



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

HEZKUNTZA
ETA KIROL
FAKULTATEA
FACULTAD
DE EDUCACIÓN
Y DEPORTE

IDENTITATE GURUTZATUEKIN HEZKUNTZA

EMOZIONALA LANTZEKO PROPOSAMEN DIDAKTIKOA

LEHEN HEZKUNTZAN

GRADU AMAIERAKO LANA

EGILEA: de la Vega Ruiz, Ana.

ZUZENDARIA: Ramos Díaz, Estibaliz.

2021/2022

Laburpena

Euskadi mailan etorkin kopurua nabarmen handitu izan da azken hamarkadetan eta kultura-artekotasuna, beraz, nabari da. Hezkuntza emozionalean oinarrituta, ikasleek txikitatik identitate kulturala eta identitate gurutzatua lantzeak norberak bere nortasuna identifikatzeaz gain, bere burua errespetatzen ikasiko du, familiarengandik eta gizartetik hartutako kultura(k) onartuz eta hura/haiek balioetsiz. Horretarako, hezkuntza emozionala oinarri, identitate kulturala lantzeko proposamen didaktiko bat azalduko da, norbanakoaren jatorritik hasita, gaur egun arte. Uneoro dauden emozioak eta haien zergatia aztertzen lagunduko duen proposamen didaktiko honek Lehen Hezkuntzako bigarren zikloko ikasleei nortasun gurutzatua ezagutzen lagunduko die. Gaia testuinguruan jartzeko asmoz, identitatearen, hezkuntza eta kompetentzia emozionalen eta garapen psikologikoaren oinarri teorikoan argituko dira. Dena den, txosten honen xede nagusia proposamen didaktikoa bera da.

Hitz gakoak: hezkuntza, Lehen Hezkuntza, hezkuntza emozionala, adimen emozionala, kompetentzia emozionalak, nortasun kulturala, identitate gurutzatua, kulturartekotasuna, immigrazioa.

Abstract

Within the Basque Country, immigration has increased significantly in the past few decades and interculturality, therefore, as well. In this context and setting emotional education as our base, developing cultural identity and cross-identity in the Primary Education stage will help students identify their own identity, while learning to self-respect, accept and value the culture(s) acquired from their families and society. As a means to achieve this end, this report will set out a didactic proposal to work on cultural identity, basing all the contents on emotional education. This didactic proposal will help to analyse all the emotions felt and their cause. Thus, it will help the students in the second cycle of Primary School to know their own crossed identity. In order to contextualize the topic, the theoretical basis of identity, emotional education, emotional skills and psychological development will be explained. However, the main purpose of this report is the teaching proposal itself.

Key words: education, Primary School Education, emotional education, emotional intelligence, emotional competences, cultural identity, crossed identity, interculturality, immigration.

Resumen

En la Comunidad Autónoma Vasca, la inmigración ha aumentado notablemente en las últimas décadas y la interculturalidad, por tanto, también. Dentro de ese contexto y poniendo como base la educación emocional, desarrollar la identidad cultural y la identidad cruzada en la etapa de Educación Primaria ayudará a identificar la propia identidad, además de aprender a autorrespetarse, aceptar y valor la(s) cultura(s) adquiridas(s) de la familia y de la sociedad. Para ello, a partir de la educación emocional, se expondrá una propuesta didáctica para trabajar la identidad cultural, desde los orígenes individuales hasta la actualidad. Esta propuesta didáctica, que ayudará a analizar en todo momento las emociones existentes y su porqué, ayudará al alumnado de segundo ciclo de Primaria a conocer su propia identidad cruzada. Con el fin de contextualizar el tema, se explicarán en la base teórica de la identidad, la educación y las competencias emocionales, y el desarrollo psicológico. No obstante, el objeto principal de este informe es la propia propuesta didáctica.

Palabras clave: educación, Educación Primaria, educación emocional, inteligencia emocional, competencias emocionales, identidad cultural, identidad cruzada, interculturalidad, inmigración.

Bihotza hezi gabe burua heztea ez da heztea, Arisoteles
(López Iglesias, 2021).

Aurkibidea

Laburpena	
Sarrera	1
Justifikazioa.....	1
1 Marko teorikoa	3
1.1 Identitate gurutzatuak: nor naiz ni? Nongoa?.....	3
1.1.1 Asimilazioa eta egokitzapena	4
1.1.2 Estereotipoen eragina.....	5
1.1.3 Dolu migratzaileak: Ulises sindromea	6
1.2 Hezkuntza emozionala.....	7
1.2.1 Konpetentzia emozionalak.....	8
1.3 Sei eta hamabi urteko garapen psikologikoa Lehen Hezkuntzan	10
1.3.1 Garapen emozionala eta adimen emozionala	10
1.3.2 Garapen kognitiboa	11
1.3.3 Identitatea eta autokontzeptua.....	13
1.4 Hezkuntza emozionala eta identitate kulturala	15
1.5 EAEko eta Gasteizko egoera soziokulturala	16
2 Helburua	19
3 Proposamen didaktikoa: “Nire historia, nire familia eta ni: adimen emozionala martxan” ..	20
3.1 Sarrera	20
3.2 Proposamenaren justifikazioa	21
3.3 Testuingurua.....	22
3.3.1 Ikastetxea	22
3.3.2 Ikasle parte-hartzaileak.....	22
3.3.3 Espazioa.....	22
3.4 Helburuak eta konpetentziak.....	23
3.4.1 Helburuak	23
3.4.2 Konpetentziak.....	24
3.5 Metodologia	25
3.6 Denboralizazioa eta kronograma	26
3.7 Saioak eta jarduerak.....	27
3.7.1 Saioen diseinua eta sekuentziak.....	28
3.8 Materialak eta baliabideak	35
3.9 Jardueren ebaluazioa	35
4 Emaizak.....	36
4.1 Laugarren saioa.....	37
4.2 Seigarren saioa.....	38

5 Ondorioak.....	38
6 Mugak eta hobekuntza proposamenak	40
Erreferentziak.....	42
Eranskinak	I

Sarrera

Lehen Hezkuntza etapa umeentzako garai oso garrantzitsua da, ematen diren aldaketak direla medio. Ikasleek eskola leku segurutzat hartzen dute, konfiantzazko giroa sustatzen duelako eta izaki gisa garapen integrala bultzatzen duen lekua delako. Garapen integrala eta holistikoa bermatze aldera, hezkuntza emozionala elementu gako dugu, baina, zoritxarrez, ez zaizkio beharko lukeen espazioa eta denbora ematen. Hori horrela, txosten honetan indarrean dagoen hezkuntza curriculumari egokituta dagoen proposamen didaktiko bat azalduko da.

Azken hamarkadetan eman den emigrazioaren gorakada ukaezina da eta, beraz, kultura-aniztasuna aipagarri dugu. Eskoletan ere errealitate berria ikus daiteke, gizartearen isla baitira. Kultura-aniztasuna kulturartekotasun bilakatzean, kutsu kultural aberasgarria lortuko da ikasgelan. Horretarako, hezkuntza emozionala oinarritzakoa da, enpatia, tolerantzia, bizikidetzak, etab. inplizituki eskatzen dituelako.

Txosten honetan identitate kultural gurutatua lantzen lagunduko duen proposamen didaktiko bat azalduko da, hezkuntza emozionala oinarri hartuko duena. Jatorri etorkina duen ikasleriak (nazioartekoa nazionala baino) haren identitate kulturala definitzeko arazoak izaten ditu eta horrek nahasmen emozionala sortzen dio, ondo kudeatzen ez bada, arazo larriagoak suerta ditzake. Beraz, bai gaia lantzea bai emozioak identifikatzea eta kudeatzen ikastea oso lagungarria egingo zaio ikaslariari, kulturartekotasunean heziko baita.

