren diseinua:	13
4.2.1. Armentia ikastolako testuingurua:	13
4.2.2. Partaideak:	14
4.4. Landa lana egiteko jarraitutako prozedura:	14
4.4.1. Saioak sortzeko jarraitutako prozedura:	15
4.4.2. Saioak behatzeko jarraitutako prozedura:	15
4.4.3. Landa lanaren kronograma:	16
4.5. Informazioa jasotzeko erabili ditudan tresnak:	17
4.5.1. Saioen behaketarako sortutako irizpideak:	17
4.5.1. Eztabaida dinamizatzeko fitxa:	18
5. Emaitzak:	19
5.1. Interakzio sozial gaitasuna:	19
Interakzio sozial gaitasunak irribarrea, agurtzea, adeitasuna eta faboreak egiteko azpi kategoriak hartzen ditu bere baitan.	19
5.2. Laguntasunerako gaitasuna:	23
5.3. Elkarrizketarako gaitasuna:	27

5.4. Sentimendu, emozio eta iritziak:	32
6.Ondorioak:.....	36
6.1. Eztabaida:.....	36
6.2 Helburuekin kontrastea:.....	38
6.3. Berezko Ondorioak:	40
7. Hobekuntza proposamenak:.....	41
8. Bibliografia:	42

Laburpena:

Hurrengo orrialdeetan azaldutako lanean, Gorputz Hezkuntzako saioetan ikusten diren ikasleen Trebetasun Sozialak behatu nahi izan dut. Hau da, bi mailen (LH1 eta LH5) Trebetasun Sozialen diagnosa egin eta ondoren bi mailen arteko alderaketa egin. Horretarako, autore ezberdinek diotena ezagutzeaz eta kontuan hartzeaz gain; behatzeko baliagarriak izan zitezkeen egoerak sortu, grabatu, behatu, horren inguruan hausnartu eta emaitza eta ondorioak atera ditut.

Emaitza eta ondorioak atera ahal izateko beharrezkoa izan den behaketa, Ines Monjas eta De La Pazen liburuan (1996) oinarritua dago. Behaketa horren bidez ateratako emaitzetan interakzio sozial, laguntasun, elkarrizketarako eta sentimendu, emozio eta iritziak gaitasunetan ikusitako maila bakoitzeko jokabideak azaldu eta bi mailen arteko alderaketa egin dut. Jarraian, ondorioen atalean bi mailen artean topatutako alde nabariak deskribatu ditut eta ezberdintasun horien atzean egon daitezkeen arrazoiak azaldu.

Era berean, Trebetasun Sozialen garapenerako Gorputz Hezkuntzak, lan espezifiko bat burutzearen bitartez, duen paper garrantzitsua goraiatzea da lan honen bigarren mailako helburua.

Hitz gakoak: Trebetasun sozialak, Gorputz Hezkuntza, PEHIS, Adimen Emozionala.

Abstract:

In the work presented in following pages, my intention is to study the Social Skills of students in Physical Education classes. In order to do so, I have diagnosed the Social Skills of two grades (1st and 5th) and have compared the results of both grades. In order to accomplish my purpose, after learning from different authors and taking into account what they said, I have created, recorded and observed situations that I considered useful for my study; then, I have reflected on those situations and have drawn some conclusions.

The study has been carried out according to the book of Ines Monjas and De La Paz (1996). In the results of the study, I have explained and compared the behaviour presented by both grade regarding the skills that correspond to social interaction, friendship, conversation, and to express feelings, emotions and opinions. Consequently, I have concluded my work by describing the most notable differences between both grades and I have explained the reasons behind such differences.

At the same time, by carrying out a specific study on the matter, my secondary objective is to praise the important role that Physical Education plays in developing Social Skills.

Key words: Social Skills, Physical Education, PEHIS, Emotional Inteligences.

Resumen:

En el trabajo presentado en las siguientes páginas, he querido observar las habilidades sociales que se perciben en las clases de Educación Física. Es decir, hacer la diagnosis de las Habilidades Sociales de dos cursos (1 y 5 de Educación Primaria) y después hacer la comparación de estos dos cursos. Para eso, aparte de conocer y tener en cuenta lo que diversos autores dicen sobre la materia; he creado situaciones apropiadas para la observación, las he gravado, observado, he reflexionado sobre lo visto y he sacado resultados y conclusiones.

La observación necesaria para poder sacar los resultados y las conclusiones, esta fundamentada en el libro de Ines Monjas y De La Paz (1996). En los resultados obtenidos mediante esa observación he podido explicar y comparar los comportamientos que hacen referencia a las capacidades de interacción social, amistad, conversación y sentimientos, emociones y opiniones. A continuación, en la parte de las conclusiones, he descrito las principales diferencias encontradas entre los dos cursos, y he explicado las posibles razones que pueden a ver detrás de esas diferencias.

Al mismo tiempo, el objetivo de segundo grado de este trabajo es subrallar el papel fundamental que tiene la Educación Física para el desarrollo de las Habilidades Sociales, siempre y cuando se haga mediante un trabajo específico.

Palabras claves: Habilidades Sociales, Educación Física, PEHIS, Inteligencia Emocional.

1. Sarrera:

Betidanik izan dut pertsonen jarrerengatiko interes berezia, norbanakoaren ekintza ezberdinen atzean dauden arrazoi eta zergatiak ezagutzeko grina eta gizakiaren jokaerak ulertzeko jakin mina. Txikitatik argi izanik jendearen bizimoduan lagungarria izan nahi nuela, psikologia ikasteko nahia urteetan buruan izan ondoren; azkenik, pertsonak laguntzeko bidean hezkuntza izan zitekeela nire tresnarik indartsuena ulertu nuen.

Nire inguruan dauden pertsonak begiratzekoan edo bizitzan zehar topatutako pertsona ezberdinen izateko eren inguruan hausnartzekoan, sozialki harremantzeko eta bizitza sozial aktiboa izateko arazoak dituzten pertsona askoren atzean jende miresgarria aurkitu daitekeela ulertu dut, eta haien arazo bakarra zenbait Trebetasun Sozial guztiz garatu gabe izatea izan daitekeela horren arrazoa.

Baina zeintzuk dira gabezia horiek? Zergatik ez dituzte guztiek trebetasun horiek beste askok garatu ditugun moduan garatu? Txikitatik datorren hutsunea da edo sozializazio prozesuan jasandako faktore ezberdinek eragina izan dute? Galdera asko zetozkidan burura eta erantzun oso gutxi. Hori izan zen Trebetasun Sozialen inguruko GRALa egitearen arrazoi nagusienetakoa, buruan neuzkan galdera guzti horien erantzunak topatzen saiatzea.

Bestalde, Trebetasun Sozialen gaia Gorputz Hezkuntzarekin lotuta egoteak ere gai hau aukeratzera bultzatu ninduen. Izan ere, txikitako Gorputz Hezkuntzako oroitzapen guztiak ez dira guztiz positiboak niretzat, gaitasun fisiko oso espezifikoetan oinarritutako saioak jasan behar izan nituelako eta beste aspektu askoren gabeziak sufritu. Horregatik Gorputz Hezkuntzako minorra egitea erabaki nuen, etorkizun batean, ikasgai honek eskaintzen dituen aukera guztiak aprobeztatzeko beharrezko prestakuntza jaso nahi nuelako; horrela, nik jasotako saioetatik oso ezberdinak diren beste batzuk eskaini ahal izateko. Hau da, argi daukat ikuspuntu askoz sozialagoa duten saioak emango ditudala, eta horretarako ahalik eta prestakuntza handiena jasotzea beharrezkoa dudala. Horregatik Gorputz Hezkuntzaren eta Trebetasun Sozialen nahasketa eskaintzen duen lan batekin asko ikasteko aukera topatu nuen.

Gaiaren garrantzi pedagogikoari dagokionez, esan beharra dago, arlo kognitiboak hainbesteko garrantzia daukan garai honetan, aspektu sozialagoak alde batean uzten dituela askotan eskolak, eta agente sozializatzaile indartsuenetakoa izanik hori aldatu beharra dagoela. Honek ikerlari askoren kezka sortu izan du eta ondorioz, ikerketa asko egin dira gaiaren inguruan. Ikerlan hauetako askoren esanetan Trebetasun Sozialak eskolan indartzeak berebiziko garrantzia dauka, izan ere, hauek beti ez dute garapen naturala jasaten, eta horregatik esku hartze ezberdinen bitartez abantaila emozional handiak eskuratu

daitezke. Horregatik, gaiaren azterketa egitea oso garrantzitsua da; izan ere, ikasleek haien buruarekiko ezagutza areagotu eta onura sozialak lortzeko curriculumean programa zuzenak erantsi nahi badira, abiapuntua zein den ezagutzea derrigorrezkoa da.

Amaitzeko, lanaren sarrerari amaiera emateko asmotan, hurrengo lerroetan irakurleak aurkituko duen informazioaren inguruko laburpen txikia egingo dut. Bigarren kapituluan, marko teorikoan, landa lanean jorratuko den edukia ulerterrazagoa izan dadin, gaiarekiko hurbilpen laburra eginez hasi naiz. Kontzeptu esanguratsuenen definizioak azaldu ditut, eta hezkuntza emozionalaren inguruan hitz egin dut, amaitzeko, gaiaren muina diren Trebetasun Sozialen garrantzia nabarmentzen saiatu naiz. Hirugarren atalean, aurrera eramandako landa lanaren bitartez bete nahi diren helburuak islatzen dira. Laugarren atalean, metodoan; tutorearekin adostutako lan plangintzaren kronograma azaltzen da, lanean parte hartutako duten partaideen inguruan hitz egin eta lanaren testuingurua deskribatzen dut, aldi berean, landa lanean erabilitako prozedura azaldu eta lanaren bilakaeraren kronograma txertatuz eta azkenik informazioa jasotzeko erabilitako tresnak deskribatuz. Bosgarren kapituluan, emaitzen atalean, grabaketen bitartez behatutako jokaera guztiak aztertu eta horien inguruan hausnarrarazitakoa plazaratzeko garaia da; horretarako, LH1 eta LH5eko ikasleen Trebetasun Sozialetan ikusitakoa deskribatu eta aurkitutako berdintasun eta ezberdintasunak azalduz. Seigarren atalean, ondorioen atalean eztabaidan aurrez jasotako emaitzak teoriarekin lotzen saiatu naiz, hasiera batean planteatutako helburuak bete diren edo ez aztertu dut eta azkenik, esanguratsuenak iruditu zaizkidan ondorioak argitara eman ditut. Azkenik, hobekuntza proposamenarekin batera lanaren bilakaeraren inguruan hausnartu eta gero berriro berdin errepikatuko nituzkeen atalak edo, aldiz, aldatu edo hobetuko nituzkeenak aipatuko ditut.

2. Marko teorikoa:

Azken mendeetan zehar gure gizarteak modu tematian gizakiaren ideal oso zehatza sortu du: pertsona adimentsuarena. Eskola tradizionalan pertsona adimentsua ikaskuntza kognitiboan ona zena zen, duela gutxi arte, ordea, adimen testetan puntuazio altuak eskuratzen zituena. Koefiziente intelektuala bihurtu zen ikasle idealaren erreferentean, horretarako errendimendu akademikoaren eta koefiziente intelektual altuaren arteko harremana argudiatuz. XXI. mendean, aldiz, ikuspuntu hau krisian sartu da bi arrazoiengatik: lehenik eta behin, adimen akademikoa arrakasta laborala lortzeko nahikoa ez dela antzeman delako, eta bestalde, adimenak ez duelako eguneroko bizitzarako arrakastarik bermatzen (Férrnandez eta Extremera, 2005).

Ikerketa soziologikoen datuek diotenez, azken urteetan, erresponstabilitate pertsonal eta sozialarekin zerikusia daukaten jarrerak; hala nola, errespetuak, auto-kontrolak edo esfortzuak behera egin dute, eta biolentzia bezalako jarrerak, ordea, gora. Ikasleak haien testuinguru sozialetan eraginkorrak izan ahal izateko, Hellisonen esanetan, haienganako eta besteenganako arduratsuak izaten ikasi behar dute, eta haien bizitzarekiko kontrola ezartzeko estrategiak erantsi behar dituzte (Sánchez, Gómez, Valero eta De la Cruz, 2013).

Ikertzaileen arabera arlo honen garrantzia gero eta handiagoa da, izan ere, gizabanakoa hartu- eman sozialerako prest ez dagoenean, gizabanako horren ongizatean eragiten duten emozio negatiboak sortzen dira. Egoera hau ekidin ahal izateko, berdinekin modu eraginkorrean eta elkarrentzat gogobetegarria den moduan jokatzeko gaitasunak eta jarrerak hobetzea beharrezkoa da, eta gaitasun multzo honek Trebetasun Sozial izena jasotzen du (López, 2008).

Baina zer egiten du eskolak errealtatean gabezia honen aurrean? Azken 30 urteetan, hezkuntzaren eskubidea ezartzearekin batera, eskolaren bizitza sozialean gatazkak asko areagotu dira eta Hezkuntza Sistemaren ardura suposatu du honek. Ondorioz, bi arrazoi nagusirengatik, Gorputz Hezkuntzaren gain erori da konpetentzia sozial eta hiritarraren zama: batetik, arazo hau modu zuzenenean lantzeko konpetentzia daukalako eta bestetik, Gorputz Hezkuntza arlo oso soziala bezala ulertzen denez, bere gai honekiko balio pedagogikoa oso altua delako (Hernández, 2011).

2.1. Kontzeptu esanguratsuei hurbilpena:

Marko teorikoari jarraipena emateko, lanaren jomuga diren zenbait kontzeptu definitzen jarraituko dut, horrela, marko teorikoan aurkezten den teoria ulertzea errazagoa izango da, aldi berean, lanaren noranzkoan kokatzea ahalbideratuz.

Lehenik eta behin, *trebetasun sozialei* dagokionez, Eceiza, Arrieta, eta Goñi (2008), hainbat autoreek emandako definizioetan oinarritzen dira kontzeptu hau definitzeko, hala: Langen esanetan, hirurogei eta hamargarren hamarkadatik aurrera onartu zen teoria baten arabera, pertsona sozialki trebeak hiru dimentsioen arabera ezberdintzen dira sozialki trebeak ez diren horietatik; hiru dimentsio horiek jokaerazkoak, kognitiboak eta fisiologikoak dira. Aldiz, Evansentzat alderdi motorrak, fisiologikoak eta kognitiboak elkarren menpeko erlazio sistema osatzen dute. Kontzeptu honi lotuta, Vicente Caballoren (In Soto, 2009, 1. orr) esanetan, “testuinguru intrapertsonal batean igorritako jarrerak, nahiak, iritziak edo eskubideak egoerari modu egokian doitzen direnean da *jarrera bat sozialki trebea*, aldi berean, eta jarrera horrek gainontzekoak errespetatu eta etorkizuneko arazo aukerak gutxitu behar ditu”. Monjasen hitzetan (In Monjas y de la Paz, 2000, 18.orr) “berdinekin eta

helduekin eraginkorki eta bi aldeei on egiten dien elkar eragiteko eta erlazionatzeko beharrezko jokaerak dira *Trebetasun Sozialak*.

Kontzeptuekin jarraituz, *erantzukizun soziala* interes kolektibo batzuei men eginez, taldea unitate bakarra bezala ulertzea da. Beste pertsona batzuk trebeak izaten eta gainontzekoekin egokiago erlazionatzen laguntzea inplikatzeko du; baita, jokaera aukerak bilatzen, arrakasta soziala eta kolektiboa eskuratzen, bakoitzaren eskubideak defendatzen eta haien lorpenak publikoki ezagutarazten laguntzea ere (Vizcarra, 2003).