Proposamen didaktiko hau Lehen Hezkuntzako laugarren mailan praktikara eraman da, Santa Maria Marianistas ikastetxean. Hori horrela, proposamen didaktikoaren diseinuaz gain, emaitzak ere aztertuko dira.

Justifikazioa

Justifikazio pertsonala

Etorkinen eta jatorri etorkina duten pertsonen ehunekoa etengabe gora doala ukaezina da. Ondorioz, eskolan aniztasun kulturala sortzen da, aberastasuna berariaz dakarrena. Jatorri etorkina izanda, familiaren jaioterriaren eta hasitako lekuaren kulturak, ohiturak, hizkuntzak, sinesmenak, etab. ez datoz bat. Bi kulturen nahasmenak kutsu aberasgarria ekarriko du ikasgelara, emozionalki ondo kudeatzen bada, baita errespetua eta tolerantzia kulturartekotasunaren oinarritzat hartzen bada ere.

Norbanako bakoitzak geure buruari nor garen galdetuko bagenio, erantzunak gure nortasunari buruzko aurretiko hausnarketa eskatuko luke. Jatorri kultural oso ezberdinak izanda, hausnarketa sakonagoa eta luzeagoa izango litzateke. Nire galdera honako hau da:

zergatik jatorri edo kultura bakarra aukeratzera behartuta sentitzen gara? Ez da positiboagoa bien arteko nahasmena sortzea, bakoitzak dituen onurekin?

Emozioek gu nor garen esaten laguntzen digute. Beraz, familiarekiko eta jatorriarekiko zer sentitzen dugun aztertzeak eta hartaz kontziente izateak gure nortasunaren jabe izatea urgatziko digu, denok baitugu identitate gurutzatua.

Justifikazio juridikoa

Proposamen didaktiko hau Heziberri 2020 hezkuntza curriculumean oinarrituta egongo da, alegia, Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza Sailak ateratako abenduaren 22ko 236/2015 dekretuan.

Curriculumaz aztertuta, nortasuna holistikoki garatzea helburuetako bat dela ikus dezakegu. Beste era batera esanda, ikasleen nortasuna osatzen duten ikuspuntu guztiak aintzat hartu behar ditugu irakasleok, haiek garatzen laguntzeko. Gainera, curriculumak autoerregulazio emozionala oinarri hartzen du nortasunaren garapenerako.

1 Marko teorikoa

Atal honetan txostenaren oinarri teorikoa zehaztu egingo da, aurrerantzean aipatuko diren kontzeptu guztiak atal honetan azalduko direlako. Horretarako, “Helburuak” atalaren ordena berdina mantenduko da; hau da, hasteko, “identitate gurutzatua” terminoa azalduko da, emigrazioak dakarren asimilazioa eta egokitzapena, estereotipoak aipatuz. Ondoren, hezkuntza emozionala argituko da, baita proposamen didaktikoaren oinarrietako bat ere: kompetentzia emozionalak. Lehen Hezkuntza etaparen garapen psikologikoa ere aztertuko da eta, amaitzeko, Euskal Autonomia Erkidegoko (EAEko) emigrazio datuak aipatuko dira, gaiaren garrantzia azpimarratzeko asmoz.

1.1 Identitate gurutzatuak: nor naiz ni? Nongoa?

Identitate gurutzatuak ondo azaltzen du Ulisesez, bere Odisean egin zuen kantuarekin: “Me preguntas, cómo me llamo... voy a decírtelo. Mi nombre es nadie y nadie me llaman todos”¹ (Homero, k.a. VIII. mendea: 360). Alegia, identitate kulturala, pertsonala eta soziala ez dira leku jakin batekoak, baizik eta bi leku baino gehiagoko sorburu dute.

Amin Maalouf idazleak (1999: 11) identitate gurutzatua duela dio eta horretaz harro dago, positiboki ikusten duelako: “Ni neu izatea eragiten duena, eta ez beste bat, bi herrialdetako mugetan egotea da, bi edo hiru hizkuntzatan, hainbat kultura-tradiziotan. Horixe da, hain zuzen, nire nortasuna definitzen duena. Egiazkoagoa ote nintzateke naizenaren zati bat nitaz anputatuko banu?”

Salem Iselmu kazetariak (2015) ere bizitako esperientzien inguruan hausnartu egiten du, bere familiak Mendebaldeko Saharatik Kubara bidali zuen, ikasketak burutu zitzaizkion. Etorrera gogorra egin zitzaion, Kubarahui² identitatea garatu zuelako. Beraren hitzetan, hamalau urte geroago familia osoa berriz ikusi eta guztietatik aitona baino ez zuen ezagutu. “Seniderekin nengoelarik, gure aurrean zabaltzen zen lautada neurrigabe elkorriari so gelditu nintzen eta orduan ederki ulertu nuen nik sustrai beduinoak eta arima kubatarra nituela” (Salem Iselmu, 2015).

Kultura anitzeko gizartean bizi diren haurrak kultura dual eta bereizi batean hazten dira maiz, etxekoaren eta gizarte gainartzailearen artean. Alderdi horrek garrantzi erabakigarria hartzen du haurrak gutxiengo den kultura edo etnia taldeetako kide direnean, beren sinesmen, ohitura edo hizkuntzagarik diskriminatuak eta desberdintasun-egoeran bizi direnean. Inguruabar horrek krisi-egoera suposatu dezake, nortasuna eta sentimenduak eraikitzeko

¹ Testua ez da euskaratu esanahia bere osotasunean mantentzeko asmoz eta gaztelaniaz egiten den hitz-jokoa mantentzeko.

² Kubarai Mendebaldeko Saharatik Kubara emigratu zutenek hartutako identitate gurutzatua duten pertsonen deritze (Cubainformación TV, 2017).

prozesuetan, beren kultura-taldeko kide izateari dagokionez, kasuak kasu (Mieles eta García, 2010).

“Emigrantes de ida y vuelta” telesaioko testimonioak aintzat harturik, emigratzen dutenak ez direla inoiz integratzen ikus dezakegu eta, gainera, bere jatorriaren kulturaren parte izateari uzten diotela, alegia, “linbo batean geratzen dira” (RTVE, 2018). Etorकिन seme-alabak jaiotzen diren herrialdeko kulturaren hazten eta hezten dira, baina etxean beste kultura bat aurkitzen dute, guztiz desberdina, gurasoen kulturari dagokiona, baina lehenagokoa eta idilikoa, asmatutakoa eta fikziozkoa bihurtzen dena, etorkinek buruan asmatzen dutena. Bestalde, seme-alabek beren gurasoen deserrotzea euren egiten dute, “inongokoa sentituz”, Ulisesen pasartean adierazten den bezala.

Dena den, kultur aniztasun eta, bereziki, kulturartekotasun egoerek aberasgarritasuna dakartzate, kulturen arteko harremanek elkarrekiko irakaskuntza suposatzen duelako. Hori dela medio, identitate gurutzatuak aberastasun kultural eta linguistikoaren onuradunak dira, errealitatea hainbat ikuspuntutik ikusteko gai baitira.

Maalouf (1999: 21) berriro aipatuz, “nortasuna osatzen duten elementuetako bakoitza banako kopuru handi batean dagoen arren, inoiz ez da konbinazio bera gertatzen bi pertsona desberdinetan, eta hortxe dugu, hain zuzen ere, bakoitzaren aberastasuna, bere balio pertsonala, gizaki oro berezia bihurtzen duena”. Alegia, kulturartekotasunaren aberastasuna jatorri ezberdinetako banakoen interakzioan dago, gizarte gisa banakako guztiak kontuan izanik, alde ezberdinak alde batera utzita eta komunak diren horietan indarra jarritz (“nire gauza bakoitzari esker, bakoitza bere aldetik hartuta, nire antzeko askorekin nolabaiteko ahaidetasunez lotuta nago”, Maalouf, 1999: 31).

1.1.1 Asimilazioa eta egokitzapena

Etorकिनek asimilatzea edo berezitasuna mantentzea erabaki dezake, beti ere bere betebeharrak eta eskubideak onartuak diren (Naïr, 2001). Gizartean integratzeak garapen kognitiboari aldaketak egitea suposatzen dizkio; hau da, asimilazioa eta egokitzapena ingurunean egokitzeko oinarritzkoak dira. Lehenengoari dagokionez, gizabanakoak bere buruaren eta ingurunearen arteko oreka aurkitzeko egiten duen ezagutza-ahalegina da. Asimilazioaren bidez, organismoak informazioa sartzen du egitura kognitiboaren barruan, aurretik duen ezagutza hobeto doitzeko. Hau da, norbanakoak giroa bere baitara egokitzen du eta ulertzen duenaren arabera erabiltzen du (Piaget eta Teóricos, 1976).

Egokitzapena, asimilazioaren bigarren zatia, organismoa egoera zorrotzetara doitzeari deritzo. Portaera adimentsua da eta ekintzen esperientzia barneratu behar du garapen zentzuduna lortzeko (Piaget eta Teóricos, 1976).

Interesgarria da aipatzea etorkinen eta haien lekuko lehen belaunaldiaren artean sortzen diren ezberdintasun kulturalak. Lehen belaunaldiko etorkinek “akulturazio materiala” deritzon asimilazioa egiten dute, non ekintza hautemangarriak barne hartzen dituzte: arropa, sinboloak, hizkuntza, etab. Hala ere, etxean jatorrizko kultura mantentzen da. Beren seme-alabek, aldiz, jatorriaren eta harreraren kulturak hartuko eta nahastuko dituzte, bi kulturak guztiz berrinterpretatzen. Ondorioz, akulturazio sakona sortzen da (formala), bizimodua, baloreak eta pentsamoldea, beste batzuen artean, baldintzatzen dituelako (Vasallo, 2009: 11-12; Pesqueux, 2008; eta Chacón-Blanco, 2010).

Geroago ikusiko den bezala, umeen garapen emozionalak eta kognitiboak eragin handia izango du identitatearen eraikuntzan, eta, gurutzatua bada, askoz gehiago. Ideia honen adibide txiki bat jarri nahiko nuke, Barquínek 2009ko artikulua batean aipatu izan zuena. Hona hemen bost urteko neska baten eta maistraren elkarrizketa:

AIXA: Andereño, nire amak buruzapia darama, baina zuk ez.

ANDEREÑO: Zure ama musulmana da eta musulman batzuk buruzapia daramate. Ni, aldiz, ez naiz musulmana.

AIXA: Noski, zu hemengoa zara.

ANDEREÑO: Bai, ni hemengoa naiz.

AIXA: Eta ni?”

1.1.2 Estereotipoen eragina

Ezezaguna (izan) denak beldurra sortzen digu eta beldurrak, estereotipoak. Ngozi Adichie aktibistak (2009) ezjakintasunak eta istorio bakarrak estereotipoak sortzen dituztela argudiatzen du, hau da, aurreiritzi negatiboak. Estereotipoen arazoa ez da egia ez direnik, baizik eta egia osatugabea. Istorio bakarraren garrantzia azaltzeko, bere istorio propioa erabiltzen du: “Nigerian hazi ez banintz eta Afrikari buruz nekien guztia herri-irudietatik baletor, nik ere sinetsiko nuke Afrika paisaia ederren eta animalia eta jende ulertezinen lekua dela, zentzurik gabeko gerretan borrokatzen dena, pobrezia eta HIESak jota hiltzen direnak, eta beren kabuz adierazteko gai ez direnez, atzerritar zuri eta jator batek salbatuko dituelaren zain daudenak”.

Hori horrela, etorkinak beti bilatzen du harrera-herrialdeko gizarte-mugikortasunaren prozesuan integratzea, bere jatorria ahaztu gabe. Emigratzeak soilik zentzua dauka berarentzat baldin eta gizarte-posizioa aldatzeko aukera ematen dion (Naïr, 2001).

Pigmalion efektuak (profezia autobeteak) eta erabilitako erreferenteek ikasleen autoirudian eta autoestimuan eragin zuzena dute. Lehenengoari dagokionez, irakasleriaren jarrerak eta jokabideek zeresan handia dute, “errendimendu akademikoa oso lotuta dagoelako emozioekin, autoestimuekin eta, beraz, Pigmalion efektuarekin” (Porcar Raro, et al., 2013:

421). Bestera esanda, umeentzat garrantzitsua diren erreferenteek beraiekiko dituzten espektatibek, iritziek eta jarrerak beren autoestimua mugatuko dute. Rebollo Catalán eta Hornillo Gómez (2010: 241-242) autoreek Pigmalion efektuak sortzen dituen bi erantzun emozionalak deskribatzen dituzte. Batetik, emozioak ez direla pribatuak edo unibertsalak azaltzen dute, hizkuntzaren eta giza interakzioen bidez eraikitzen baitira gizarte-testuinguru zabaletan. Bestetik, botere-harremanak emozioaren diskurtsoari eta adierazpenari datxezkiola aipatzen dute.

Ikasgelan erabiltzen diren erreferenteak ere ez ditut aipatu gabe utzi nahi, Italian 2015ean egindako “Doll Test” esperimentuak agerian utzi zuen mezu ezkutuen eragina (ikus I. eranskina:). Klasean erabiltzen diren erreferenteek ez badute bat egiten klaseko aniztasunarekin, Pigmalion efektuak negatiboki eragingo du. Hori horrela, jatorri anitzeko ikertzaileek, literatura-egileek, literatura motek, etab. mundu osoko jatorria izan behar dute. Adibide bezala, Mary Jackson, Dorothy Vaughan edo Timnit Gebru klasean aipatzen ez badira, emakume beltzen erreferenteak saihesten badira, alegia, ikasle neska beltzek beren buruak ez dituzte gai ikusiko goi mailako zientzia ikasketak ikasteko.

Historian erabiltzen diren izenak eta kontatzeko moduak munduko komunitateak ulertzeko era ere zehazten du. Alegia, “Amerikaren aurkikuntza eta kolonizazioa” terminoak Mendebaldeko ikuspegia islatzen du, non kontinente bat aurkitu zen eta haien erlijio eta ohiturak inposatu egin ziren, “zibilizazioa” lortze aldera. Ikuspegi horrek ez dio azaleratzen uzten 1496. urtea baino lehenago zegoen historiari: Mayen eta Azteken kulturak edota haien esklabotasuna, nahitaezko lanak egitera behartuak izan zirela, baita hilketa masiboak egin ere.

Montero idazlearen hitzak hartuz, “historia irabazleek idazten dute, baina denboraren joanak ere ematen die ahotsa garaituei, eta zorionez hori da urteekin gertatzen ari dena” (Ceballos, 2016).

1.1.3 Dolu migratzaileak: Ulises sindromea

Freudek 1917an azaldu zuen bezala, dolua “pertsona maite baten heriotzaren aurrean ez ezik, edozein galeraren aurrean ere gertatzen da” (González Calvo, 2005: 81ean aipatua). Dolu migratzailea migratze prozesuan sortzen den “norbaiten edo zerbaiten galerari emandako erantzun hunkigarriari” deritza (Pereira, 1995: 1, González Calvo, 2005: 81ean aipatuta). “Ez da egoera bat, familia sistema berrantolatze prozesua baizik”, migrazio prozesu baten aurrean familiak ondorio latzak jaso egiten dituelako. Dolu migratzaileak dolu mota asko dakar berarekin, hala nola, familia eta lagunak, kulturaren, lurraren eta hizkuntzaren dolua, baita maila sozialak, itzul ezintasunak, talde etnikoarekiko harreman faltak sortuta ere.