Marko teorikoa hobeto ulertzeko definitu beharreko ondorengo hitza *gatazka* da. Molinaren esanetan (In Capllonch, Figueras eta Lleixa, 2014: 1.orr), pertsonen arteko posizioak, interesak, beharrak, nahiak edo baloreak bateraezinak izateagatik, bi pertsona edo gehiago aurkaritza edo adostasun eza aurkitzean sortzen den edozein egoera da. Touzardek dioenaren arabera (In Sayas, 2015: 2), aldiz, gizabanakoen, talde berdinekoen, erakunde sozialen edo nazio artekoenak izan daitezkeen erlazio sozialen egoera determinatu batzuen ondorioz sortutako egoera konplexuak dira gatazkak.

Definizio eta kontzeptuen hurbilpenarekin jarraitzeko, *emozioei* dagokionez etimologikoki emozioa *moveré* hitzetik dator, mugimendutik, hau da, jakitun egiten den erakarpen eta alderapen pertzepzioa suposatzen du eta gerturatze edo higuintze jarrera izatea (Collado eta Cadenas, 2013). RAEk emandako definizioari dagokionez; animoaren alterazio intentsu eta iragankorra da, atsegina edo desatsegina izan daitekeena eta hunkipen somatiko kutsuarekin batera doana.

Gaiaren hurbilpenerako garrantzitsuak diren kontzeptuekin amaitzeko; *adimen emozionalari* dagokionez, Salovey eta Mayerren bertsio originalaren arabera (In Bisquerra, 2016, 1.orr) sentimendu eta emozioak maneiatu, hauen artean desberdindu eta ezagupen hori bakoitzaren pentsamendu eta akzioak bideratzeko trebetasuna da.

Norbanakoak egoera emozionalak kudeatzeko duen talentuaren arabera, egoera emozionalen identifikazioa eta asimilazioa da *adimen emozionala*. Bere garapenean bi modelo nagusi identifika daitezke.

2.2. Hezkuntza emozionala:

Elkarbizitza egokirako ezinbesteko tresna da *hezkuntza emozionala*, era berean, osasun mentalari eta bizi kalitateari oso lotua dagoena; hortaz gain, gaur egun, uneoro gertatzen diren gizarte aldaketei aurre egiteko ezinbestekoa suertatzen da. Gizartearen eboluzioan zehar, gizakia bere buruarekin eta bere inguruarekin ondo sentitzeko beharra sentitu izan du; helburu hau lortzea gutxi batzuk soilik eskuratzen dute, horregatik, gure gizartearen erronka

nagusietako bat gizabanako bakoitzak bere etorkizuna emozioen bilaketan oinarrituta eraikitzea izan beharko litzateke (Collel eta Escudé, 2003).

Gaur egun jakina da gizabanakoa guztiz garatua eta gizartean integratua egoteko bere pertsonalitatearen fazeta eta dimentsio guztiak indartu behar dituela; kognitiboak, psikologikokoak eta emozionalak. Orain arte, maiz, hezkuntzan sentimenduak, afektibitatea, konpetentzia soziala, ... bezalako aspektuak ahaztu egin izan dira, ekonomiarako eta merkatu laboralerako prestakuntzak garrantzi osoa jaso duelako, hala ere, gaur egun, eduki hauek gero eta ezagunagoak bihurtzen hasi dira. Aspektu afektibo- sozial hauek, bestek- beste, Gorputz Hezkuntzako curriculumean erantsi dira, pedagogia konduktiboaren eta kognitibistaren influentziaren eta egin berri diren ikerketen ondorioz; hauen arabera hezkuntza emozionala eta ikasleen arteko harremanak erabakigarriak dira sozializaziorako, konpetentzia sozialen garapenerako, errendimendu akademikorako eta ongizate sozial eta pertsonalerako (Domínguez, 2013).

2.2.1. Hezkuntza emozionalaren aurrekariak:

Gaiaren inguruko azterketak lehenago hasi ziren arren, 1995. urtean Gardnerrek idatzitako adimen anitzen inguruko lanetan, hezkuntza emozionalarekin zerikusi zuzena duten bi inteligentzia motaz hitz egiten du; *inteligentzia intrapertsonalaz*, hau da, pertsona bakoitzaren barneko bizitza emozionalaren sarrera eta ezagupenez eta *inteligentzia interpertsonalaz*, hots, intenzioak, sentimenduak eta desirak igarri eta horiengan eragina izatearen gaitasunaz. Adimenaren ikuspegi berri honek, hots, pertsonaren garapen integrala lortzeko beharrezko faktore multzoak, hezkuntza emozionalaren gaur egungo garapenarentzat euskarri garrantzitsua suposatu du (Domínguez, 2013).

Errealizazio pertsonala gizakiak iraganetik bilatzen duen zerbait izan arren, 90eko hamarkada arte ez du behar bezalako garrantzia hartzen. Dominguezek Golemanen "Inteligencia Emocional" liburutik hartzen du osotasunean bizi ahal izateko inteligentzia emozionala oso garrantzitsua izatearen ideia. Aldi berean, Dominguezek dio Goleman izan zela emozionalki garatua ez egoteak sortzen dituen ondorio larriak aztertzen lehenetarikoa, horrela, gai honetako aitzindarietako batean bihurtuz. Bere ikerketei esker, gizarteko analfabetismo emozionala oso altua dela frogatua geratu da, eta kultura emozionalean gabezia sakonak dituen gizarte batean bizitzea akats handia dela.

2.2.2. Hezkuntza emozionalak martxan jartzen dituen trebetasunak:

Hezkuntza emozionalak martxan jartzen dituen trebetasunak lau bloke nagusitan bildu daitezke (Collel eta Escudé, 2003, 2-3.orr):

- *Norberarekiko kontzientzia*: Sentimendu bat agertzen den momentuan igartzeko gaitasuna da. Gure erreakzio eta aldarteei arreta eskaintzea eskatzen du (pentsamenduei, erantzun fisiologikoei, ...) eta eragiten dituzten estimuluekin erlazionatzea. Emozio ezberdinen nahitako espresioa edo haien dramatizazioa, hauek ikasteko forma bat da.
- *Autorregulazioa*: Gure emozioen kontzientzia daukagunean, horiek kontrolatzen ikasi behar dugu. Izan ere, emozioek funtzio bat dute eta erreprimitu ordeztatu behar ditugu. Hau da, helburua ez luke hauek ez sortzea izan beharko, haien influentziaren menpe pasatako denbora kontrolatzea baizik. Norbera lasaitzeko gaitasuna, ezinbesteko trebetasuna da eta besteen bitartekari lanaren ondorioz eskuratzen da.
- *Motibazioa*: Baikortasunaren indarra da, helburu garrantzitsuak lortzeko ezinbestekoa. Kontzeptu psikologiko ugariarekin erlazionatua dago; hala nola, bulkaden kontrolarekin (frustrazioari aurre egiteko gaitasuna, gratifikazioa atzeratu), pentsamendu negatiboaren inhibizioarekin (ezinbesteko erronkei arrakastaz aurre egiteko), auto-estimuairekin, ...
- *Empatia*: Beste pertsona baten emozio egoeraren esperimentazioa da, gainontzekoen emozio egoera antzematea eta horren aurrean sozialki behar bezala erantzuteko gaitasuna izatea. Bi osagarri dauzka; afektiboa eta kognitiboa.

2.3. Trebetasun Sozialen garrantzia:

Historikoki zaila izan da pertsona bat egoera sozial batean trebe jokatzeko ari den edo ez izendatzea, eta "Trebetasun Sozial" deitzera iritsi arte, terminologiak bilakaera sakona jasan du. Bilakaera hori hobetu ulertzearen Camachok eta Camachok (2005) jasotako hainbat autoreren ekarpenaz baliatuko naiz, hala; hasiera batean Salterrek "nortasun asaldatur" espresioa erabili zuen, ondoren Wolperrek "adierazpen jarreragatik" ordezkatur. Geroago, Lazarusek "emozio askatasuna" edo Libermanek "eraginkortasun pertsonala" ... deitu zuten. Azkenik, 70. hamarkada erdialdean "Trebetasun Sozial" izendapenak hartu zuen indar handiena.

Ez dago datu zehatzik Trebetasun Sozialak noiz eta nola eskuratzen diren azaltzen dutenik, baina egia da haurtzarora periodo kritikoa dela honetarako. Beste trebetasun askorekin gertatzen den bezala, heldutasunaren eta ikaskuntza prozesuaren menpe dago gaitasun multzo honen garapena ere. Ikaskuntza goiztiar honen azalpen onartuena, ikaskuntza sozialaren teoriak eskaintzen du (Caballo, 1987).

Pertsona baten jarrera sozialki trebea denean, pertsonen arteko testuinguru batean sentimenduak, jarrerak, nahiak, iritziak edo eskubideak modu egokian erantzunez adierazteko gai izango da. Aldi berean, gainontzekoen jarrera errespetatuko du eta momentuan bertan etorkizuneko arazo aukerak gutxitzea lortuko du (Soto, 2009).

Dena den, Trebetasun Sozialen definizio sakonak bilatzen jarriz gero, hiru multzo nagusitan sailkatuak daudela antzeman daiteke (Monjas eta de la Paz, 2000, 14-15.orr):

- a) *Berdinen onarpenaren definizioa*: Definizio hauetan berdinen arteko onarpen maila erabiltzen da adierazle moduan, hau da, eskola edo komunitatean onartuak dauden hurrak hartzen dira haur trebetzat.
- b) *Jokaerazko definizioa*: Jarrera sozial propioaren indartze aukerak areagotu eta zigor aukerak gutxitzeko jarrera espezifikokoak dira Trebetasun Sozialak. Hauen bitartez, harreman gogobetegarriak esperimentatzea ahalbideratzen duten gaitasun intrapertsonalak eskuratzen dira.
- c) *Balioeste sozialaren definizioa*: Egoera zehatzetan, haurrari emaitza sozial garrantzitsuak iragartzen dizkioten gaitasun sozialak dira; hala nola, onarpena edo besteengandik jasotako iritzi esanguratsuak. Hortaz, jarrerazko kompetentzia multzoa dira, haurrari harreman positiboak eta egokitzapen soziala izatea ahalbideratzen diotenak.

Trebetasun Sozialekin lotutako aspektuak oso erraz adierazi daitezke eguneroko jarduera profesional eta pertsonalean. Gaitasun hauek ikastea eta garatzea, oinarritzkoa da besteekin harreman egokiak lortzeko; berdin du izaera sozial, familiar edo laborekoak izatea. Bestalde, arlo honetan trebeak diren pertsonak sentikorrakoak dira besteen beharretara eta erreminta hobeak dauzkate haien jarrera "modelatzeko". Modelatzea aldaketarako jokabide eta jarrerarekin besteen jokabidea eta pentsamendua gidatzea da, honen bitartez besteen aldaketa errazteko baliabideak izanik (Restrepo, 2008).

2.3.1. Nola eskuratzen dira?

Trebetasun Sozialen nabarmentzeari jarraipena emateko, garrantzitsua da, gaitasun hauek zein bitartekoren bidez eskuratzen diren ezagutzea (Kelly, 1992, 31-38.orr):

- a) *Errefortzu zuzenaren ondorioz*: Portaera sozialaren garapenean, jokaera baten ondoren jasotako errefortzuak zer esan handia dauka; eta hurrek segituan ikasten dute zeintzuk diren jokaera egokiak eta zeintzuk, aldiz, desegokiak. Ondorioz, denborak aurrera egin ahala, haurraren jokaera intrapertsonalaren erreperitorioa gero eta garatuagoa eta aberatsagoa izango da. Izan ere, egoera sozial batean jokaera batek feedback positiboa jasotzen badu, jokaera hori indartua suertatuko da, eta

subjektu horrek bere erreperitorio intrapertsonalean sartuko du, horrela, antzeko egoera bati aurre egiteko baliabide bat gehiago bezala gordeaz.

- b) *Behaketa esperientzien ondorioz*: Egoera intrapertsonalak maneiatzean egoera zehatzetan jasandako esperientzia zuzenen bitartez ikasten da, besteak beste. Aldi berean, Trebetasun Sozialak garatzeko beste modu bat beste pertsona batek egoera bat nola maneiatzen duen behatzea da. Hortaz, haur eta nerabeek Trebetasun berriak garatzen dituzte inguruko berdineko edo helduek egoera ezberdinak nola maneiatzen dituzten behatuz. Adinaren arabera, behatzeko modelo esanguratsuenak aldatuz doaz; adibidez, txikienentzat gurasoak dira behatzeko erreferente nagusiak eta nerabeentzat, ordea, lagunak.
- c) *Gaitasunen ikaskuntzaren eta feedback intrapertsonalaren ondorioz*: Banakoa egoera sozialetan praktika hartzen eta Trebetasun Sozialak garatzen doan heinean, bere jokaera gero eta finagoa bihurtzen da eta horretarako baliabide garrantzitsua da feedbacka. Testuinguru sozial batean, feedbacka beste pertsona batek gure jokaerarekiko daukan erreakzioa komunikatzea da, beraz, positiboa edo negatiboa izan daiteke. Lehenengo kasukoarekin, positiboarekin, zenbait jokabide indartzea lortuko da eta bigarren kasukoarekin, negatiboarekin, jokaeraren aspektu partikularrak ahultzea.
- d) *Gaitasunen ikaskuntzaren eta itxaropen kognitiboaren ondorioz*: Trebetasun Sozialek garrantzi handiagoa hartuko dute, banakoak nahi duen helburu bat lortzeko baliagarriak badira. Itxaropen kognitiboa egoera bati arrakastaz aurre egiteko uste edo nahia da. Horrela, pertsona batek bide ezberdinetatik egoera bati arrakastaz aurre egiteko gai dela ikasi badu, arrakasta itxaropen positiboa izango du. Aldiz, egoerari arrakastaz aurre egiteko gai ez dela ikasi badu, arrakasta itxaropen negatiboa izango du. Itxaropen positibo edo negatibo horren arabera, askotan, banakoak egoera sozial batean parte hartuko du edo ez.

2.3.2. Gabeziak antzematearen garrantzia:

Trebetasun Sozialak nola eskuratzen diren jakitea bezain garrantzitsua da hauen gabeziak antzematen jakitea; izan ere, ez da inolako sekretua pertsona asko haien bizitza sozialarekin ez daudela pozik eta horren atzean aztertu beharreko arrazoiak daudela. Ondorioz, Trebetasun Sozialen entrenamendua arlo askotan erabiltzen den teknika da gaur egun, arazo askoren zergatia Trebetasun Sozialen gabezia aurkitzen delako. Depresioa, delinkuentzia, lotsa, pertsona bakartiak ... Trebetasun Sozialen entrenamenduaren bidez lantzen diren psikologiaren arloaren zati bat baino ez dira (Camacho eta Camacho, 2005).

2.3.3. Trebetasun Sozialak Gorputz Hezkuntzaren bitartez:

Hezkuntza testuinguruan, gizaki soziala izateko ikaskuntza prozesuaren barruan; jolas motorrek, kiroleko jolasek eta jolas tradizionalak funtsezko papera joka dezakete “alfabetizazio emozionalean”; horretarako, pertsona bere osotasunean ahazten duen Gorputz Hezkuntza alboratu behar da. Jolasterakoan besteekin elkarbizitzeko gozamina ezagutzen da eta mugimenduzko erronkak batera esperimintatzearen, komunikatzearen eta komunak diren emozioak elkarbanatzearen sentrazioak bizitzen dira. Sozializazio emozionalaren prozesuak, gizarteak ezarritako arau eta jarraibideekiko erreakzio emozionalak ikasten joatea suposatzen du eta Gorputz Hezkuntzak oinarritzko papera izan dezake horretan (Alonso eta Yuste, 2014).

Gorputz Hezkuntza, gorputzaren garapenera bideratutako ikasgaia izanik, haren bitartez ikasleek modu asertiboan jokatzeko ikasteko trebetasunak landu daitezke; horrela, inhibizioan edo agresibitatean erortzea ekidinez. Inhibizioak ez ditu arazoak konpontzen, ez baitie horiei aurre egiten. Oldarkortasunak ere ez ditu arazoak konpontzen, ez daramalako akordiora, konfrontaziora baizik. Horregatik oso garrantzitsua da enfasi berezia jartzea errespetura, solidaritatera, tolerantziara eta elkarbizitzara daramatzaten Gorputz Hezkuntzako pedagogietan (Restrepo, 2008).

Gorputz Hezkuntzako saioek hezkuntza ingurugiro oso berezia irudikatzen dute ikastetxeetan, izan ere, ikasleen arteko harremanak irekiak izatea ahalbideratzen dute. Horregatik, Gorputz Hezkuntzak eskaintzen dituen onura psikologiko eta sozialak aprobetxatuz, azken hiru hamarkadatan, garapen pertsonalaren hobekuntza helburu dituzten esku hartze ezberdinak sortu dira. Guztien artean Hellisonen 1985ean proposatutako “Programa de Responsabilidad Personal y Social” izan da indartsuena eta osatuena, izan ere, 30 urteetan zehar Don Hellisonen aplikatutako eremuko erabilgarritasuna frogatu du. Modelo honen oinarria modelo tradizionaletatik haratago doa, eta kirolaren bitartez ikasleen bizitza hobetzeko jokaera eta balioak erakusten ditu (Escarti, Pascual eta Gutierrez, 2005).

Ardura sozial eta pertsonalaren muina, ikasleak haien ingurugiro sozialean banako eraginkorrak izateko, haienganako eta besteenganako arduratsuak izaten ikasi behar dutela da, eta horretarako haien bizitzarekiko kontrola ezartzea ahalbideratzen duten estrategiak erantsi behar dituztela, Gorputz Hezkuntza guzti honetarako baliabidea izanik. 1985eko Don Hellisonen programak (PRPS), ongizatearekin eta garapen pertsonalarekin bi balio lotzen ditu: esfortzua eta autogestioa (Escarti, Pascual eta Gutierrez, 2005).

2.3.4. “Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS).

Haur eta nerabeentzako Trebetasun Sozialen irakaskuntza sistematiko programa da, ingurugiroko pertsona esanguratsuen bitartez gauzatzen dena; hala nola, kide, irakasle edo familiaren bitartez (Monjas eta de la Paz, 2000).

Ageriko portaeratan (hitzezko jokaera eta hitzezko komunikazioatan), jokaera kognitiboetan (autohizkuntza eta autoelkarrizketatan) eta jokabide afektiboetan (emozioen adierazpenean) oinarritutako programa da. Lana sistematikoa izan behar da, portaerak erakustekoa, jokaera desegokiak (kideak iraindu, begirada saihestu, ...) gutxitzen dituen eta gehiegizko autoinkulpazioa eta antsietatea minimizatzeko nahitako irakaskuntza jarduerak dauzkana (Vizcarra, 2003).

Monjasek bere liburuan Trebetasun Sozial ugari azaltzen ditu, eta ondoren horiek arlo ezberdinetan sailkatu. Hurrengo lerroetan arlo eta trebetasun horien artean lanerako esanguratsuenak diren horien deskribapenak islatuak daude (Monjas, 1996, 56-68. orr):

Interakzio sozial gaitasuna: Interakzio afektiboetan edo interakzioa helburu bat lortzeko helburuarekin aplikatzen denean ematen diren haur zein helduekin harremantzako oinarritzko trebetasunak eta jokaerak dira.

- *Irribarrea:* Ez hitzezko jarrera da, edozein elkarreragini hasiera emateko oso erabilia dena eta besteekin dauzkagun harreman asko laguntzen dituen.
- *Agurra:* Hitzezko edo ez hitzezko jarrerak da, elkarreragina baino lehenago ematen dena eta haurrak agurtzen ari duen pertsona ezagutzen duela eta horrekiko jarrera positiboa duela adierazteko erabili ohi da.
- *Adeitasuna:* Erlazionatzerakoan harremana adeitsua eta atsegina izateko, pertsonok erabiltzen ditugun jarrera multzoa da.
- *Faboreak:* Fabore bat eskatzeak beste pertsona batek zugatik zerbait egitea eskatzea suposatzen du. Fabore bat egitea, aldiz, norbaitek eskatutako hori egitea da.

Laguntasunerako gaitasuna: Positiboa eta elkarrentzako onuragarria den berdinen arteko interakzioaren hasierarako, garapenerako eta jarraitasunerako gaitasuna da. Laguntasuna afektu positibo bezala ulertze da; non ongizatea, gozamena eta sostengu testuingurua ematen den parte hartzaileen artean.

- *Hastapen sozialak:* Jolasaren, jardueraren edo elkarrizketaren bitartez beste pertsona batekin erlazionatzen hasteko beharrezko jarrera eta trebetasun multzoa.

- *Jolasera batu*: Beste pertsona batzuk parte hartzen ari diren jolas edo lan batean sartzea.
- *Lagundu*: Laguntza eskatzea beste pertsona bati zuregatik zerbait egitea eskatzea da. Laguntza ematea beste pertsona bati laguntzea suposatzen du.
- *Kooperatu*: Jarrera elkarrekikotasuna inplikatzeko duen jarduera batean bi haur edo gehiagok parte hartzea.
- *Banatu*: Objektu bat beste pertsona bati eman edo eskaintzea, objektu bat koordinatuta batera erabiltzea, bakoitzaren zerbait eskaintzea edo beste norbaitena den zerbait eskatzea.

Elkarrizketarako gaitasuna: Haurrak berdin edo heldu batekin elkarrizketak hasi, mantendu eta amaitzeko gaitasuna. Edonorekin elkarreaginean jarduteko beharrezkoa da, eta elkarreagin hau eraginkorra izateko beharrezkoa da haurra egoki komunikatzeko gai izatea.

- *Elkarrizketa hasi*: Norbait aurkitzea eta berekin hizketan hasia, hitzezko hartu-eman hastea.
- *Elkarrizketa mantendu*: Solaskideentzat atsegina izanik, denbora tarte batean elkarrizketa mantentzea.
- *Elkarrizketa amaitu*: Modu lagungarri eta atseginean elkarrizketa amaitzea.
- *Taldeko elkarrizketak*: Pertsona ugarik parte hartzen duten elkarrizketa batean behar bezala parte hartzeko beharrezko jarrera eta trebetasun multzoa.

Sentimendu, emozio eta iritziak: Adierazpenarekin zerikusia daukaten edukien barruan kokatutako dimentsioa, gainontzekoen eskubideak zapaldu gabe, bakoitzaren sentimenduen eta eskubideen adierazpena eta defentsa inplikatzeko duen jarrera interpertsonala.

- *Emozioak adierazi*: Beste pertsonak egoki erantzutea ahalbidetuz nola sentitzen garen, zein den gure egoera emozionala eta zein emozio ditugun adieraztea.
- *Berezko eskubideak defendatu*: gure eskubideak zapaltzen ari direla, bidegabekeriak jokatzen ari direla edo molestatzen digun zerbait egiten ari direla komunikatzea.
- *Berezko iritziak defendatu*: Beste pertsonen zure ikuspuntu pertsonala, zure ideiak edo gai edo egoera baten aurrean daukazu jarrera adieraztea.
- *Emozioak jaso*: beste pertsonen adierazitako emozio eta sentimenduei behar bezala erantzutea. Horretarako beharrezkoa da lehenengo emozio eta sentimenduak identifikatzea, eta ondoren hitzez eta gorputz hizkuntzaren bitartez egoki erantzutea.

3. Helburuak:

Gradu Amaierako Lana den honetan, etorkizun batean Trebetasun Sozialak lantzeko esku hartze bat diseinatzerako orduan, abiapuntua zein den ezagutzea izan da nire asmoetako bat. Horrez gain, landa lanaren bitartez zenbait helburu ezberdin betetzea bilatu dut, horien artean esanguratsuenak ondorengo lerroetan islatuak daudenak izanik:

- 1- Trebetasun Sozialekin zerikusia daukaten ideien inguruan, ikasleen pentsamenduak ezagutzea.
- 2- LH1eko eta LH5eko Gorputz Hezkuntzako saioetan azaleratutako Trebetasun Sozialen inguruko azterketa egitea.
- 3- Testuinguru berdina mantenduz, LH1etik LH5era Trebetasun Sozialen garapenak jasandako aldaketak aztertzea.
- 4- LH1 eta LH5 mailetako ikasleen Trebetasun Sozialen inguruko ezberdintasunak ezagutzea.
- 5- LH1eko eta LH5eko ikasleen argudiatzeko gaitasuna aztertzea.
- 6- Eztabaida batean zehar ikasleek hartzen dituzten rol ezberdinak ezagutzea eta aztertzea.

6 helburu hauek lortzeko tresna ezberdinak erabili ditut: Bigarren, hirugarren eta laugarren helburuak betetzeko asmotan, LH1etako eta LH5eko Gorputz Hezkuntzako saio bat grabatu dut, eta ondoren saio horren azterketa egin dut. Aldiz; lehenengo, bosgarren eta seigarren helburuak lortzeko ikasleei saioaren inguruko eztabaida bat proposatu diet eta ondoren eztabaida hori behatu dut.

4. Metodoa:

Jarraian datozen lerroetan Gradu Amaierako Lan hau burutu ahal izateko ezinbestekoak suertatu zaizkidan zenbait atalen inguruko azalpenak datoz. Honen bitartez tutorearekin adostutako lan plangintzaren, parte hartzaileen, testuinguruaren, erabilitako diseinu eta tresnen eta gauzak aurrera eramateko erabilitako prozeduraren berri emateko asmoz. Bestalde, jasotako datuak antolatzeko eta aztertzeko erabilitako metodoa azaldua geratzea dauka helburu.

4.1. Nola antolatu naiz lana egiteko?

Gradu Amaierako Lanaren antolakuntzari dagokionez, gora behera handiak jasan ditu nire lanaren diseinuak; hasiera oso indartsua izan nuen, eta poliki- poliki arrazoi ezberdinak direla medio, lanaren erritmoa motelduz joan zen, azken hilabeteen berriro lan erritmoa asko

handituz. Aipatu berri dudan horren isla da hurrengo lerroetan agertzen den lan kronograma, kronograma honen bitartez nire lanaren prozesua era grafiko batean islatzen saiatu naiz.

1. Taula: Tutorearekin adostutako lan plangintza (Amaia Silvo):

DATA	HELBURUA	ZEREGINA
Irailak 28	Gaiarekiko gerturatzea.	Bilaketa itsua. Gaiarekin lotura duten autoreak bilatzen hastea.
Urriak 5	Lanaren norabidea zehazten joatea.	Marko teorikoa egiten hastea (hezurdura, informazioa bilatzea, informazioarekin hezurdura osatzen joatea, ...) eta galdera motorra formulatzea.
Urriak 19	Behin betiko marko teorikoa ia amaitzea eta lana zehazten joatea.	la behin betiko marko teorikoa bukatzea, galdera motorra formulatzea eta kronogramak egitea.
Urriak 26	Landa lanaren zirriborroa amaitzea	Landa lanaren zirriborroaren amaiera (ondoren aldaketak egin behar izan dizkiodalako).
Azaroak 9	Landa lana zehaztea.	Landa lana aurrera eramateko beharrezkoa den materiala sortzeaz amaitzea.
Abenduak 7-17	Landa lanerako materiala biltzea.	Landa lanaren azterketarako beharrezko saioak burutu, eztabaidak sortu eta guztia grabatzea.
Urtarrilak 7	Landa lanarentzat grabatutako bideoetan ikusitakoa aztertzea.	Landa lanaren emaitzetara iristeko bideoetan ikusitakoa transkribatzea eta sistema kategorial baten bitartez aztertzea.
Apirilak 4	Lanean falta dena zehaztea.	Tutorearekin bildu eta lanean falta diren atalak zehaztea, horiekin aurrera egin ahal izateko.
Apirilak, 5 maiatzak, 20	Lanaren behin betiko informea egitea.	Lanaren azken zehaztapenak egin eta lana bukatu.

4.2. Lanaren diseinua:

Gradu Amaierako Lan honen muina, Armentia ikastolako LH1eko eta LH5eko Trebetasun Sozialen inguruko behaketa, azterketa eta konparaketa izango da. Lanaren bitartez eskuratutako emaitzak eta ondorioak behar bezala ulertu eta interpretatu ahal izateko, oso garrantzitsua da lanaren partaideak izan direnen errealitatea eta testuingurua ondo ezagutu eta azaltzea.

4.2.1. Armentia ikastolako testuingurua:

Armentia Ikastola Gasteizko Ariznabarra auzoan kokatzen den Euskal Herriko Ikastolen Elkarteko kidea da. Ikastolen Elkartearen partaide izanik Armentia Ikastolan “D eredu” eskaintzen da soilik, eta ikasle gehienek perfila maila sozio- ekonomiko ertain- altukoa da. Bestalde, Ikastolan irakas- jardunaren osagarri moduan hainbat proiektu eta programa bereizi daitezke; hala nola, Euskaraz Bizi eta Hizkuntza proiektua, Eleanitz proiektua, Agenda 21 eta Eskolako Baratza. Aldi berean, jantokian eta liburutegian ekintza osagarri ugari burutzen dira.

Ikastolaren izaeraz aipatzekoa da honako aspektu hauek azpimarratzen dituela:

1. Errespetuan eta baloretan oinarritzen da.
2. Hezitzen duen gunea eskaintzen du.

3. Kooperatiboa da.
4. Sormena lantzen da.
5. Komunikatiboa da, gatazkak ebazteko prestatua dago.
6. Parte-hartzailea da.
7. Berritzailea da, ausarta.
8. Euskalduna eta eleanitza da.
9. Hezkuntza integrala eskaintzen du.
10. Gizarteari irekita dago.

4.2.2. Partaideak:

Partaideei dagokionez, LH1 B gelako eta LH5 D gelako ikasleak izan dira lan honen parte hartzaile nagusiak. Aipatu berri ditudan bi gelako tutoreek lan hau posiblea izan dadin laguntza handia eskaini didatela adierazi nahiko nuke.

-LH 1B: 26 ikaslez osatutako gela da, haien artean 14 neska eta 12 mutil daudelarik. Dibertsitateari dagokionez, ez dago ikasle atzerritarrik, behar bereziak dituen ikaslerik ezta kurtsoa hasi ondoren batutako ikaslerik ere; are gehiago, Haur Hezkuntzatik batera ikasi dute ikasle guztiek. Ikasle guztiek daukate adin berdina, izan ere, ez dago ikasle errepikatzailearik ezta arrazoi ezberdinak direla medio beranduago eskolaratu behar izan den ikaslerik ere. Kurtso berdineko hiru gelen artean, nire lanerako 1B gela aukeratzearen arrazoia, harreman aldetik zailtasun eta gatazka gehien zeukan gela zela izan da, eta ondorioz, aztertzeiko interesgarriena suertatzen zitzaidana.

-LH 5D: 27 ikaslez osatutako gela da, horien artean 13 neska eta 14 mutil daudelarik. Dibertsitateari dagokionez, ez dago ikasle atzerritarrik, ez behar bereziak dituen ikaslerik ere. Aurreko urtean bosgarren maila errepikatu zuen neska bat da, aurreko urteak haiekin ikasi ez duen ikasle bakarra. Bosgarren mailako hiru gelen artean gela hau aukeratzearen arrazoia, gelarekiko dudak gertutasuna izan da. Izan ere, Gorputz Hezkuntzako saioetan praktikak egiteaz gain, tutore moduan ere ibili naiz, gela honekin zehazki. Esan beharra dago, ikasleen arteko harremana orokorrean oso ona dela eta ez dagoelako inolako sakoneko arazorik haien artean.