Dolu guztiek aldaketak eragiten dituzte subjektuaren nortasunean. Dena den, doluari egoki aurre egiten bazaio, banakoa pertsonalki hazi egiten da, trebetasunak, baliabideak eta bizipenak eskuratuz. Migrazio-prozesuak aldaketak eta egoera berriak sortzen ditu, eta horiek integratu egin behar dira, subjektuaren identitatea bera ere aldatzen baita (Achotegui Loizate, 2002). Hala ere, “estres kronikoa eta anizkoitza duen etorkinaren sindromea” edo “Ulisesen Sindromea” ere gerta daiteke, hau da, egokitzeak eta trauma osteko estresak sortzen duen nahasmendua. Azken hau estres anizkoitza da, eta koadro depresibo kronikoa sortzen du. Maila klinikoan, tratamendua diziplina anitzekoa eta nahiko konplexua da (González Calvo, 2005: 84).

Migratzearen egoera muturrekoa denean, osasun mentalaren eremuan sartzen diren sintoma psikiko eta somatikoz osatua dagoen estres kronikoari “Ulisesen Sindromea” deitzen zaio, Homerok idatzitako Odiseari erreferentzia eginez (Achotegui Loizate, 2008). Lau etapaz osatuta dago: eztei-bidaia, etapa depresiboa, egokitzapen-etapa eta jatorrizko kulturaren errefusa (González Calvo, 2005: 83).

1.2 Hezkuntza emozionala

“Hezkuntza emozionalak gaitasun eta konpetentzia emozionalak garatzea proposatzen du”, portaeran eta osasunean duen eragin positiboa sustatu nahi baitu. Hezkuntza-prozesu jarraitu eta iraunkor gisa ulertzen du Bisquerra pedagogoak eta psikologoak (2005), gaitasun emozionalen garapena sustatu nahi duena, pertsonaren garapen integralerako funtsezko elementutzat ulertzen du, bizitzarako gaitzeko. Horren guztiaren helburua ongizate pertsonala eta soziala areagotzea da, baita giza garapena optimizatzea ere (“garapen pertsonala eta soziala, edo, bestela esanda, gizabanakoaren nortasun integralaren garapena”). Hori horrela, hezkuntza emozionala bizitzarako hezkuntza dela ondoriozta dezakegu.

Hezkuntza emozionalaren beste helburu batzuk honakoak dira: norberaren emozioak hobeto ezagutzea eta besteenak identifikatzea, norberaren emozioak erregulatzeko trebetasuna garatzea, emozio negatiboen ondorio kaltegarriak prebenitzea eta emozio positiboak sortzeko trebetasuna garatzea, besteak beste. Familian landu daitekeenaz gain, eskolan ere konpetentzia emozionalak eskaintzea etorkizunean suerta daitezkeen arazoak (autoestimua baxua, depresioa, portaera bortitzak edo suizidioa, besteak beste) ekiditeko jarduera prebentibotzat hartzen ditu Bisquerrak (2003). Konpetentzia emozionalak “fenomeno emozionalak ondo ulertzeko, adierazteko eta arautzeko behar diren ezagutza, gaitasun, trebetasun eta jarreraren multzoa” dira (Bisquerra, 2003: 22) eta bost dimentsiotan banaturik dago: kooperazioa, asertibitatea, zintzotasuna, enpatia eta autokontrola (Salovey eta Sluyter, 1997; Bisquerra, 2003: 22an aipatua).

Lehen aipatu gisa, hezkuntza emozionalak emozioak zer diren eta gure osasunean eta jarreran zer nolako eragina duten ezagutzen laguntzen digu (Bisquerra, 2011: 6). Lantzeko edukiak asko dira eta Bisquerrak (2005: 97-99) eduki horiek bederlatzi multzotan banatzen ditu. Hemen lehenengo hirurei buruz hitz egingo da, landuko diren gaiarekin harreman zuzena dutenak baitira, baita adinari (sei eta hamabi urteko adin tartea) eta hartzaile motari (Lehen Hezkuntzako ikasleriari) zuzenduta egotea helburu denez, ezaugarri haietara egokituko zaizkie edukien gaiak. Landuko diren edukiak egoki bereganatzeko, adituaren ustetan, “metodologia bereziki praktikoa” burutu behar da, konpetentzia emozionalen garapena eman dadila (Bisquerra, 2005: 98 eta Bisquerra, 2011: 7).

Hasteko, *emozioen marko kontzeptuala* menderatzeko edukiak planteatzen dira, hau da, gertakari emozionalak, emozio motak, lehen eta bigarren mailako emozioak eta haien ezaugarriak, adimen emozionalaren garrantzia (jo Garapen emozionala eta adimen emozionala atalera), etab³. Bigarrenik, *kontzientzia emozionala* norberaren eta besteen emozioak ezagutzean datza. Hori autobehaketan eta inguruko pertsonen jarreraren behaketan lortzen da. Hala ere, pentsamolde, ekintza edota emozio ezberdinen arteko ulermena kontuan hartu behar da, kulturartekotasunean batez ere. Azkenik, *emozioen erregulazioa* hezkuntza emozionalaren oinarria da, emozioak prozesatzen oinarritzen delako (eta ez emozioen errepresioan). Autoerregulazioa bultzatzeko helburua dauka, eta horrek barne-elkarrizketa, estresaren kontrola eta asertibitatea, beste batzuen artean, barne hartzen ditu (Bisquerra, 2005: 98), baita frustrazioarekiko tolerantzia, haserrearen erabilera eta enpatiaren garapena ere (Bisquerra, 2011: 6).

Aurrerantzean aipatu izan den bezala, hezkuntza emozionala adimen emozionalean oinarritzen da eta hau, garapen kognitiboan. Geroago azalduko den bezala, Lehen Hezkuntzaren lehenengo urtean umeei egozentrismoari uko egiten diote eta ingurunean “besteak” daudela “konturatzen dira” (gehiago jakiteko, ikus 1.3.2 Garapen kognitiboa atala). Beste era batera esanda, norberaren identitatearen garapena, garapen kognitiboa eta garapen emozionala oinarri izango ditugu identitate gurutzatuak ulertzeko.

1.2.1 Konpetentzia emozionalak

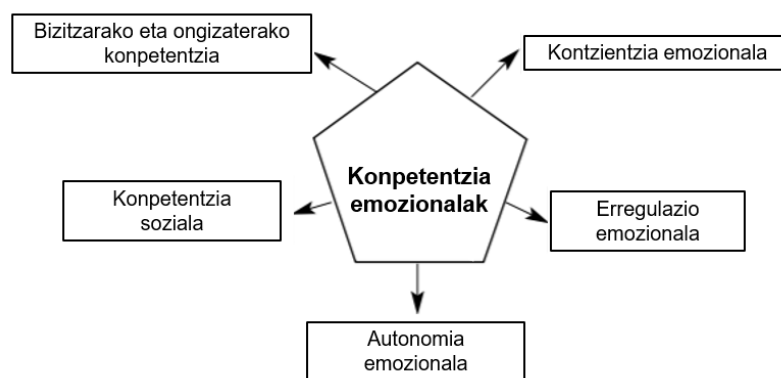
Pertsona orok ez ditu emozioak sentitzeko eta kudeatzeko estrategia berdinak erabiltzen. Batzuk ez dute sentimendu jakin batzuk sentitu nahi eta beren burua menderatzen dute. Beste batzuk frustrazioa edota ezinegona maneiatzeko arazoak dituzte eta bortizkeria erabilia

³ Aipatzekoa da elkarrizketaren teknikan ikasleek diotena askoz interesgarriagoa dela irakasleak/tutoreak/familiak esaten duena baino. Elkarrizketa metodologia horretan irakasleak planteatzen dituen galderak hausnarketara bideratuta planteatu sortu behar ditu (Bisquerra, 2011), ikaskuntza esanguratsua bermatu dadin.

adierazten dute bere ezinegona, batzuetan kontrolaezina bihurtzen dena. Pertsona isilkorrek, ordea, ez dituzte emozioak azaleratzen eta barruan gorde egiten dituzte.

Campell autoreak (1997, Rebollo Catalán eta Hornillo Gómez, 2010ean aipatuta) hiru ideia gako ematen ditu emozioen analisiaren marko teorikoa egiterakoan: a) Sentimenduen adierazpenak zeregin publiko esanguratsua du; b) adierazpen publiko hori baliabide sozial erabilgarriak erabiliz egiten da, hala nola hizkuntza, ekintza eta keinuak; c) sentimenduen adierazpena esanahien eraikuntzan eta interpretazioan txertatuta dago, eta beharrezkoa da emozioak interpretatzeko baliabideen erregistro egokia egitea eta parte-hartzaileek egoera horretan izan ditzaketen inplikazioei buruzko adostasuna lortzea.

Gai horri lotuta, Bisquerrak eta Escodak (2007: 65-74) kompetentzia emozionalak aipatzen dituzte fenomeno emozionalak behar bezala ulertzeko, adierazteko eta erregulatzeko beharrezkoak diren ezagutza, gaitasun, trebetasun eta jarrerren multzo gisa. 1. irudian ikus daitekeenez, bost multzotan banatzen dira. Hurrengo paragrafoetan banan-banan azalduko dira.



1. irudia. Kompetentzia emozionalen grafikoa. Iturria: Bisquerra eta Escoda (2007).

Lehena *bizitzarako eta ongizaterako kompetentzia* (KE1) da, bizitzako eguneroko erronkei behar bezala aurre egiteko portaera egokiak eta arduratsuak hartzen dituen, gogobetetasun-edo ongizate-esperientziak erraztuz.

Bigarrena, *kontzientzia emozionala* (KE2), norberaren emozioez eta besteen emozioez jabetzeko trebetasuna da, testuinguru jakin bateko giro emozionala hautemateko gaitasuna barne.

Hirugarrena, *kompetentzia soziala*, beste pertsona batzuekin harreman onak izateko gaitasuna da. Horrek hainbat gaitasun menderatu behar direla esan nahi du; besteak beste, komunikazio eraginkorrerako gaitasuna, errespetua, jarrera pro-sozialak, asertibitatea, etab.

Erregulazio emozionala (KE4) emozioak modu egokian maneiatzeko gaitasuna da. Emozioaren, kognizioaren eta portaeraren arteko harremanaz jabetzea suposatzen du; hala

nola, egoerei aurre egiteko estrategia onak izatea eta emozio positiboak autogeneratzeko gaitasuna izatea.

Azkenik, *autonomia emozionala* (KE5) dugu, kontzeptu zabalena dena, autokudeaketa pertsonalarekin lotutako ezaugarri eta elementu multzo bat barne hartzen duelako. Haien artean, autoestimua, jarrera positiboa, erantzukizuna, laguntza eta baliabideak bilatzeko gaitasuna eta autoeraginkortasun emozionala aurki ditzakegu (Bisquerra eta Escoda, 2007).

1.3 Sei eta hamabi urteko garapen psikologikoa Lehen Hezkuntzan

Identitate gurutzatua duten umeek benetan “nongoak diren” edota zer kultura/ohitura dagozkien jakitea ez dakite. Askotan, gelakideen artean konparaketak egiten dituzte, lekukoen antza duten jakiteko edo, aitzitik, haien buruak “etorkintzat” hartu behar duten. Batzuk jatorriaren ohiturez “lotsatuak” sentitzen dira, integraziorako oztopotzat ikusten dutelako. Egoera horren aurrean, muturreko bi erabaki daude. Batetik, jatorriari uko egitea eta gizartean nagusitzen den kultura bereganatzea. Horrek gurasoarekiko liskarrak sortzen ditu, baita elkarren arteko harremana kaltetu ere (Barquín, 2009).

Bestetik, familiaren kultura mantentzea eta gizarteko kultura nagusia arbuiatzea muturreko beste erabakia da. Horretan, integrazioa ez da beren helburuetako bat, gizarteak haren bizimoduari moldatu behar duela uste dutelako, haiek lekukoen ohiturak onartu gabe.

Beste batzuetan, aldiz, aurrerantzean ikusi dugun terminoa azaleratzen da: akulturazio formala, non familiaren eta gizartearen kulturak bateratzen dira eta, egoera hori ondo lantzen bada, kulturartekotasuna bultzatzen du, adimen emozionala landua dagoelako eta bi kulturen parte izateaz harro dagoelako identitate gurutzatua duen pertsona. Gainera, bi kulturen arteko zubigintza egiten du ume horrek, gurasoek harrera herrialdeko hizkuntzarekiko izan ditzaketen zailtasunak itzuliz, kasu. Egoera hori ondo ulertzeko eta irakasle gisa kudeatzeko gai izateko, a) ikasleen garapen eta adimen emozionala; b) garapen kognitiboa; eta c) identitatea eta autokontzeptua oso presente izan behar ditu.

1.3.1 Garapen emozionala eta adimen emozionala

Emozioak organismoaren egoera konplexu batekin sortzen dira, kitzikapen edo asaldura batek sortua. Emozioak kanpoko edo barneko gertaera bati erantzuteko sortzen dira eta bizirauteko helburu dute (Bisquerra, 2003: 12). Emozioek iraupen oso motza dute eta sentimenduak, berriz, osagai kognitiboarekin lotzen dute Bisquerra eta López-Cassá adituek (2020). Adituen hitzetan, “kontziente egindako emozioa sentimendua da” eta iraupen luzeagoa du. Nahiz eta sentimenduak kontzientziarekin lotzen diren, ez dira borondatearen parte-hartzearekin luzatzen; hala nola, ardura eta antsietatea. Aldiz, nahiak sentimenduak eralda ditzake. Horrekin, ez da “sentimendu onen eta txarren” ideia helarazi nahi, sentimendu guztiak funtzionalak direlako. Bestera esanda, “gure ingurunera hobeto egokitzen eta organismo eta

espezie gisa bizirauteko aukerak handitzen laguntzeko funtzioa dutelako existitzen dira”. Hori horrela, emozio eta sentimendu guztiak “funtzionalak, moldagarriak, beharrezkoak eta, ondorioz, onak” direla argudia dezakegu. Txosten honetan zehar, “emozioak” aipatzerakoan, emozioak eta sentimenduak bateratu egingo dira.

Salovey eta Mayer soziologoak adimen emozionala⁴ ikertzen eta erabiltzen lehenak izan ziren (Ledesma Illada, 2017) eta horrela definitzen dute: “emozioak zehaztasunez hautemateko, baloratzeko eta adierazteko gaitasuna; (...) sentimenduetara iristeko edota horiek sortzeko gaitasuna; emozioa eta emozioen ezagutza ulertzeko gaitasuna; eta emozioak erregulatzeko gaitasuna da, hazkunde emozionala eta intelektuala sustatuz” (Mayer eta Salovey, 1997: 10).