4.4. Landa lana egiteko jarraitutako prozedura:

Edozein lanaren garapenak bere bilakaera daukan bezala, landa lana burutzeko ere, prozedura zehatz bat jarraitu dut, eta prozedura horren noranzkoaren azalpena da hurrengo lerroen helburua.

4.4.1. Saioak sortzeko jarraitutako prozedura:

Lehenengo mailako eta bosgarren mailako ikasleen Trebetasun Sozialak aztertu ahal izateko, horretarako egokiak diren saioak diseinatu behar izan nituen lehenengo. Maila bakoitzean Gorputz Hezkuntza modu ezberdinean planteatua dago, eta ikastolan indarrean zeukaten planteamendu horretara moldatu behar izan nintzen.

Lehenengo mailakoen kasuan, psikomotrizitate gelara doaz, eta bertan psikomotrizitatea egiten dute. Horregatik, normalean psikomotrizitaterako erabiltzen duten egitura berdina mantendu nuen nik, hori iruditu zitzaidalako egokiena. Hortaz, planifikazioari dagokionez amaierako zatian zer egin erabaki behar izan nuen soilik, egurrekin jolastu edo marrazki bat egitearen artean aukeratzeko eman ez. Gainera, behatu nahi nituen puntuak aztertzeko saio oso egokia iruditu zitzaidan, ikasleak etengabeko harremanean aurkitzen direlako eta Trebetasun Sozialak aztertzeko testuinguru ezin hobea iruditu zitzaidalako. Saio hasieran ikasle guztiak batu eta ea zertan jolasteko asmoa zuten galdetu nien, horren ondoren guztiak lerro batean jarri eta nik hirura arte zenbatzean korrika parean zeukaten estrokturez osatutako dorrea apurtu zuten. Dorrea apurtu ondoren haien nahien araberrako jolasetan jolasten hasi ziren. Jolasean jarduteko denbora amaitzerakoan ikasle guztiak paretan bildu eta saioaren inguruan ea zertan aritu ziren eta zein arazo egon diren inguruan hitz egin genuen. Horrekin amaitzerakoan, nik aurretik pentsatutako galdera batzuk formulatzeren bitartez, Trebetasun Sozialen inguruko eztabaida sortu zen ikasleen artean.

Bosgarren mailakoei dagokionez, zailtasun gehiago izan nituen zein nolako saioaren bitartez behaketa egin nahi nuen erabakitzeke. Elkarlan eta kooperazio handia eskatzen zuen saio bat nahi nuen, haien artean nolako harreman motak sortzen ziren ikusi ahal izateke; bestalde, gatazkak sortzekotan hauek nola kudeatzen dituzten ikusteko aurkaritza egotea ere beharrezkoa ikusten nuen. Horregatik, bere baitan *lankidetz*-*aurkaritza* harreman mota hartzen duen saio bat antolatzea erabaki nuen. Jolasek eskatutako lankidetz

4.4.2. Saioak behatzeko jarraitutako prozedura:

Armentia ikastolan nik diseinatutako eta aurrera eramandako hiru saioaren behaketetan oinarritu da nire landa lana, hiru saio horietatik maila bakoitzeko bat soilik baliagarria suertatuz. Hasiera batean saio gehiagoren behaketa egitea pentsatua nuen arren; batetik, ikastolaren programaketarekin bat etortzeko saio gehiago hartzea oztopoa izan zitekeen, eta bestetik, nolako behaketa egin behar nuen erabaki eta gero, saio gehiago aztertzek

Behaketaren prozesuari hasiera emateko, nik aurretik diseinatutako saioak burutu eta grabatu behar izan nituen lehenengo. Behin grabaketak baneuzkala, Ines Monjas, 1996, *Programa de habilidades de interacción social* liburuan oinarrituta, behaketarako baliagarria izango zitzaidan sistema kategoriala sortu nuen. Sistema sortzeaz amaitu eta gero, sistema horri erreferentzia eginez transkribatu nituen saioak, trebetasun sozial bakoitzarekin zerikusia zeukan guztia transkribatuz, eta eztabaidak modu literalean transkribatuz. Transkripzioekin amaitzerakoan, dimentsio eta kategoriak ordenatu nituen konparaketak egin eta ondorioak ateratzea errazagoa izateko. Guzti horrekin amaitu eta gero, LH1eko eta LH5eko transkripzioak elkartu nituen, azkenik, Trebetasun Sozial bakoitzarekin maila bakoitzean gertatutakoa azaltzeko, eta bi mailen arteko konparaketa egiteko.

4.4.3. Landa lanaren kronograma:

Gratu Amaierako Lana den honen atalik garrantzitsuen landa lana izanik, bere bilakaeraren inguruko kronograma bat eranstea egokia iruditu zait. Izan ere, kronograma honen bitartez, atal honek jasandako prozesua ulertzea errazagoa izango baita.

2. taula: Landa lanaren lan- plangintza.

NOIZ?	HELBURUA?	ZEREGINA?	TRESNA?
Urriak 19	Praktiketako testuinguruarekin harremanetan jartzea.	Behaketa lana egitea, testuinguruarekin bat datorren landa lana pentsatzeko.	-
Azaroak 2	Landa lanaren noranzkoa zehazten joatea.	Tutoreari landa-lanaren planifikazioa azaldu eta berekin zehaztu ea bideragarria den edo ez.	Landa lanaren zirriborroa.
Azaroak 9	Landa lana zehaztu.	Landa lana aurrera eramateko beharrezko materiala sortzeaz amaitu.	-Aztertuko diren saioen diseinua. -Aztertu beharrekoko puntuen behaketa taulak. -Landa lanaren kronograma zehaztu.
Abenduak 7	Informazioa biltzea	LH 5Dkoei nik antolatutako lankidetzaurkaritza saioa grabatu. Saioaren inguruko eztabaida egin eta grabatu.	Saioaren gidoia eta eztabaidarako gidoia.
Abenduak 14	Informazioa biltzea.	LH 1Bkoei psikomotrizitate saio batetako grabazioa. Saioaren inguruko eztabaida egin eta grabatu.	Saioaren gidoia eta eztabaidarako gidoia.
Abenduak 17	Informazioa eskuratu	LH 1Bkoei psikomotrizitate saio batetako saioa berriro grabatu. Saioaren inguruko eztabaida berriro egin eta grabatu.	Saioaren gidoia eta eztabaidarako gidoia.
Urtarrilak 7	Bideoetan ikusitakoa aztertzen hasi.	Grabazioetan grabatutakoa aztertu eta	Trebetasun sozialen behaketarako orria (Ikusi 3.

		sistema kategorial baten bitartez transkribatzen eta sailkatzen hasi.	taula).
--	--	-----------------------------------------------------------------------	---------

4.5. Informazioa jasotzeko erabili ditudan tresnak:

Aurreko puntuari jarraitasuna emanez, atal honetan, landa lana burutu ahal izateko beharrezkoa den informazioa jasotzeko erabilitako tresnak eta materiala azalduko dira.

4.5.1 Saioen behaketarako sortutako irizpideak:

Saioen grabaketaren azterketa egin ahal izateko, Ines Monjasen, 1996, *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social* liburuan oinarritutako sistema kategoriala sortu nuen. Bertan agertutako (PEHIS) programaren puntu ezberdinak funts moduan hartuta, ondoren ikertuak izateko dimentsio eta kategoriak zehaztu nituen. Hona hemen aipatutako irizpide taula:

3. taula: Gorputz Hezkuntzako saioetan behatu beharreko Trebetasun Sozialen inguruko jokaerak.

Jokabide mota	Behatu beharreko jokabideak	Adierazgarriak
Interakzio sozial gaitasunak	Irribarre egitea.	Beharrezko egoeratan ikasleak irribarre egiten du.
	Agurtzea.	Beharrezko egoeratan ikasleak heldu zein ikaskideak agurtzen ditu.
	Faboreak.	Beharrezko interakzio egoeratan faboreak eskatu eta egiten ditu.
	Adeitasuna.	Gainontzekoekin erlazionatzerakoan heziera oneko eta jarrerak ditu.
Laguntasunerako gaitasuna	Besteek egindakoa indartu.	Ikasleak gorespenak eta konplimenduak egiten ditu.
	Hastapen sozialak.	Ikasleak elkarrekintza, elkarriketa edo jarduerak hasten ditu.
	Besteekin jolasera batu.	Ikaslea beste haurren jolas edo jardueretara batzen da, eta behar bezala jokatzeko beste batzuk haien jolasera batu nahi dutenean.
	Lagundu.	Egoera egokietan ikasleak laguntza eskaintzen eta jasotzen du.
	Kooperatu eta banandu.	Ikaslea gainontzeko hurrekin erlazionatzerakoan, bere gauzak banatzea eta kooperatzea.
Elkarriketarako gaitasuna	Elkarriketak hasi.	Ikasleak elkarriketari egoki hasiera ematea eta ondo erantzutea besteen elkarriketa hasierei.
	Elkarriketak mantendu.	Ikasleak beste hurrekin elkarriketak mantentzea.
	Elkarriketak amaitu.	Ikaslea gainontzekoekin elkarriketan dagoenean, hauek egoki eta adeitsu bukatzea.
	Elkarriketetara batu.	Ikaslea besteen elkarriketetara

		batzen da, eta besteak bere elkarrizketara batu nahi badute egoki erantzuten du.
	Taldeko elkarrizketak.	Ikasleak talde elkarrizketetan parte hartzen du.
Sentimendu, emozio eta iritziekin zerikusia duten gaitasunak	Autoafirmazio positiboak.	Ikasleak momentu egokietan gainontzekoen aurrean berekiko baieztapen positiboak adieraztea.
	Emozioak adierazi.	Ikasleak modu egokian adierazten ditu bere sentimendu, emozio eta afektuak.
	Emozioak jaso.	Ikasleak besteen emozio, sentimendu eta afektuak identifikatu eta modu egokian erantzuten die.
	Berezko eskubideak defendatu.	Errespetatuak ez diren egoeretan ikasleak bere eskubideak behar bezala defendatzen ditu.
	Berezko iritziak defendatu.	Beharrezkoak diren egoeretan ikasleak bere iritziak defendatzen ditu.
Arazoen ebazpenerako gaitasuna	Arazo intrapertsonalak identifikatzea	Ikaslea beste hurrekin erlazionatzean dituen arazoak identifikatzen ditu.
	Irtenbideak bilatzea	Ikasleak irtenbide ugari planteatzea beste hurrekin dauzkan arazo intrapertsonaletarako.
	Ondorioak aurreratzea	Ikaslea gatazka intrapertsonal egoeratan, bere ekintzen ondorioak kontuan hartzen ditu.
	Irtenbideak aukeratzea	Ikasleak arazo intrapertsonal bat duenean, irtenbide egokiena aukeratzea irtenbide aukera guztien artean.
	Irtenbidea egiaztatzea	Ikasleak arazo intrapertsonal bat duenean, irtenbidea praktikan jartzea eta lortutako emaitzak ebaluatzea.
Konpetentziatarako gaitasuna	Informazioaren trataera	Informazioa transformatzen eta modu aktiboan erabiltzea.
Erantzuteko gaitasuna	Erantzun aukera ezberdinen ezagupena	
Enpatiarako gaitasuna	Besteen tokian jartzea	Momentu ezberdinetan besteen tokian jartzen daki, besteen sentimenduak hobetu ulertu eta horren arabera jokatzeko.

4.5.1. Eztabaida dinamizatzeko fitxa:

Ondoren behatu beharreko saioak amaitzerakoan (bi mailenak), saioan emandako egoeren inguruko eztabaida planteatu nuen. Eztabaida aberasgarria suertatzeko gai konkretu batzuk jorratu nahi nituen, eta gai horien inguruko ikasleen pentsamenduak ezagutu. Horregatik, eztabaidari hasiera eman aurretik, nik dinamizatzaile papera hartuta, galdera moduan edo elkarrizketan parte hartuz puntu batzuk proposatu nizkien ikasleei, eta saioa baino lehenago

puntu horiekin fitxa bat sortu nuen, ondoren buruz ikasi nuena, eztabaida naturalagoa geratzeko helburuarekin. Jarraian eztabaida dinamizatzeko jorratutako galderen taula:

4. taula: Eztabaidan planteatzeko galderak.

1	Zer uste duzue zuen artean jolasten zeundeten bitartean, zer moduz hitz egin diogu elkarri? Hitz egiterako orduan, nola ibili gara; jator- jator? Haserretu gara gure artean?
2	Nola hitz egin diezu orduan ondo edo gaizki?
3	Arrazoa dugula uste dugunean, eta beste norbaitek zerbait gaizki egin duela; esaten diogu hori besteari?
4	Besteek ondo egiten dituztenean gauzak, esaten diegu?
5	Eta besteek guri esaten ez badigute, guk esaten diogu gure buruari zerbait ondo egin dugula?
6	Kooperatu duzue zuen artean?
7	Jolasean gaudela ikaskideak hurbiltzen zaizkigunean, haien jarrerak: nola hurbiltzen den, irribarretsu, haserre, ... eragina dauka gure harreran?
8	Nola jokatzeko dugu gure lagunekin? Gustatzen zaigu besteek ondo egindako gauzak aipatzea? Lagunek laguntza eskatzerakoan laguntzen diegu? Eta guk laguntza behar dugunean zer egiten dugu?
9	Triste, pozik, beldurtuak, ... gaudenean nola adierazten dugu?
10	Zer egiten dugu arazo bat dugunean norbaitekin?
11	Besteen sentimenduak kontuan hartzen ditugu guk jokatu aurretik?

5. Emaitzak:

Emaitzen atal honetan, LH1 eta LH5 mailetakoko Gorputz Hezkuntzako saioen behaketen eta eztabaiden bitartez eskuratutako emaitzak eta emaitza horiei dagozkien hausnarketak daude azalduak. Hau da, grabazioen bitartez lortutako informazioa kategoria sistema baten bitartez sailkatu eta aztertu ondoren, ikergai izan diren ikasleen Trebetasun Sozialen inguruan ateratako emaitzak daude ikusgai.

5.1. Interakzio sozial gaitasuna:

Interakzio sozial gaitasunak irribarrea, agurtzea, adeitasuna eta faboreak egiteko azpi kategoriak hartzen ditu bere baitan.

5.1.1. Irribarrea eta agurtzea:

LH1ko ikasle batek irribarrea ingurukoak lasaitzeko adierazle bezala erabili duela ikusi ahal izan da.

“Erori arren ez dela ezer pasatzen adierazteko egiten du irribarre.” (LH1 1/ 4:50)

Era berean, behin baino gehiagotan errepikatzen da ikasleak kamerari eta honi irribarre egitea, izan ere, objektu ezezaguna den horren aurrean zerbait egiteko beharra sentitzen dute.

“Ikasle batek kamera agurtzen du oso irribarretsu, zerbait berria delako hau beretzat.”
(LH1 1/ 00:08)

Dena den, aipagarria da poztasunaren adierazle moduan izan dela irribarrea erabilien.

“Ondo pasatzen ari direnaren seinale egiten dute irribarre.” (LH1 1/ 4:35)

Agurtzeko keinuei dagokionez, gehienak kamerari egin dizkiote, egindako hori grabatua geratzen dela dakitenez, garrantzitsuak sentitzen direlako.

“Ikasle batek kamera begiratu eta agurtu egiten du”. (LH1 1/ 1:03).

Halaber, helduaren arreta eskuratzeko helburuarekin erabili dute, agurtzea, behin baino gehiagotan adin honetako ikasleek.

“Salto egiten ari den bitartean irakaslea agurtzen du ikasle batek, horrela berak egindako saltoa ondo ikusteko”. (LH1 1/ 4:10).

LH5ko ikasleak, aldiz, kameraren aurrean, honi agurtuz, burla egiteko jarri dira. Egiten ari direna gaizki dagoelako eta horregatik, disfrutatzen daudelako egiten dute irribarre.