Adimen mota hau lau trebezia osatuta dago eta “norberaren eta besteen emozioak hautemateko, ulertzeko gai izatea, emozioak sortzeko gaitasuna izateko eta, azkenik, norberarenak eta besteenak arautzea, hazkunde emozionala sustatzeko” balio du. Hori dela medio, adimen emozionala “adimen anitzekoa” dela ikusten da, bai pertsonen arteko adimena (besteak ulertzea eta gainerakoekin komunikatzea ahalbidetzen diguna) eta pertsona barruko adimena (zeinarekin gai garen ikusteko nolakoak garen eta zer nahi dugun) barne hartzen duelako (Gardner, 1995, Ledesma Illada, 2017an aipatua). Goleman autoreak (2015, Ledesma Illada, 2017an aipatua) adimen emozionalari esker norbanakoaren eta besteen sentimenduak kontrolatzeko gai garela defendatzen du. Hala ere, hainbat faktorek emozioen sentimenduan eta adierazpenean eragina izango dutenez, “garrantzitsua da etengabeko interakzioan bakoitzak garatu duen balorazio-estiloaz jabetzea”, ahalik eta egokituen izan dadin (Bisquerra eta López-Cassá, 2020). Azkenik, aipatzekoa dago “adimen emozionala” kontzeptua 1896an lehenengo aldiz aipu egin zela eta hezkuntzari egiten dio erreferentzia. Bestera esanda, adimen emozionalak, hastapenetan, hezkuntza-bokazioa adierazi zuela esan dezakegu (Bisquerra, 2003: 16).

1.3.2 Garapen kognitiboa

Aurretik aipatu den bezala, umeen garapen kognitiboa ulertzea garrantzitsua da identitatearen eraikuntza ondo ulertzeko, hala nola, “ni” eta “besteak”, eta norbanakoaren eta besteen identitateak ulertzeko, kasu. Lehen Hezkuntza oso etapa oinarrizkoa da, egozentrismotik atera berri direlako etaparen lehenengo urtean eta, ondorioz, besteak ulertzen ikasten hasi direlako.

⁴ Gardner autoreak 1993an adimen emozionalaren definizioa argitaratu zuen “arazoak konpontzeko testuinguru kulturalen sor daitekeen informazioa prozesatzeko potentzial biopsikologikoa” dela argudiatuz. Goleman psikologo eta idazleak, bi urte geroago, 1995ean, bere definizioa eman zuen: “adimen emozionala norberaren eta besteen sentimenduak ezagutzeko, motibatze eta harremanak behar bezala maneiatzeko gaitasuna da” (García Fernández eta Giménez-Mas, 2010).

Delval (1996: 570-574) autoreak *El desarrollo humano* liburuan garapen kognitiboari buruzko oinarrizko kontzeptuak azaltzen du. Bere hitzetan garapen kognitiboan, haurrak egin behar duen zeregin nagusia inguruan duen mundua, fisikoa zein soziala, antolaketaz eta konstantziaz hornituta dagoela ulertzea da, eta bere funtzionamendua zuzentzen duten printzipioak aurkitzea. Egituraketa hori eraikitzeke bere berezko gaitasunak ditu (sortzetiko erreflexuak), funtsezko abiapuntua direnak eta eraikuntza hori zentzu jakin batean zuzentzen dutenak, sortzetiko erreflexuak, alegia.

Esperientziak, gaitasun horiekin elkarreraginean, errealitatea modu jakin batean antolatzea eramango du. Horrek lan luze eta oso pertsonala suposatzen du mundua, hasieran, estimuluen segida gisa hautematen delako, eta hori ulertzeko, antolatu egin behar da. Adimenaren lana da, hain zuzen ere, mundu hori antolatzeko prozedurak eraikitzea. Eraldaketa horiek ulertzea eta horietan konstantzia bat aurkitzeko gai izatea. Prozesu luze horretan, «logika» deritzogunaren printzipioak aurkitzen ari da, eta haren eragiketa nagusiak erabiltzen, klaseei eta harremanei dagozkienak, alegia (Delval, 1994: 570-574).

Garapen intelektualaren funtsezkoena munduaren antolaketa da, haren irudi bat eraikiz, eta, aldi berean, antolatzeko prozeduren eraikuntza paraleloa, adimenaz ulertzen duguna osatzen dutenak. Mundua gero eta zentzu zehatzagoa hartzen ari da, eta, aldi berean, haren gainean jarduteko aukerak areagotzen ari dira. Autore horren harira, Piagetek ere garapen kognitiboa azaltzeko aldamio eraikuntzarekin konparaketa⁵ egin zuen, aldaezin kognitiboetan⁶ ezagutza oinarrituz (García Madruga eta Queija, 2010). Identitate gurutzatuak hobeto ulertzeko, 1.1.1 atalean “asimilazioa” eta “egokitzapena” kontzeptuak argitu dira, garapen kognitiboaren atal garrantzitsua dena.

Garapen kognitiboa sakonago aztertzeke eta irakurleak hura ulertzeko asmoz, Piaget sustatzaileak banatutako lau estadioak atal honetan laburki azalduko dira, Lehen Hezkuntzako etapan (6-12 urte) arreta jarriz (Piaget, 1962; Piaget eta Teoricos, 1976; Delval, 1994; García Madruga eta Queija, 2010; Lizaso Elgarresta, 2013; eta Bruner, 2018). Horrela, garapen kognitiboa nortasunarekin lotzen da, adimen emozionalarekin lotura zuzena duena.

⁵ Umeak ikasten duen ahala, egitura kognitiboak sortzen ditu, “eskema mentalak”, errealitatea ezagutzen eta antolatzen duen bitartean. Eskema mental horiek ez dira finkoak, baizik eta etengabe berrantolatzen dira. Horri ikaskuntza deitzen zaio, eskema mentalak osatu, moldatu, ezabatu edota edukiak gehitzen direlako (Piaget eta Teoricos, 1976: 5).

⁶ Piagetentzat, garapen kognitiboaren zati handi bat egoera eta objektuetan mantentzen diren elementu edo alderdi aldaezinak aurkitzean datza, transformazioak eta aldaketa-prozesuak gorabehera (kolorea, forma, egoera, etab.). Estadio bakoitzean eratzen diren eskemen funtsezko zatiak aldaezin kognitibo izendatu zuen, García Madruga eta Queija (2010).

Lehenengo estadioak bizitzaren lehenengo hogeita lau hilabeteak hartzen ditu eta zentzumenei eta mugimenduei dagokio, umeak bere zentzumenak erabiltzen baititu inguratzen zaion guztia ulertzeko nahian. Estadio honi **sentsorioromotorra** deritzogu.

Bigarren estadioak, **eragiketa aurreko estadioak**, adimenean aurrerapausoak ematea ahalbidetzen du, jolas sinbolikoaren bitartez. Egozentrismoa oso presente dago, baita zentrazioa eta pentsamendu atzeraezina (gehiago jakiteko ikus Lizaso Elgarresta, 2013).

Hirugarren estadioak **pentsamendu kontzeptuala eta eragiketa zehatzak** dakartza. Zazpi urterekin hasten da eta Lehen Hezkuntza etapa osoa hartzen du, hamabi urte bete arte, gutxi gorabehera. Aurreko estadioaren zailtasunak gainditu ditu; hau da, umeak ematen dituen argumentuak logikan oinarritzen dira eta adimen garatuagoa erakusten du. Bestera esanda, umeak ez du sinbolismoa bakarrik erabiltzen. Aldiz, sinboloak modu logikoan erabiltzen ditu, bere zentzumenak alde batera utziz. Adibide modura, pentsamenduaren itzulgarritasuna eta kontserbazioaren printzipioak ikusteko gai da. Gainera, behatutako atal osoa ez ezik, atalka ere aztertzen hasten da, ahalik parte guztiak aintzat harturik. Hori dela medio, eskema logikoak eta sailkapen globalak egiten ditu, betiere aurrean dituelarik. Amaitzeko, egozentrismoari uko egiten dio eta inguruan dituenak nola sentitzen diren hautemateko eta argumentatzeko gai da, arrazoi sinpleak emanez.