“Jolasa hasi aurreko tarte horretan, kamara geldirik egon da eta ikasle bat baino gehiago “adarra jotzeko” edo asmotan, oso irribarretsu agertu dira honen aurrean.”
(LH 5 1/ 17:15).

Bestalde, irribarrea, egindako baieztapen bat indartzeko baliabide moduan erabili dute.

“Ikasle batek baino gehiagok erantzuten du irakasleak egindako galderari irribarre eginez eta burua gora eta behera mugituz, baiezkoa adieraziz”. (LH 5 1/ 05:06)

Aldi berean, burututako jardueran arrakasta eskuratzen egotearen ondorioz irribarre egitea ere behatu da.

“Ikasle batek irribarre egiten du hieroglifikoki zati bat idaztea lortu duela adieraztearen poztasuna adierazteko”. (LH 5 2/ 01:30).

Bosgarren mailakoengan, ere, irribarrearen arrazoi nagusia poztasuna izan da. Aldi berean, sozializazioarekin zer ikusia duten arrazoiek ere pisu handia izan dute; hala nola, taldekideak lagunak izatea ikusterakoan sortutako sentimenduak.

“Lagunak talde berdinean egotearen poztasuna egiteko batek baino gehiagok irribarre egin dute”. (LH 5 1/ 14:50).

Azkenik, eta aurreko arrazoiengatik urrunduz, irribarrea lotsa eta urduritasunaren arteko nahasketak sortua ere ikusi da.

“Ikasle batek artikulazioak berotzeko ekintza aurrera zeraman bitartean, irribarre egin du urduritasuna adieraziz”. (LH 5 1 / 00:39).

Agurtzeari dagokionez, bosgarren mailako ikasleengan aipagarriak dira haien laguntasuna ezeren gainetik dagoela adierazteko jokabideak.

“Jolasean hasi eta gero, ikasle batek beste taldeko bat agurtu egiten du”. (LH 5 1/ 18:50).

Bi mailen artean aurkitutako **berdintasun** nagusien artean lehena, kamerak jokatu duen paper garrantzitsua izan da (bi kasuetan baita objektu ezezaguna). Hala ere, esan daiteke aurkitutako antzekotasun nabariena bi kasuetan irribarrearen eragile nagusia poztasuna izatea izan dela.

Bestalde, **ezberdintasunei** dagokionez, kameraren aurrean kokatzeko arrazoiak desberdinak izatea izan da lehena. Bestalde, agurtzeko arrazoi nagusiak LH1ekoengan irakaslearen, eta LH5ekoengan lagunaren arreta bereganatzea izan dira.

5.taula: Irribarrea eta agurtzea gaitasuna lantzeko eman diren jokabideak:

Dimentsioa	Kategoria	Azpi kategoria	LH1	LH5
Interakzio sozial gaitasuna	Irribarrea	Harrapatuak izatean adeitsu eta irribarretsu agertzea.	-	1
		Lorpen bat eskuratzeagatik.	-	2
		Adarra jotzen ibiltzeagatik.	-	1
		Lagunekin taldean tokatu izanagatik.	-	1
		Ondo pasatzen egotearen adierazlea.	-	1
		Jolasaren hasieraren emozioarengatik.	-	1
		Poztasunaren adierazlea.	-	1
		Urduritasunaren adierazlea.	-	1
		Talde berdinean egotearen ondorioz sortutakoa.	-	1
		Erori dela baina ez dela ezer gertatu adierazteko.	1	-
		Ondo pasatzearen seinale.	1	-
		Kamera agurtu.	4	1
		Beste taldeko kideak agurtu.	-	2
		Haien jarduera ikusia izateko agurtu.	1	-

5.1.2. Adeitasuna:

LH1ko ikasleek adeitasuna adierazi dute, adibidez, kide bat gaizki dagoela ikusterakoan gertutasuna adierazteko edo kide batek mina hartzean bere ingurukoek laguntza edo babesa eskaintzeko.

“Ikasle batek bestea gaizki ikusi duenean berarengana gerturatu da zer gertatzen zitzaien ikustera, ondoren laguntza eskainiz”. (LH1 1/ 11:25).

LH5ko zenbait **ikasle**, adibidez, jolasten dauden bitartean jolasarekiko eta harrapatutako kidearekiko adeitasuna eta errespetua adierazi dute.

“Beste bi neska harrapatuak izaterakoan, segituan kexatu gabe ez ezer bihurtu dira harrapatzaile”. (LH 5 1/ 06:47).

Beste kasu batzuetan, ordea, gainontzeko kideen beharrak errespetatu gabe, bakoitzaren ongizatea aurretik jarri eta haien kideen eskubideak zapaldu dituzte, adeitasun eta errespetu oso gutxi adieraziz.

“Besteek ikustea edo ez ikustea inporta gabe, jolasaren zenbaketa egiten zen bitartean, bakoitzak berak ondo ikusteko toki bat bilatzen saiatu da”. (LH 5 2/ 14:09).

Modu berean, ondoko kidea eta bere sentimenduak kontuan hartu gabe egindako erantzun desegokiak ere ikusi dira.

“Ikasle batek besteari jolasaren inguruko agindu bat eman dio, formak ez dira egokiak izan, oihuka eta agindu forman izan baita”. (LH 5 2/ 10:09).

Gaitasun honi dagokionez ez da **berdintasun** ezta **ezberdintasun** aipagarririk antzeman.

6. taula: Adeitasun gaitasuna lantzeko eman diren jokabideak.

Dimentsioa	Kategoria	Azpi kategoria	LH1	LH5
Interakzio sozial gaitasuna	<u>Adeitasuna</u>	Harrapatuak izatea onartzea.	-	6
		Besteen ongizatea ez axola izatea.	-	1
		Kidea gaizki erantzutea.	-	2
		Besteen beharrak kontuan ez hartzea bakoitzaren onurarako.	-	2
		Arreta deitzea oihuka.	-	1
		Kideei aginduak ematea modu txarrean.	-	1
		Kide bat gaizki ikustean gerturatzea.	1	-
		Mina duen kidearen ondoan egotea, eta irakasleari laguntza eskatzea.	1	-

5.1.3. Faboreak:

LH1ko ikasleek adierazitako jokabideen artean, materiala erabiltzeko helduaren onarpena bilatzea izan da errepikatuenetakoa, eskaera hori ia kasu guztietan egin da modu egokian.

“Erabili dezaket hau Amaia?Materiala erabiltzeko baimena eskatuz”. (LH1 1/ 7:38).

LH5 mailan, aldiz, jolasarekin zerikusia daukaten faboreak izan dira errepikatuenak. Talde berdineko kideen artean batak bestea salbatzeko arriskatzea eskatu diote elkarri, kasu gehienetan eskakizun horiei kasu egin eta taldekide askok haien burua arriskatu dute taldearen eta haien taldekideen onura, onura propioaren gainean jarriz.

“Salbatuak izateko itxaroten dauden ilaran, ikasle batek beste bati oihuka egiten dio laguntza eskatuz, mesedez arriskatzea eta salbatzera joatea. Horretarako ahoz eskatu, eta etengabeko keinuak egin dizkio”.(LH 5 2/ 11:27).

Bi mailetan antzeman da **berdin** nola fabore bat ondo edo gaizki eskatzearen arteko aldea formek eta tonuak markatzen duen. Baina LH1ekoek gehien bat fabore materialak eskatu dituzten bitartean, LH5ekoek jolasaren funtzionamenduari zerikusia daukaten faboreak eskatu dituzte nagusiko, hori izan da topatutako **desberdintasun** handiena.

7. taula: Faboreak gaitasuna lantzeko eman diren jokabideak.

Dimentsioa	Kategoria	Azpi kategoria	LH1	LH5
Interakzio sozial gaitasuna	Faboreak	Salbatzeko eskatzea; oihuka eta keinuen bitartez	-	1
		Materiala erabiltzeko baimena eskatzea.	1	-
		Materiala erabiltzeko baimena eskatzea, baina jaso aurretik materiala hartzea.	1	-

5.2. Laguntasunerako gaitasuna:

Hastapen sozialak, jolasera batzea, laguntzea eta kooperatzea dira gaitasun honek baitan hartzen dituen trebetasunak.

5.2.1. Hastapen sozialak:

LH1eko ikasleengan, hastapen sozialen inguruko jokaerak kide ezberdinen artean proiektu komun bat sortzeko (jolasteko baliabide bat) elkarlanean jardun bitartean ikusi dira. Kasu hauetan amaierako proiektuak, batera jolasten hasteko aitzakia baino ez dira.

“3 neska txirrista sortu eta batera jolasten dabilta”. (LH1 1/3:25)

LH5ko ikasleek, gaitasun honen inguruko jokaera bakarra adierazi dute; taldean lagunekin tokatu izanaren poztasuna adieraztea, hain zuzen ere. Ekintza honen bitartez gainontzeko gelakideen aurrean haien laguntasuna handiestea bilatzen dute.

“Taldeak egiterakoa orduan, taldean lagunekin batera tokatu zaiela ikusterakoan haien poztasuna adierazteko besarkatu egin dira”. (LH 5 1/ 14:44).

Trebetasun honetan topatutako **berdintasunen** artean aipagarriena, lagunak ondoan edukitzeak eroso sentiarazten diela izan da. Hastapen sozial horiek bideratzeko moduan, ordea, **desberdintasun** handiak antzeman dira.

8. taula: Hastapen sozialak gaitasuna lantzeko eman diren jokabideak.

Dimentsioa	<u>Kategoria</u>	Azpi kategoria	LH1	LH5
Laguntasunerako gaitasuna	<u>Hastapen sozialak</u>	Lagunak talde berdinean egotearen emozioa adieraztea.	-	2
		Batera jolasten egotea.	1	-

5.2.2. Jolasera batu:

LH1ko ikasleek egoera ugaritan azaleratu dute jolasera batzeko gaitasuna. Ekintza horien bitartez, hala nola, lagunak egindakoari jarraitasuna ematea eta talde bat direla adieraztea bilatu dute.

“Arauk entzuten dauden bitartean ikasle bat nire ondora etorri denez, bere lagunak, egin behar ez dutela jakin arren, nire ondora etorri dira lagunak egindakoa jarraitzegatik”. (LH1 1/ 00:32).

Honez gain, kasu askotan errepikatu da talde bat jolasten egon bitartean, ondotik igarotako kide bati jarduera interesgarria irudituz gero, jolasten daudenak nortzuk diren axola gabe jolasera batzea. Beste kasu batzuetan, aldiz, jolasera batzeko filtroa ea jolasten dauden horiek lagunak diren edo ez izan da.

“Neska bat batera jolasten ari den talde bati, berekin jolastera joateko esan dio!” (LH1 1/ 13:13).

Bestalde, nahikoa da gelako kide bat (berdin du laguna izatea edo ez) jarduera oso simple bat egiten hastea besteek honen egindakoari jarraipena emateko.

“Ikasle bat korrika egiten hasten da, eta gainontzekoek jarraitu dute, soilik jolas moduan interpretatu dutelako”. (LH1 1/ 5: 20).

Aipagarria da zenbait kasuetan, bi ikasleren arteko (nahigabeko) kode baten bitartez hitzik esan gabe haien artean nola ulertu daitezkeen.

“Ikasle batek bestea joaz, biek ulertu dute borroketan jolastearen hasiera dela”. (LH1 1/ 6:17).

LH5 ikasleen artean, taldeko estrategiekin erlazionatutako ekintzak izan dira nagusi. Garaipena lortzeko helburua izan ohi dute ekintza hauek, eta hauen bitartez taldearekin eta jolasarekin oso inplikatuak daudela adierazten dute.

“Jolasean eraginkortasuna bilatzeko, kide bat atera da lehenengo eta ondoren beste bi kide. Taldekideei ideia ona iruditu zaie eta strategiara batuz, behin baino gehiagotan errepikatu dute ekintza berbera”. (LH 5 2/ 04:23).

Bi adinen arteko **berdintasun** nagusia, jolasaren hobe beharrerako ekintzak burutu dituztela izan da, nahiz eta jolasaren hobe beharra modu ezberdinean interpretatzen duten. **Desberdintasunak** nabariagoak izan dira. Lehenengo mailako artean topatutako jolasera batzeko jarrerak oso sinpleak izan dira; izan ere, disfrutatzea da bilatzen duten bakarra. Bosgarren mailakoek, ordea, askoz antolaketa konplexuagoa daukate eta irabaztea da haien helburu nagusia.

9. taula: Jolasera batu gaitasuna lantzeko eman diren jokabideak.

Dimentsioa	Kategoria	Azpi kategoria	LH1	LH5
Laguntasunerako gaitasuna	<u>Jolasera batu</u>	Taldekideek aurrera eramandako strategiara batu.	-	1
		Irakaslearengana ikasle bat gerturatzea, eta bere atzetik lagunek berdina egitea.	1	-
		Kide batek bestea jotzearekin batera, borroketara jolastuko direla ulertzea.	1	-
		Bi kide jolasten daudela, hirugarrena batzea.	2	-
		Kide bat korrika hastea eta gainontzekoak atzetik jarraitzea jolasa izango balitz bezala.	1	-
		Jolasten dauden talde batekoek, beste kide bati jolastera batzeko eskatzea.	1	-
		Bi kideren jolasera, kide gehiago batzea.	1	-

5.2.3. Lagundu:

Behatutako **lehenengo mailako** taldean laguntzeko gaitasuna egoera bakarrean azaleratu da. Honek adierazten du, oraindik laguntza behar dutela identifikatzea asko kostatzen zaiela, eta identifikatuz gero ere laguntza hori eskatzea ez zaiela erraza egiten.

“–Amaia lotzen diozu hau Eleneri? Laguntza eskatzeko.” (LH1 1/ 8: 25)

Bosgarren mailako kasuan, laguntza eskaintzeko modu errepikakorrena, ikasleek jolasean zehar haien burua taldekideak salbatzeko arriskatzea izan da. Kasu honetan laguntzeko gaitasuna ez da azertu beharreko faktore bakarra, ausardia eta jolasarekiko inplikazioa ere kontuan hartu behar dira, horiek izan baitira kasu askotan salbatzera ateratzeko arrazoi nagusiak.

“Kide bat bera harrapatua izatea arriskatu du bere taldekideak salbatu ahal izateko”
(LH 5 2/ 4: 52).

Bestalde, LH5ekoei, ere, laguntza eskatzea ez zaie hain erraza suertatu kasu guztietan. Horren eragileak lotsa edo segurtasun falta izan daitezke.

“Kide batek ez daki gauza bat nola egiten den eta laguntza bila dabil, nahiz eta ez den inori eskatzera ausartu eta kide batek lagundu arte itxaron duen”. (LH 5 2/ 8:00).

Bi kasuetan **antzekotasunez** ikusi ahal izan da laguntza eskaintzea eskatzea baino errazagoa suertatzen zaiela. Baita, ikasle bat lotsatia izateagatik beste kide batek bere partez laguntza eskatu behar izatea ere. Bestalde, **desberdintasunak** ez dira oso esanguratsuak izan eta nabarmenena bosgarren mailakoak laguntzeko askoz prestuago agertu direla izan da.

10. taula: Laguntzeko gaitasuna lantzeko eman diren jokabideak.

Dimentsioa	Kategoria	Azpi kategoria	LH1	LH5
Laguntasunerako gaitasuna	Lagundu	Laguntza eskatu gabe iristea itxarotea.		
		Harrapatua izatea arriskatzea kide bat salbatzeko.		
		Beste kide batentzako laguntza eskatzea irakasleari.		

5.2.4. Kooperatu:

Behatutako saioan agertutako jokabideetan, **LH1ko ikasleek** kooperatzeko gaitasunean dauzkaten mugak ikusi ahal izan dira. Honen adibide izan da psikomotrizitate gelako materiala banatzeko izandako arazoak. Arazoa nola konpondu ez dakitenean, irakaslearengana jotzen dute, horrela arazoa hirugarren batek konpondu dezan bilatuz.

“Bi kidek objektu gorria banatzea lortu dute haserrealdi handi baten ondoren, bietako bat ez da oso konforme geratu”. (LH1 1/ 16:44).

Bosgarren mailako ikasleen artean, ostera, kasu batean baino gehiagotan ikusi ahal izan da kooperazio gaitasuna dezente garatua daukatela. Izan ere, jada, barneratua dute, batek baino gehiagok elkarrekin lan eginez gero lortu ditzaketen emaitzak askoz emankorragoak direla eta filosofia hori jarraituz burutzen dituzte haien ekintzak.

“Talde berdineko bi kidek elkar kooperatu dute beste taldeko bat harrapatu ahal izateko”. (LH 5 2/ 11.12).

Ildo berdina jarraituz, materiala jasotzerako orduan, guztiek helburu berdina zeukatenez, jolasaren emaitza ahalik eta azkarren ezagutzea, hori lortzearren gelako guztiak elkarlanean ibili dira.

“Jolasa amaitzerakoan, material guztia jasotzeko eskatu diet. Horretarako bakoitzak zerbait jaso du, horrela azkarrago bukatzeko”. (LH 5 2/ 11:50).

Kooperatzeko gaitasunari lotutako jokoeratan **ez** da inolako **antzekotasunik** topatu, bai ordea **desberdintasunen** bat. Nagusia, lehenengo mailakoengan antzeman den pentsamendu egozentrista hori bosgarren mailakoengan ia ez dela existitzen da.

11. taula: Kooperatzeko gaitasuna lantzeko eman diren jokabideak.

Dimentsioa	Kategoria	Azpi kategoria	LH1	LH5
Laguntasunerako gaitasuna	<u>Kooperatu</u>	Harrapatzeko taldean lan egitea.	-	1
		Materiala batera jasotzea.	-	1
		Lana banatzea eraginkortasuna bilatuz.	-	1
		Bi kidek nahi duten materiala elkar banatzea.	1	-

5.3. Elkarrizketarako gaitasuna:

Elkarrizketak hastea, elkarrizketak mantentzea, elkarrizketak amaitzea eta taldeko elkarrizketak mantentzea dira elkarrizketarako gaitasunaren atalaren barnean topatuko diren azpi kategoriak.

5.3.1 Elkarrizketa hasi:

Lehenengo mailako ikasleen artean, elkarrizketei hasiera emateko zentzu gabeko esaldi asko arakatu dira; hau da, egoera eta testuinguruarekin inolako zerikusia ez duten esaldiak esatea unea ez denean. Aldi berean, esaldi askok burutik pasatako lehenengo esaldia esatea daukate helburu bakarra, eta ez elkarrizketari hasiera ematea

“-Quiero pan. Esaten du Asierrek zentzua ez zeukan momentuan”. (LH1 1/ 00:11).

Bestalde, ikasleek haien kideei gaizki egindako gauzak aurpegiatzeko elkarrizketei hasiera ematea behin baino gehiagotan ikusitako jarrera izan da.

“Irakasleak mutil bat ondo jarri arte ez garela hasiko esan eta –Mutil jarri hor! Esan dio bere kide batek”. (LH1 1/ 1: 55).

Azkenik, ikasleren batek irakaslearen arreta bereganatzeko elkarrizketa bat hastea ikusi da ere.

“–Mikel! Ikasleak kamara daukan irakaslea deitu du, horrekin bere saltoa grabatzea eskatuz.” (LH1 1/ 16:29).

LH5ko ikasleengan behatutako jarreratan oinarrituz, haien elkarrizketak hasteko gaitasuna askoz sakonagoa dela esan daiteke. Galderak egiterako orduan, kasu gehienetan, bakoitzak bere txanda errespetatzen badaki eta bai irakaslea baita inguruko kideak errespetatuz hitz egiten hasten dira normalean.

“Ikasle batek eskua altxatua denbora luzez itxaron ondoren, galdera bat egin du”. (LH 5 1/ 12:32).

Halere, beste zenbait kasuetan, galdera egiteko nahia ezin jasateagatik, itxarotera ohitua ez egoteagatik edo burutik pasatako lehenengoa esatera ohitua egoteagatik elkarrizketan ondokoak ez errespetatzea ere suertatu da.

“Ikasle batek galdera egiteko eskua altxatu du, baina bere txanda iritsi aurretik galdetu du galdetu beharrekoa”. (LH 5 1/ 03:44)

Bestalde, hain ohikoak suertatu diren taldeko estrategiak egoteko arrazoia, norbaitek elkarrizketa horiei hasiera ematea izan da. Elkarrizketa horietan zalantzak sortu zaizkienean, irakaslearengana jo dute.

“Jolasaren estrategia pentsatzen dauden bitartean, zalantzak sortu zaizkie eta ikasle bat etorri da nigana horien inguruan galdetzera”. (LH 5 1/ 15:10).

Amaitzeko, elkarrizketak hasteko modu ezberdinak agertu direla aipatu behar dut. Kasu gehienetan adeitasuna nagusi izan arren, amaieran (tentsio gehiagoko unetan) elkarrizketak oihuka hasi dituzte, bai talde berdinekoen artean baita talde ezberdinekoen artean ere.

“Ikasle batek besteari zerbait esateko, oihuka egiten du eta tonu nahiko kexatiarekin.” (LH 5 1/ 07: 38).

Gaitasun honen inguruko **berdintasunak** ia ez dira existitzen. **Desberdintasunak**, aldiz, askoz nabariagoak dira eta gaitasun honen garapen maila ezberdinari lotuak daude.

12. taula: Elkarrizketa hasteko gaitasuna lantzeko eman diren jokabideak.

Dimentsioa	Kategoria	Azpi kategoria	LH1	LH5
Elkarrizketarako gaitasuna	Elkarrizketa hasi	Galderak egiteko txanda errespetatzea.	-	8
		Galderak egiteko txanda ez errespetatzea.	-	3
		Galderak bakarka egitea.	-	4
		Oihukatuz hitz egitea.	-	1
		Erabakiak hartzeko batzea.	-	1
		Laguntza eskaintzeko biltzea.	-	1
		Momentua ez denean hizketan hastea.	2	-
		Kameraren arreta bilatzea.	1	-
		Zentzu gabeko gauzak esatea.	2	-
		Irakasleari kasu egiteko, kide batek arreta deitzea.		1-

5.3.2. Elkarrizketa mantendu:

Lehen mailako ikasleek, elkarrizketa arauak mantentzeko eta irakaslearekin behar bezala komunikatzeko gaitasuna gehienek garatua daukatela adierazi dute (nahiz eta zenbaitetan, koherentzia faltak egon).

“Dorrea bota urretik, ikasle asko haien artean hizketan daude”. (LH1 1/ 1: 35).

Aipatzekoa da berdinen artean irakaslearekin baino hobeto komunikatzen direla, eta horren arrazoa kideen artean gatzelaniaz (gehienen ama hizkuntza) eta irakaslearekin euskaraz hitz egiten dutela izan daiteke, hortaz, kasu honetan elkarrizketa mantentzeko gabezia baino gehiago hizkuntza gabezia da. Ia ikasle gehienei gustatzen zaie, borobilean bilduta daudenean sortzen diren elkarrizketetan parte hartzea.

“Irakasleak galderak egiten dituen bitartean, ikasle batzuk orden egokia jarraituz erantzuten didate”. (LH1 1/ 1:00 hemendik aurrera).

Bosgarren mailako ikasleek, ez dute arazorik haien artean behar bezala komunikatzeko eta elkarrizketak mantentzeko. Askotan galdera askoren segidek elkarrizketa forma hartzen dute, galderen igorleak berdinak edo desberdinak izan daitezke.

“Galdera egin eta erantzuna entzun ondoren, galdera gehiago egon dira elkarrizketa bat izango balitz bezala”. (LH 5 1/ 11:52).

Elkarrizketak mantentzerako orduan, ikasle batzuk talde txikian egitea nahiago duten bitartean, beste batzuk talde handian egitea nahiago dute. Izan ere, batzuei talde txikian hitz egiteak segurtasuna ematen die eta talde handian hitz egiteak, ordea, beldurra. Beste ikasle batzuk, aldiz, segurtasun nahikoa dute adorez talde handiak hitz egin eta elkarrizketak mantentzeko.

“Aurretik azaldutako jolasari hasiera eman aurretik, kideak haien artean hizketan hasi dira, batzuk talde handian eta beste batzuk talde txikitan, gehienak jolasaren noranzkoa komentatzen dabiltza”. (LH 5 1/ 05:25).

Berdintasunen artean nagusia komunikazioa zailtzeko faktore garrantzitsuena hizkuntza maila baxua dela da, eta horrek elkarrizketak berdin artean (gaztelaniaz) irakaslearekin (euskaraz) baino errazagoak bihurtzen dituela.

Desberdintasunei dagokionez, ugari topatu daitezke, eta horregatik garrantzitsuenak aipatuko ditut soilik. Borobilean bilduta hitz egin bitartean, bosgarren mailakoen artean parte hartze alde handiagoak antzeman diren moduan; gazteenen artean, guztiek parte hartu dute oso aktiboki. Horrez gain, taldean bilduak daudela bosgarren mailakoek txandak oso ondo errespetatzen dituzten bitartean, lehenengo mailakoek ez.

13. taula: Elkarrizketa mantentzeko gaitasuna lantzeko eman diren jokabideak.

Dimentsioa	<u>Kategoria</u>	Azpi kategoria	LH1	LH5
Elkarrizketarako gaitasuna	<u>Elkarrizketa mantendu</u>	Jarduera talde txikian komentatzea.	-	1
		Jarduera talde handiak komentatzea.	-	1
		Galderen segidak elkarrizketa irudikatzea.	-	2
		Arazo baten inguruan era jarraian hitz egitea.	1	-
		Ikasleen artean hitz egitea.	1	-
		Irakaslearekin orden egokia jarraituz hitz egitea.	1	-

5.3.3. Elkarrizketa amaitu:

Elkarrizketak amaitzeari dagokionez, **LH1ko ikasleekin** azalpen bat eman ahal izateko, ikasleak isildu eta haien arteko elkarrizketak amaitzeko denbora asko behar du irakasleak. Zenbait kasuetan, hizketan dauden taldeei errieta eginda ere, isildu behar direla eta gainontzekoei molestatzeko dabilzala ulertzea asko kostatzen zaie.

LH5ko gelan, ordea, irakaslearekiko errespetua askoz handiagoa da eta irakasleak isiltzeko keinu bat egitea nahikoa da ikasleek haien arteko elkarrizketak amaitzeko.

“Hurrengo azalpena emateko haiek isildu daitezzen itxaroten nagoela ikusita, gehienak haien arteko elkarrizketa amaitu eta isildu egin dira”. (LH 5 1/ 08:35).

Ez da gaitasun honen inguruko **berdintasun** aipagarririk topatu, bai ordea, **desberdintasun** nagusi bat. Hau da, lehenengo mailakoei elkarrizketa amaitu behar dutela igartzea asko kostatzen zaiela, eta bosgarren mailakoek, aldiz, gaitasun hori oso barneratua dutenez badakitela noiz amaitu behar duten haien arteko solasaldia.

14. taula: Elkarrizketa amaitzeko gaitasuna lantzeko eman diren jokabideak.

Dimentsioa	Kategoria	Azpi kategoria	LH1	LH5
Elkarrizketarako gaitasuna	Elkarrizketa amaitu	Irakasleak isiltzea eskatu arren, eskakizuna ez betetzea.	2	-
		Irakaslea entzuteko isiltzea.	-	3

5.3.4. Taldeko elkarrizketak:

Lehenengo mailako taldeko elkarrizketetan behatutako jokabideek lotura handia dute elkarrizketak amaitzeko atalekoekin. Izan ere, kasu honetan ere, ikasleek nahiago dute talde txikitako elkarrizketak mantentzen jarraitu talde osoko elkarrizketari hasiera eman baino.

“Saioaren eztabaidarekin hasi aurretik isiltasuna eskatu arren taldeka hizketan dabiltza”. (LH1 1/ 00:05)

LH5ko ikasleek, taldeko elkarrizketak mantentzeko arazorik ez dutela adierazi dute kasu batean bano gehiagotan. Hala nola, taldeak egiteko biltzeko orduan.

“Irakasleak taldeak egin bitartean, haien artean hitz eginez ikasleak haien zenbaki berdina duten kideak bilatzen hasi dira horrela taldeka biltzeko”. (LH 5 1/ 14.34).

Taldetan banatuak daudela, taldeko estrategiak pentsatzen jarri dira, horretarako norbaitek ahots protagonista hartuaz.

“Taldeko guztiak batu dira, jolaseko “estrategia” edo noranzkoa erabakitzeko asmotan”. (LH 5 1/ 15:08).

Saio guztietan norbait arduratzen da artikulazioak berotzeko aginduak emateaz, kasu honetan ikasle nahiko lotsati bati egokitu zaio egin behar hau eta aurpegian ikusi zaio ez dela batere eroso sentitu. Hala ere, bere beldurrei aurre egin eta modu oso ausartean egin dio aurre egoerari.

“Ikasle batek artikulazioak berotzeko aginduak ematen ditu, lotsatua ikusten zaion arren, gai da guztiok entzuteko moduan hitz egiteko”. (LH 5 1/ 00:10- 02:30).

15. taula: Taldeko elkarrizketa gaitasuna lantzeko eman diren jokabideak.

Dimentsioa	Kategoria	Azpi kategoria	LH1	LH5
Elkarrizketarako gaitasuna	Taldeko elkarrizketak	Azalpenak ematea talde osoaren aurrean.	-	1
		Taldekideak bilatu.	-	1
		Taldekoei “estrategia” bat pentsatzea.	-	1
		Behar ez denean taldean hitz egiten egotea.	1	-

5.4. Sentimendu, emozio eta iritziak:

Emozioak adieraztea edota iritziak defendatzea dira gaitasun honen barnean aurkitzen diren trebetasunak.

5.4.1. Emozioak adierazi:

LH1ko ikasleen kasuan, emozioak adierazteko hitzak erabiltzeaz gain, haien aurpegi eta gorputzarekin egindako keinu adierazkorrak ere erabili dituzte. Era berean, hitzen bitartez adierazitako sentimenduetan, ahotsaren tonuak zer esan handia dauka.

“Jolastu bitartean, zoriontasuna adierazi du aurpegiarekin”. (LH1 1/ 14:40).

Adin hauetako ikasleek sufrimendu txikia pairatzen egon arren, segituan negar egiten dute, horrela mina adierazteaz gain, haien kideen eta helduaren arreta bereganatuz.

“Ikasle batek mina hartu duela adierazteko negar egin du”. (LH1 1/ 19:05).

Zenbait ikasleren kasuan, haien desadostasuna edo tristura adierazteko arazoari aurre egin ordez, nahiago dute gainontzekoengandik isolatuak mantendu eta haien goibeltasuna beraientzat gorde.

“Hasperen egin berri duen neska, iskin batean eseria dago, triste itxura dauka baina ez dio inori ezer esaten”. (LH1 1/ 15:25).

Bosgarren mailako artean sentimenduak adierazteko keinuak erabiltzea ohikoa da, eta batzuetan egindako keinuekin ea ondokoak minduko dituzten edo ez kontuan hartzea ahaztu egiten zaie.

“Kide batek aurpegiarekin adierazi du egokitutako taldea ez zaiola asko gustatu”. (LH 5 1/ 14:26)

Onomatopeiak eta oihuak erabiltzen dituzte askotan adierazi nahi dituzten sentimenduetan enfasia jartzeko, eta emozio hauek gehienetan haserrearekin edo poztasunarekin zerikusia daukate, aldiz, tristurarekin lotutako sentimenduak gutxitan agertzen dira, ez zaielako kideen aurrean sentikorrek agertzea gustatzen.