Laugarren eta azken estadioa, **eragiketa formalen estadioa**, bizitza osoan zehar mantentzen da. Momentu horretatik umeak abstraktura jotzeko gaitasuna dauka. Adibide adierazgarriena pentsamendu hipotetiko-deduktiboa da, hizkuntza oso garatua duelako eta, ondorioz, bere arrazoinamendua argudiatzeko arrazoi sendoak hitzez ematen ditu.

1.3.3 Identitatea eta autokontzeptua

Identitatearen sorkuntza eta eraikuntza (“ni”a) jaiotze bezain pronto hasten da. “Ni”a sortzearen prozesua hiru etapaz osatuta dago, “ni”aren existentziaren ezagutzatik (“ni” besteekiko subjektu independentea) “ni”ari buruzko azalpen eta autoebaluazio sakona egiterako prozesua lortu arte (Stipek, Gralinski eta Koop, 1990; Palacios, Donaire eta Álvarez-Uria, 2018an aipatuta). Ezagutza propioaren eraikuntzan umeak bere buruaz duen irudia ezaugarri kalifikatzaileekin aberasten doa eta horri autokontzeptua deritzo (Palacios eta Hidalgo, 1999; Palacios, et al., 2018an aipatuta). Prozesu hori jaiotzean hasi eta etengabe aldatzen da. Bestera esanda, “identitatea arribidean dagoen prozesu bat da”, beti jariakor, beti anitz, eta etengabe eraikuntzan, testuingurua edozein dela ere (Ahn, 2011: 415).

Nortasuna ez da “oinordetzan hartzen”, baizik eta besteekiko ematen den interakzioaren ondorioz sortzen da. Sunal (1990) autoreak haurtzaro goiztiarra garai gakotzat hartzen du autoestimua, norberaren identitatea eta identitatearen kontzeptua eratzeko garaian (Ahn,

2011: 415). Geroago ikusiko den bezala, norberaren identitatea eremu sozialarekin lotuta dago eta, ondorioz, gainontzeko pertsonak eragin handia izango dute atal honen eraikuntzan.

Aipatzekoa da identitateak hainbat alderdiz osatuta dago, hala nola, arlo pertsonala, soziala, kulturala, nazionala, erlijiosoak, generoa, sexua, etab. Hori dela medio, ez daukagu identitate bakarrik eta denak dira garrantzitsuak bakoitzaren garapenean eta haurtzaroen.

Mieles eta García (2019) autoreek Schaffer (2000) aipatzen dute identitatearen eraikuntzaren plastikotasuna agerikoa dela azaltzeko. Identitate pertsonalak (hurrek besteekiko dituzten pentsamendu subjektiboak) kontrastatzen du identitate sozialarekin (besteekiko zein berdin sentitzen diren, beren familiaren kultura ikaskidezkoarekin alderatuta). Horrela, identitateak gizaki ororentzat funtsezkoak diren bi indar eragile estaltzen ditu aldi berean: talde baten kide izateko beharra eta aparta izateko beharra.

Familia migratzaile edo desplazatuaren kasuan, identitatearen bi alderdi horiek egoera berriari egin behar diete aurre, hau da, kultura hartzaile nagusiaren taldeak ez diren beste batzuei, eta horrek egokitzapen-erronka berriak dakartza, norberaren nortasunaren mehatxatzaile gisa bizi daitezkeenak, ezusteko sozializazio-prozesu horiek beren gain hartu behar dituzten testuinguru berrietan bizitako egoeren eta esperientzien arabera. Hainbat kulturatan egindako ikerketen emaitzek erakutsi dute identitateak hainbat modutan eraikitzen direla gizarte-taldeetan, eta ezinezkoa dela eredu unibertsalak egotea (Molano, 2006).

1.3.3.1 Identitate kulturalak

Ahn-ek 2011n Ricoeur (1992) autorea aipatu egiten du norberaren identitatearen jabekuntza azaltzeko. Prozesu horrek identitatearen “berdintasunaren” eta “ezberdintasunaren” bilaketan datza. Hau da, nortasunaren bitartez banakoak eta taldeak antzekotzen eta bereizten dira, gizarte-harremanak erabiliz. Hori horrela, nor eta nola garen jakiteko gauza gara, besteekin ditugun harremanak eta bizi garen mundua dela eta. Beraz, etengabe ari da aldatzen, “identitatearen eraketa etengabeko prozesu gisa ulertzen delako, norberak esperientzia horien bidez bizi dituen esperientzien interpretazioa eta berrinterpretazioa biltzen dituen” (Kerby, 1991; Ahn, 2011n aipatuta).

Identitate kulturalak hainbat alderdi hartzen ditu bere baitan, hala nola, auto-kategorizazioa, jatorrizko herrialdearekiko edo taldearekiko jarrerak eta sentimenduak, dagokion herrialdearen edo identifikazioaren kontzeptua ezagututa, harrotasun etnikoa edo autoestimua kolektiboa izatea da (Bohórquez, López eta Gómez, 2016: 384).

Identitate kulturalari lotuta, Amelia Barquínek 2009an galdera hau egin zuen: “nongoak al dira emigranteen seme-alabak?”. Artikulu horren barruan emigrante izateari noiz utziko dioten ere galdetu egiten du. Hau da, identitate kulturalari, nazionalari eta erlijiosoari identitate soziala gehitu behar diegu, gizarteak nola ikusten dituzten kontuan hartzeko.

Beste era batera esanda, umeen identitatean eta autokontzeptuan gizarteak nola ikusten eta tratatzen dituzten eragin handia izango du, “hemengotzat” edo “atzerritartzat” hartzen dituen arabera. Kurioso da jatorri etorkina duten eta Euskadin jaioak diren umeei “bigarren belaunaldiko etorkinak” deitzen zaiela ikustea eta ez “lehenengo belaunaldiko lekukoak” (Barquín, 2009: 84). Hori gutxi balitz, “hemengoak” direla demostratzeko, lekuko jatorria duen ume batek baino gehiago egin behar duela pentsatzen du, gizarteak haren balioa ikus dezan.

Esandakoa kontuan izanik, nongoak sentituko ote dira lehenengo belaunaldiko lekukoak? Gizarteak ez ditu diren bezalakoak onartzen eta, hori dela medio, familiaren historia, kultura, hizkuntza, etab. atzean utzi behar ditu integratua izateko.

Lehen belaunaldiko lokalak atzerritar sentitzen dira familiaren eta gizartearen inposizioagatik, beren herrialdean bertan, lehenik eta behin, baina baita jatorriaren herrialdean ere. “Eskizofrenia kulturala” deiturikoa pairatzen dute eta, hori horrela izanik, dauden herrialdearen aurkako identitatea aldarrikatzen dute. Hala ere, gurasoen herrialdera itzultzean, harrera-herrialdearen kultura-identitatea agerian utziko dute, ematen dien segurtasunagatik segur aski (Hadj Handri, 2008: 151).

Estatu Batuetan 1940ko hamarkadan “Doll Test” deituriko esperimendu bat burutu egin zen afroamerikarren bazterkeria maila neurtzeko asmoz, aurreiritziek sortua. 2016an Italian esperimendua errepikatu egin zen, Fanpage.it (2016). Emaitzek erakutsi zuten umeei panpina zuria ontzat eta politzat hartzen zutela eta beltza, aldiz, “itsusizat eta gaiztotzat” “bera oso-osorik beltza zelako”.

Aurretik esandako guztia aintzat izanik, gizartearen kideen multzo esanguratsu batek ez baldin badu bere burua irudikaturik ikusten edota gizartearen parte sentitzen eta, aldi berean, familia-jatorriko beste gizarte/kultura baten parte ez baldin badu sentitu, nola lortuko du gizartearen parte sentitzea? Argi dago egoera horrek nortasun osasuntsua eraikitzen ez duela laguntzen. Beraz, geroago ikusiko den bezala, eskolaren garrantzia eta inplikazioa oinarritzat izango da kohesio hori lortzeko.