“Toma! Ikusi dutenean, 27 irudietatik 26 ondo egin dituztela”. (LH 5 2/ 15:43).

Bi mailen artean aurkitutako **berdintasun** nagusiak 2 izan dira. Batetik, haien sentimenduak adierazteko aurpegiko keinuak eta oihuak erabiltzea eta bestetik, ekintzek ea ondokoak minduko dituzten kontuan ez hartzea izan dira. **Desberdintasunak**, ordea, emozioak adierazteko formetan topatu dira gehien bat.

16. taula: Emozioak adierazteko gaitasuna lantzeko eman diren jokabideak.

Dimentsioa	Kategoria	Azpi kategoria	LH1	LH5
Sentimendu, emozio eta iritziak	Emozioak adierazi	Harridura, entzundakoa ez ulertzeagatik.	-	1
		Zoriontasuna aurpegiaren espresioen bitartez adieraztea.	1	1
		Onomatopeia eta oihuak erabiltzea sentimenduetan enfasia jartzeko.	-	3
		Oihuka zoriontasuna adieraztea.	2	
		Mina negarraren bitartez adieraztea.	2	
		Triste dagoela adierazteko taldearengatik isolatzea.	1	
		Tristuraren azalpena hitzez adieraztea.	1	
Hasperen egitea.	1			

5.4.2. Berezko eskubideak defendatu:

Berezko eskubideak defendatzeari dagokionez, **lehenengo mailako ikasleen** artean kide batek molestatzerakoan, honi aurre egiteko jarrera ezberdinak izan dira nagusi.

“–Ah, neskaaa! Mina egin diola adierazteko. –Jo, esque bultzatu dit.” (LH1 1/ 3:35).

Kasu askotan eskubideak defendatzeko baliabide propioak erabili ordez, hirugarren batengana jotzen dute haien partez arazoa konpontzeko.

“Kide batek molestatzen ari diola, kideari esan ordez, irakaslearengana joan da horren inguruan kexatzera” (LH1 1/ 7: 17).

Beste batzuk, arreta modu egokian deitu eta gauzak konpontzeko asmoarekin esan ordez, oihuka saiatu dira haien eskubideak defendatzen.

“– Que no juego! Jolastu nahi ez duela adierazteko, negarrez”. (LH1 2/ 00:50).

Bosgarren mailako ikasleengan ez da inolako eskubideak defendatzeko jokaerarik antzeman. Hortaz, ez daukat **berdintasunak** eta **ezberdintasunak** ikusteko materialik.

17. taula: Berezko eskubideak defendatzeko gaitasuna lantzeko eman diren jokabideak.

Dimentsioa	Kategoria	Azpi kategoria	LH1	LH5
Sentimendu, emozio eta iritziak	Berezko eskubideak defendatu	Jolastu nahi ez duela adierazteko negar egitea.	1	-
		Iritzia oihuka defendatzea.	2	-
		Haserre dagoela adierazteko, iskin batean isolatzea, negarrez.	1	-
		Ikasleari molestatutakoa esan ordez, irakaslearengana jotzea.	2	-
		Kideen artean haien desadostasunak konpontzea.	1	-

5.4.3. Berezko iritziak defendatu:

Aurreko gaitasunean bezala, kasu honetan ere **lehenengo mailako ikasleek**, zenbaitetan, haien iritziak defendatzeko hirugarren batengana jo dute. Batetik, badakitelako hirugarren horrek (irakasleak) esandakoak balio gehiago duela, eta bestetik, kasu ez egitearen arrisku hori ekiditeko.

“Ikasle batek egindako etxea bota duela kexatzeko, irakasleari esaten dio, honek arreta deitzeko”. (LH1 1/ 7:51).

Beste kasu batean, aldiz, haien desadostasunak konpontzeko arazoaren inguruko ikuspuntu eta iritziak elkartrukatu dituzte.

“Hiru neska haien artean dauzkaten desadostasunen inguruan hitz egiten daude”
(LH1 1/ 13:38)

Bosgarren mailako kasuan, iritziak defendatzeko egoera asko eta oso ezberdinak agertu dira. Batzuk arrazoa izan behar dute derrigor eztabaida guztietan, eta arrazoi hori defendatzeko edozein baliabide erabili dituzte; hala nola, oihukatzea, modu txarrak erabiltzea, ondokoa zapaltzea, ... edozer bere ideiak defendatu eta amore eman aurretik.

“Jolasaren estrategia erabaki bitartean, haien iritziak espresatu eta besteak horietaz konbentzitzen saiatu dira”. (LH 5 1/ 15:50).

Beste ikasle batzuen kasuan, aldiz, eztabaidatan ez sartzeagatik, ez zaien inporta haien usteak entzunak ez izatea. Jolasaren inguruko estrategiak erabakitzerako orduan berdina gertatzen da, batzuk haien ideiak entzutea nahi dute, eta beste batzuk nahiago dute haien ideiak talde handi batean azaldu aurretik, gehiengoak erabakitakoa onartu.

“Ikasle batzuk, jolasaren inguruko iritziak ez izatearen edo bere ideiak espresatzearen beldurra izatearen ondorioz, ez dute inolako ekarpenik egin “estrategia” horren inguruan”. (LH 5 1/ 16:15)

Iritziak defendatzeko gaitasuna bosgarren mailakoek garatuagoa daukatela antzeman den arren, bi mailetan ikusi da **antzeko** nola ikasle bakoitzaren pertsonalitatea erabakigarria den iritziak modu batean edo bestean defendatzeko.

Desberdintasunei dagokionez, bosgarren mailakoei gehiago inporta zaie kideek haiengatik pentsatu dezaketena, eta horrek eragina dauka ondoren iritziak defendatzerako orduan. Horren adibide da, bosgarren mailakoei lagunei kontra egitea asko kostatzen zaien bitartean

lehenengo mailakoei hori ez zaiela gertatzen. Bestalde, elkarrizketa eta ideia trukaketak askoz sakonagoak dira bosgarren mailako ikasleen artean.

18. taula: Berezko iritziak defendatzeko gaitasuna lantzeko eman diren jokabideak.

Dimentsioa	Kategoria	Azpi kategoria	LH1	LH5
Sentimendu, emozio eta iritziak	Berezko iritziak defendatzea	Oihuei ez erantzutea.	-	1
		Jolasaren inguruko liskarrak.	-	1
		Harrapatu duela defendatzea.	-	2
		Taldetik banantzea eta talde txiki bat konbentzitzen saiatzea.	-	1
		Desadostasuna agertzea.	1	1
		Irakaslearengana jotzea iritzia defendatzeko ikaslearengana ordez.	3	1
		Inolako ekarpenik ez egitea taldeko estrategiari.	-	1
		Estrategiaz talde txikia konbentzitzen saiatu.	-	1
		Iritzi propioa oihuka eginez defendatzea.	-	3
		Estrategia propioaz taldekideak konbentzitzen saiatzea.	-	1
		Jolasa amaitzean kexatzea.	-	1
		Iritziak elkartrukatzea.	1	2

5.4.4. Emozioak jaso:

Emozioak jasotzeko gaitasuna agertzen den, kasu honetan agertzen ez den, egoera bakarra ikusi da behatutako saioetan. Egoera hori **LH1eko** saioan izan da, ikasleek ondoan daukaten pertsona gaizki dagoela ikusi arren, beregana hurbildu eta zer moduz dagoen galdetu ez dutenean. Haien laguna ez denez, arazoa haiekin zerikusia izango ez balu bezala jokatu dute eta ez dute haiek bere tokian daudenak izango balira nola gustatuko zitzaizen jokatzeari pentsatu.

“Ikasleek kide bat gaizki dagoela ikusi, eta ez dira beregana hurbildu”. (LH1 1/ 13: 08)

Bosgarren mailako saioan ez da gaitasun honekin erlazionatzeko inolako jokaerarik ikusi. Hortaz, bosgarren mailakoen kasuan inolako jokabiderik behatu ez denez ezin da **berdintasunik** edo **desberdintasunik** atera.

19. taula: Emozioak jaso gaitasuna lantzeko eman diren jokabideak.

Dimentsioa	Kategoria	Azpi kategoria	LH1	LH5
Sentimendu, emozio eta iritziak	Emozioak jaso	Kide bat triste dagoela ikusi arren, jaramonik ez egitea.	1	-

6.Ondorioak:

6.1. Eztabaida:

Saioen behaketaren bitartez ikusi ahal izan dut **interakzio sozial gaitasunari** lotutako askoz jokaera gehiago sortu direla bosgarren mailako saioan lehenengo mailakoan baino. Gainera, LH1eko kasuan arreta deitzearekin erlazonatutako jokaerak izan dira nagusi, eta LH5eko ikasleen kasuan haien kideekin erlazonatzearekin harremana daukaten jokaerak izan dute pisu gehien. *Irribarrearen* eta *adeitasunaren* gaitasunen kasuak izan dira deigarrienak, izan ere, bosgarren mailakoek bi trebetasun hauek oso garatuak dauzkaten bitartean, eta egoera oso ezberdinetan funtzio oso ezberdinekin erabiltzen dakitela frogatu duten bitartean, lehenengo mailakoen kasuan, oso gutxitan azaleratu da eta funtzio oso mugatuekin. Teoriak dioenarekin lotuz gero, ikus daiteke, Monjas eta de la Pazek (2000) zioten bezala, Trebetasun Sozialak sailkatzerakoan hiru multzo sortzen direla eta horietatik bat *berdinen onarpena* bilatzean datzala. Era berean, Trebetasun Sozial horiek garatzeko denbora eta entrenamendua beharrezkoak direla diote. Hortaz, kasu honetan argi ikusi da nola bosgarren mailakoek Trebetasun hori garatuagoa dutenez askoz trebeagoak agertu direla haien kideen onarpena bilatzen eta horretarako beharrezkoak diren jokaeran azaleratzen.

Era berean, *faboreak* eskatzearen kasuan aurretik aipatutako Monjas eta de la Pazek (2000) sailkapenaren beste multzo bat kontuan hartu behar da. Izan ere, *jokaerazko definizioaren* jarrerak barneratzen egotearen adierazle argia dira lehenengo mailako ikasleen gaitasun honekiko jarrera. Materiala hartu aurretik baimena eskatzen dute ikasleek ia beti, eta hori jarrera sozial propioa indartu eta zigor aukerak gutxitzeko helburuarekin egiten dute.

Laguntasunerako gaitasunaren kasuan, desberdintasun ugariarekin egin dut topo; horien artean azpimarragarriena laguntasunarekiko duten ideia izanik. Hau da, lehenengo mailakoek oraindik ez daukate lagun talde oso finkaturik eta laguntasunarekiko kontzeptu askoz irekiagoa daukate, bosgarren mailakoek, ordea, lagun talde askoz zurrunagoa daukate eta gainontzekoei hori adierazteko jarrerak burutu ohi dituzte. Hori ikusi ahal izan dut, bosgarren mailakoek jolasari hasiera eman aurretik haien laguntasunaren indarra gainontzekoei erakusteko emandako besarkada eta egindako keinuen bitartez. Ildo berdina jarraituz, LH1ekoentzat jolasa gustukoa izatea garrantzitsuagoa da, norekin jolastu baino; LH5ekoek ordea haien lagunekin jolastea jartzen dute edozeren aurretik.

Bestalde, kooperatzeko eta laguntzeko gaitasunean lehenengo mailakoak ez direla batere trebeak ikusteko aukera izan dut, aldiz, bosgarren mailakoek trebetasun hau garatuagoa dutela antzeman dut. Izan ere, bosgarren mailako ikasleengan haien burua arriskuan jartzea kideak laguntzeko edo helburu komunak eskuratzeko elkarlanean lan

egiteko jokaera ugari agertu diren bitartean, lehenengo mailakoek ez dute ia horrelako jokabiderik adierazi. Laguntasunerako gaitasunari lotutako jokaera hauek teoriak dionarekin Trebetasunak eskuratzeko baliabideekin erlazionatu daitezke. Hau da, Kellyk (1992) Trebetasun Sozialak eskuratzeko 4 bitartekari planteatu zituen, horien artean bat *errefortzu zuzena* izanik. Kasu honetan, bosgarren mailakoek gaitasun hau garatuagoa izatearen arrazoi nagusietako bat jokabide hauen bidez errefortzu positibo ugari jaso izana izan daiteke. Hau da, denborak aurrera egin ahala sozialki gero eta trebeagoak izatea lortu dute laguntasunari garrantzia ematen dioten jokabideen bitartez errefortzu positiboa eskuratzearen ondorioz.

Burututako behaketaren bitartez antzeman da nola **elkarrizketarako gaitasunari** dagokionez, denbora igarotzearen bitartez eta ikaskuntza prozesu bat ematearen efektuan bosgarren mailakoen gaitasun honen maila askoz altuagoa den lehenengo mailakoenarekin alderatuz. Izan ere, Caballok (1987) zioen bezala Trebetasun hauen garapena heldutasun eta ikaskuntza prozesu bati lotuak daude eta eskuratzeko bide desberdinak egon arren, guztiak daude ikaskuntza bati lotuak, eta ikaskuntza hori emateko denboran zehar emandako bilakaera bat egotea beharrezkoa da.

Bosgarren mailakoek noiz eta nola hitz egin behar duten oso barneratua dutela ikusi ahal izan dudan bezala, lehenengo mailakoek, oraindik, hitz egiteko txanda errespetatzen eta testuinguruari egokitutako moduan hitz egiten ez dakitela behatu dut. Hots, LH5ekoengan gehien errepikatutako jokaerak galderak egiteko txanda errespetatzea eta galderak bakarka egitea izan diren bezala, LH1ekoentzat momentua ez denean hitz egitea eta zentzu gabeko gauzak esatea izan dira.

Sotoren hitzetan (2009) pertsona bat sozialki trebea izateko sentimendu, jarrera, nahi iritzi edo eskubideak modu egokian erantzuteko gai izan behar da eta definizio honi lotuta **sentimendu, emozio eta iritzien** gaitasunei lotutako jokaeratan ikusitakoa bi mailetan oso desberdina dela esan dezaket.

Restrepok (2008) esandakoari lotuta Trebetasun Sozialetan trebea den pertsona besteen beharretara moldatzeko iaioagoa da eta hori ikusi ahal izan da bosgarren mailakoen kasuan, berezko iritziak defendatzerako orduan, zenbait kasuetan horrela izan ez arren, beste askotan besteak ez mintzea bilatzen dutelako eta horretarako estrategia desberdinak erabiltzen dakitela frogatu dutelako. Emozioak adierazterako orduan, ordea, lehenengo mailakoek hauek kudeatzeko gabezia handiak dituztela adierazi dute sentimenduak adierazteko, negarrera edo taldetik isolatzera jotzeko bezalako jokabideekin. Bestalde, oso adierazgarria da LH1eko hurrek erabilitako moduek gaitasun honekiko duten garapen

maila baxuaren adierazle argiak direla. Hala nola, iritziak oihuka defendatzea edo kideari zuzenean esan ordez irakaslearengana jotzea.

Ondorioz, ikusi ahal izan da nola Lehen Hezkuntzako lehenengo mailako ikasleek dauzkaten Trebetasun Sozialen eta bosgarren mailakoek dauzkaten artean alde handia dagoen, eta horren arrazoa Trebetasun hauek ikasi egiten direla (Caballo, 1987) izan daitekeela. Bestalde, Camacho eta Camachok (2005) zioten bezala gizabanakoari eragiten dioten arazo askori aurre egiteko, hala nola; lotsa, delinkuentzia, depresioa, ... baliabide oso indartsua izan daiteke Trebetasun Sozialen lanketa eta honi behar duen garrantzia ematea beharrezkoa dela ikusten dut.

Ondorioei amaiera emateari begira, aipatuko nahiko nuke Gorputz Hezkuntzako minorraren ikaslea naizen heinean, ikasgai honek eskaintzen dituen aukera eta onura guztietan zeharo sinesten dudala. Aldi berean, nire esperientzia pertsonaletik abiatuta, aukera horiek askotan ez direla bere osotasunean aprobetxatzen ikusi dudala. Horregatik, Gorputz Hezkuntzak lanketa honetan duen paper garrantzitsua goraiatu nahiko nuke, eta Alonso eta Yustek (2014) esan bezala erreakzio emozionalak ikasteko tresna ezin hobea den hau ezin dela inolaz ere alboratu azpimarratu nahiko nuke.

6.2 Helburuekin kontrastea:

Landa lanari hasiera eman nionean, zenbait helburu lortzeko asmoarekin izan zen. Lanari amaiera emateko momentua den honetan, hasiera batean planteatutako helburuak bete ditudan edo ez ondorioztatzeko garaia da, eta lortu nahi nituen helburu horiek eskuratu ezean, bidean zehar zer eskuratu dudan hausnartu eta hausnarrarazitakoa plazaratzeko momentua. Horretarako lehenengo helburuen zerrenda txertatutako dut bertan eta ondoren banan-banan ea horiek betetzea lortu dudan edo ez komentatuko dut:

1- Trebetasun Sozialekin zerikusia daukaten ideien inguruan, ikasleen pentsamenduak ezagutzea.

Helburu honekin kontraesan ugariko sentimendua sortzen zait. Hau da, lehenengo mailako eztabaida nahiko pobrea izatearen sentsazioarekin geratzen naiz, eta ondorioz, horren bitartez lortutako informazioa ez zait batere esanguratsua suertatu. Aldiz, bosgarren mailakoekin sortutakoan ikasleak oso parte hartzaile egon ziren eta haien gaiarekiko pentsamenduak ezagutzea lortu nuela uste dut.

2- LH1eko eta LH5eko Gorputz Hezkuntzako saioetan azaleratutako Trebetasun Sozialen inguruko azterketa egitea.

Helburu hau orokorrean nahiko ondo bete izanaren sentsazioarekin geratu naiz. Izan ere, maila bakoitzean Gorputz Hezkuntza saio baten bitartez landutako eta azaleratutako Trebetasun Sozialen azterketa nahiko sakona egitearen sentsazioarekin geratzen naiz. Jokaera ezberdin askorekin topatu naiz eta horiek behatu eta aztertu ditudan bitartean eskuratutako informazio guztiarekin asko ikasi dudala gaiaren inguruan sentitu dut.

3- Testuinguru berdina mantenduz, LH1etik LH5era Trebetasun Sozialen garapenak jasandako aldaketak aztertzea.

Hirugarren helburu honekin kontraesan batean erortzen naiz berriro. Izan ere, oso saio ezberdinak planteatu dizkiedanez, saioaren ezaugarri propioek asko baldintzatu dute bertan azaleratutako Trebetasunak. Halere, egia da, zehaztasun handiarekin izan ez arren bost kurtsoko epealdian ikasleek jasandako aldaketen ideia orokor bat egitea lortu dudala.

4- LH1 eta LH5 mailetakoko ikasleen Trebetasun Sozialen inguruko ezberdintasunak eta berdintasunak ezagutzea.

Bi mailen arteko ezberdintasun eta berdintasunak ezagutu nahi nituen hasiera batean, eta helburu hau partzialki soilik bete dudala uste dut. Izan ere, lehenengo mailako psikomotrizitate saio batean edo bosgarren mailako lankidetzak- aurkaritza jolasak lantzen diren Gorputz Hezkuntza saio batean, zein Trebetasun Sozial islatzen diren aztertzeko aldagai bakarra ez da ikasleen adinari dagokion garapen maila, testuinguruak garrantzi handia baitauka ere.

5- LH1eko eta LH5eko ikasleen argudiatzeko gaitasuna aztertzea.

Bosgarren mailakoen argudiatzeko gaitasuna aztertzeko aukera izan dudala sentitu dudan moduan, lehenengo mailakoen kasuan eztabaidak informazio gutxi eskaini dudala ikusi dut. Dena den, esan dezaket lehenengo mailakoen saio bukaerarekin nik lortu nahi nuen gaiaren inguruan behar beste hitz egin ez zuten arren, haien azalpenak ematerako orduan, haien argudiatzeko gaitasuna azaleratu zutela. Beraz, erdizka bada ere hasiera batean bete nahi nuen helburua bete dudala.

6- Eztabaida batean zehar ikasleek hartzen dituzten rol ezberdinak ezagutzea eta aztertzea.

Helburu honi dagokionez, ikasle ezberdinen rolak ezagutu izanaren sentsazioarekin geratzen naiz. Izan ere, haien sentimendu eta iritziak espresatzeko aukera ematerakoan bakoitzaren

izateko moduaren arabera gehiago hitz egin dute, iritzia tinkoago defendatu dituzte, irakasleak hitz ematerakoan soilik eman dute haien ikuspuntua, ... eta guzti hori pertsona bakoitzak gelan eta bizitzan daukan rolari oso lotua dago.

6.3. Berezko Ondorioak:

Lan osoa laburbiltzen duten ondorioei hasiera eman aurretik, aipatu beharra daukat, kontziente naizela interbentzioa oso motza izan dela ondorioztatutako ezer konfirmatu ahal izateko. Baina ikusteko aukera izan dudana hori azalduko dut oso labur hurrengo lerroetan:

1. **Interakzio Sozialari** dagokionez, lehenengo mailakoen kasuan gaitasun hau oso gutxi garatua dutela antzeman ahal izan dut, eta aldiz, bosgarren mailakoek dezente garatuagoa dutela. Honen isla izan da, nola bosgarren mailakoak egoera ezberdinak kudeatzen guztiz trebe jokatu duten bitartean, lehenengo mailakoek ezin izan duten.
2. **Laguntasunerako** gaitasunean, aldiz, laguntasunarekiko duten ideia izan da bi mailen arteko desberdintasunik nagusiena. Izan ere, bosgarren mailakoek laguntasunari eta lagun taldeari garrantzi handia ematen diote eta hori defendatzeko jokoak ikusi ditut. Aldiz, lehenengo mailako ikasleengan sentimendu hori oraindik ia garatu gabea dago.
3. Denbora igarotzearen eta ikaskuntza prozesu bat jasatearen ondorioz, **elkarrizketa** gaitasunean hobekuntza handia eman dela antzeman ahal izan dut. Lehenengo mailakoek elkarrizketa bat mantentzearen estruktura ondo barneratu gabe daukatela ikusi dudana bezala, bosgarren mailakoek hori guztiz garatua dutela antzeman dut.
4. **Sentimendu, emozio eta iritzia** aztertzerakoan, bosgarren mailakoek enpatikoago jokatu dutela ikusi dut, eta lehenengo mailakoek, oraindik, emozioak kudeatzeko arazo handiak dauzkatela.

Aipatu berri ditudan ondorio laburtu hauetaz gain, lan hau burutu bitartean beste zenbait ondorioetara ere iritsi naizela esan beharra daukat; horregatik, hauen azalpenaren bitartez lanari amaiera ematea gustatuko litzaidake.

Izan ere, nire iritzian, Gorputz Hezkuntza Trebetasun Sozialak lantzeko tresna oso baliagarria izan daiteke, beti honi behar bezalako erabilera ematen bazaio. Horrela, ikasleen Trebetasun Sozialetan antzemandako gabezia askori aurre egiteko baliabide paregabea izango genuen gure eskuen artean. Baina dudarik gabe, gaur egun, oraindik, Gorputz Hezkuntza tradizionaletik aldentzeko muga eta oztopo askori aurre egin behar zaiola uste dut, eta aipatu berri ditudan trebetasun eta gaitasun guzti horiek garatzeko lanketa espezifiko bat planteatu nahi bada, tradizionalismo guzti horri aurre egitea beharrezkoa ikusten dut.

7. Hobekuntza proposamenak:

Irailetik maiatzeraino luzatzen den lan baten inguruko hausnarketa egiten hasia ez da lan erraza, prozesu osoan zehar bizitutako sentimenduak oso desberdinak izan direlako eta ondorioz, azken emaitzarekiko daukadan sentsazioa momentuaren arabera oso aldakorra delako. Edozein prozesuk bezala bere alderdi positibo zein negatiboak izan dituela badakit eta oso ilusionatua sentitu naizen momentua asko izan ditudan bezala, beherakada ugari izan ditut ere.

Hasiera batean, gaiarekin gehien bat, oso itxaropentsu nengoen, oso interesgarria iruditzen zitzaidan eta ikasteko aukera paregabea bezala ikusten nuen lana. Hortaz, lan oso indartsua egiteko esperantza neukan eta lan horren azken emaitzara iristeko ibilbidean oso inplikaturik egongo nintzela uste nuen.

Dena den, lanarekin aurrera hasi bezain laster, lehenengo oztopoarekin egin nuen topo: landa lana nola bideratu ez neukan batere argi, eta nahiko buruhauste sortu zizkidan horrek. Horregatik, nire lanaren zuzendariari eskerrak eman behar dizkiot oso lagungarria izan zelako aukeraketa honetan.

Landa lanaren hasiera praktiken hasierarekin batera etorri zen, eta honi lotuta nire lan erritmoaren beherakada. Arrazoi ezberdinen ondorioz, Gradu Amaierako Lana alde batean utzi nuen eta ondoren berriro lanean jarri nintzenean guztiz galdua sentitu nintzen. Hortaz, etorkizun batean lan hau egitea egokitzen zaien horiei ez nien batere gomendatuko nire akats berdina errepikatzea, ondoren zenbait ondorio ekarri dizkidalako. Hala nola, behar bezain gustura lanean ez jardutea (amaitzeko presioaren mamua beti presente egotearen ondorioz) edo lanaren zenbait puntu presaka burutu behar izatea (nik amesten nuen emaitzatik asko aldenduz). Arazo hauen ondorioz, nire lanarekiko konfiantza pixkanaka- pixkanaka galdu nuen, nahiz eta berriro martxa hartzearekin batera konfiantza eta ilusio hori bueltatu den.

Lanaren hobetzeko proposamenarekin jarraituz, maila ezberdinetako egoera aztertzea, bakoitzaren egoera indibiduala aztertzea eta bi mailen arteko alderaketa egitea, oso ideia ona iruditzen zaidan arren; berriro errepikatuko banu, zenbait punturi garrantzi handiagoa eman beharko niekeela uste dut. Adibidez, mailek hasiera batean testuinguru berdina dutela dirudien arren, lehenengo mailakoen azterketa psikomotrizitate saioan egitea eta bosgarren mailakoena Gorputz Hezkuntzako saio batean, harremanak sortzeko egoera oso ezberdina da, eta alderaketa egiterako orduan faktore hori kontuan gehiago hartu beharko nuela uste dut. Bestalde, bosgarren mailako gelakoen arteko harremana oso ona eta sendoa den

bitartean, lehenengo mailako gelan harreman arazo ugari zeuzkaten eta analisia egiterako orduan aspektu hau kontuan hartu beharko nukeen, eta ez nuen hartu.

Hobetu beharreko puntu honen amaierara hurbiltzearen, aipatu behar dut daukadan beste pena handienetakoa saio bakarraren azterketa egitea izan dela, izan ere, saio bakarrean egun puntual batean ematen diren harremanen azterketa egitea ahalbideratzen du soilik, eta horrek lortutako emaitzen balioa gutxitzen dutela uste dut. Dena den, egia da, ikastetxean topatu nuen egoerarengatik ez nituela saio gehiago izan erabilgarri GRALaren azterketarako, eta hortaz, ezin izan nuela saio gehiagoren grabazioa egin.

Laburbilduz, orokorrean lanarekin eta lortutako emaitzarekin gustura geratu naizen arren, irailera bueltatzeko aukera izango banu gauza dezente aldatuko nituzkeela esan dezaket. Azken finean, beste lan batzuetan nire buruarekiko daukadan konfiantza horren falta sumatu dut zenbait momentutan, nahiz eta amaiera hasierako ilusioarekin iritsi naizen.

8. Bibliografia:

- Alonso, J.I eta Yuste, J.L. (2014). *Hacia una educación física a través del juego. Educatio siglo XXI*. 32 (1), 11-14.
- Bisquerra, R. (2016). *La inteligencia emocional según Salovey y Mayer*. Rafaelbisquerra.com. 2016ko martxoak 3an ikusia. <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/inteligencia-emocional-segun-salovey-mayer.html>.
- Caballo, V. (1987). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: PROMOLIBRO.
- Camacho, C. eta Camacho, M. (2005). *Habilidades sociales en la adolescencia: un programa de intervención. Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual*. 3, 1- 27.
- Capllonch, M., Figueras, S. eta Lleixá, T. (2014). *Prevención y resolución de conflictos en educación física: estado de la cuestión. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. 22, 149-155 orr.
- Collado, D. eta Cadenas, C. (2013). *Educación de las emociones. ¿Un reto?. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*. 1, 196-211.
- Collell, J. eta Escudé, C. (2003). *L educació emocional. Revista dels mestres de la Garrotxa*. 37(19), 8-10.
- Dominguez, L. (2013). *Educación emocional a través de la educación física: Una propuesta para 3º ciclo de Primaria*. 2015eko irailaren 27an

berreskuratua. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:joaU8y4Xcd8J:https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4581/1/TFGL355.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es>.

- Eceiza, M., Arrieta, M., eta Goñi, A. (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista de psicodidáctica*. 13(1), 11-26.
- Escarti, A., Pascual, C. eta Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: GRAO.
- Fernández, P. eta Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. Zk, 1-7.
- Hernández, J.M. (2011). Contribuciones de la Educación Física al desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Asociación Científico Cultural en Actividad Física y Deporte*. 7, 38-47.
- Kelly, J. (1992). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbo: EDITORIAL DESCLÉE BROUWER.
- López, M. (2008). La integración de las Habilidades Sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*. 3(1), 16-19.
- Monjas Casares, M.I. eta de la Paz, B. (2000). Las habilidades sociales en el currículo. *Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte*.
- Monjas Casares, M.I. (1996). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Ortega, V. (2012). Programa de entrenamiento en habilidades sociales para fomentar la mejora de relaciones interpersonales dirigido a un grupo de sexto grado de educación primaria. 2016ko apirilak 12 berreskuratua. <http://200.23.113.51:8080/tesis/handle/123456789/10467>
- Ortego, M.C., López, S. eta Álvarez M.L. (2010). Tema 7. Las habilidades sociales. *Universidad de Cantabria*. 2016ko apirilak 14ean berreskuratua. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:T13pyO_PJycJ:ocw.unica.n.es/ciencias-de-la-salud/ciencias-psicosociales-i/pdf-reunidos/tema_07.pdf+&cd=3&hl=es&ct=clnk&gl=es
- Restrepo, O. (2008). *La educación física en el fortalecimiento de las habilidades sociales de los estudiantes del grado primero de la Institución Educativa Eduardo Santos, Sede Pedro J. Gómez*. Colombia. Universidad de Antioquia. 2016ko apirilak 10ean berreskuratua. <http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/197-laeducacionfisica.pdf>

Sánchez-Alcaraz, B.J., Gómez-Mármol, A., Valero, A. eta De la Cruz, E. (2013). Aplicación de un programa para la mejora de la responsabilidad personal y social en las clases de Educación Física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*. 30(1), 121-129.

Sayas, R. (2015). Conflicto. *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*. 8, 212-221.

Soto, M.P. (2009). Desarrollo de las habilidades sociales en el aula. *Revista Digital innovación y experiencias educativas*. 14, 1-9. http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/MPAZ_SOTO_1.pdf

Vizcarra, Maria Teresa (2003). Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales. Donostia: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua. 2015eko urriaren 4an berreskuratua. <https://addi.ehu.es/bitstream/10810/7897/1/VizcarraMorales.pdf>