1.4 Hezkuntza emozionala eta identitate kulturala

Egun, badaude dolu migratzailea lantzeko programa eta proiektu hezitzaile ugari, atal honetan aztertu egingo direnak, bakoitza helburu jakin batekin sortua. Lehenengoa “Un viaje hacia el encuentro” da, González Reyes, Pulido Gómez, García Herrero, Pastor Vázquez, González Reyes (d.g.) autoreek sortutakoa. Hezkuntza etaparen arabera, Afrika ariketa ezberdinak eginez lantzen da, enpatia lantzen eta Afrikaren (batez ere Senegaleko) errealitatea ezagutaraziz, aniztasuna oinarri. Hala ere, aintzat hartu behar dugu Afrika ez dela herrialde bat, baizik eta kontinente erraldoi bat, Europa baino hiru aldiz handiagoa (González, 2011).

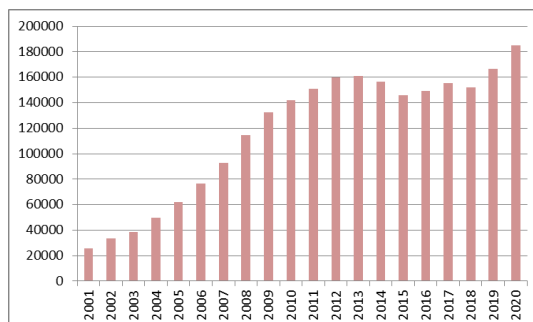
La Rueda erakundeak (d.g.) Madrilen jardunaldiak ospatu zituen dolu migratzailearen “ikusezintasuna” “ikusgarri” egiteko (“Duelo migratorio: haciendo visible lo invisible”). Haietan etorkinen egoeraren aldeko proposamen batzuk egiten dira, kasuak kasu, curriculum ezkutuaren egoera kritikoki aztertzea, memoria historikoa buruan izatea eta curriculumaren eurozentrismoa ukatzea.

Gasteizen 2008an osasun mentalaren aldeko jardunaldiak burutu ziren, migratzeak “dakartzan hainbat egoera (...) etorkinen talde batzuegan buru-osasun alorreko arazoak ekar ditzakeen desegituraketa eragiten ari direlako” (Prestaturik, 2008). Helburua dolu migratzailea tratatzea eta osasun mentala zaintzea da. Hala ere, Gasteizko Udaleko webgunean ikus daitekeen gisa, jardunaldi hori ez da bakarra, dolu migratzailea zeharka lantzeko proposamenak eta proiektuak baititu, baita integrazioa errazteko proposamenak ere. Adibide modura, “Eskolaz kanpoko ekintzak euskaraz”, “Gurasoentzako euskara eskolak”, “Osasun psikologikoa eta gazteak”, “Guraso eskolak”, “Emozioak familian”, “Familian erabakiak adosteko gaitasuna”, “Gure seme-alabekin batera erresilientzia eraikitzen”, “Maitasuna umorez” eta “Zurumurruen Aurkako Sarea” (Vitoria-Gasteizko Udala, d.g.).

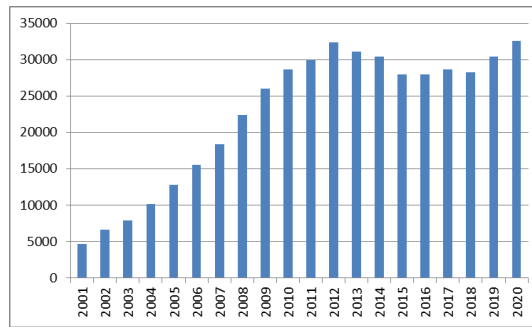
Bai Interneten, bai Gasteizen dauden proposamenak eta proiektuak oinarri gisa hartuko ditut nire proposamenari forma emateko.

1.5 EAEko eta Gasteizko egoera soziokulturala

Bai Gasteiz mailan bai Euskal Autonomia Erkidego mailan, egoera soziokulturala urtero aldatzen da eta etorkinen gorakada ukazina da, datuek urtero gora egiten baitute. Errealitate hori zenbakietan ikusten da (ikus 2. irudia). Adibide modura, 2001ean 25.441 etorkin jaso zituen Euskal Autonomia Erkidegoak; 2006an, 61.827; 2011n, 151.128; eta 2016an, 149.348. Pasa den urtean, 2020an, alegia, EAEk 184.916 etorkin hartu zituen (EUSTAT, d.g.). Arabak hartutako kopurua urte horietan, 4.699, 15.528, 29.938, 27.984 eta 32.610 dira, hurrenez hurren (ikus 3. irudia). Hogei urte horietako datuak hartuta, Arabak EAEko kopuru horren batez besteko %19,46 hartu duela kalkula daiteke (ikus hurrengo orrialdeko 3. irudia). Datu horiek kontuan izanik, euskal kulturaren kulturaren aniztasuna bermatzen dela esan dezakegu.



2. irudia. EAEk jaso dituen emigrante kopurua urtero. Iturria: EUSTAT (d.g.)



3. irudia. Arabak jaso dituen emigrante kopurua urtero. Iturria: EUSTAT (d.g.)

Aurreko paragrafoan aipatu den bezala, Euskal gizartean kultura-aniztasuna dagoela argi dago. Hala ere, kultura-aniztasuna eta kulturartekotasuna ez da gauza bera. Lehengoari dagokionez, estatu nazional berean kultura-talde desberdinak daudelaren onarpena da (Barabas, 2014: 2). Bigarrena, kulturartekotasuna, alegia, kultura desberdinen presentziari eta bidezko elkarreraginari deritzo, baita elkarrizketaren eta elkarrekiko errespetuaren bidez kultura-adierazpen partekatuak sortzen den egoerari ere.

Gizartean ematen diren talka kulturalak ohikoak izan daitezke, kultura anitz eta ugari elkarrekin bizi direlako gure ingurunean. Altarejos, Rodríguez eta Fontrodona autoreek (2003: 156) kultura adjektibotzat hartzen dute, “baina ezinbesteko adjektibotzat” (Bernal, 2018: 90), “kultura” terminoak adjektibo asko, istripu asko, eskurapen asko eta ezaugarri asko sartzen dituelako bere barne. Gainera, gizabanakoa ez da kultura gabe, edo gizabanakoa, batez ere, kulturaren emaitzatzat ulertzen dugu. Hala ere, emaitza horretan jarraitutasunik gabeko ildoak ikusten dira: gizabanakoa kultura batean eta kultura baten bidez garatzen da, baina hura gainditzen du; ez da soilik kulturala, edo kulturatik at egon behar du.

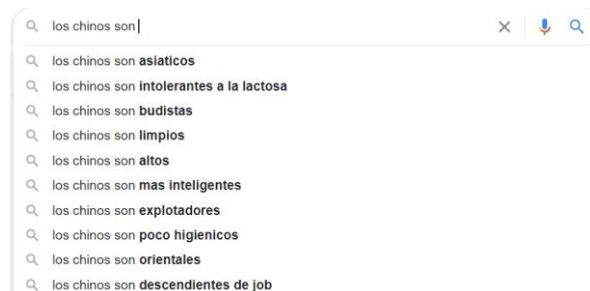
Nahiz eta migratu, jaioterriko edota hazitako kultura (hizkuntza, erlijioa eta tradizioak, kasu) norberarekin eramaten da. Hainbat adibide aurki daitezke honen inguruan, hala nola Bieter Garmendia anaien “Un legado que perdura: la historia de los vascos en Idaho” (2005) edota RTVEplay-ko “Emigrantes de ida y vuelta”, “Ochéntame otra vez” programako kapitulua. Kultura mantentzean, emigratuekiko estereotipoak sortzen dira, geroago ikusiko den bezala, haien egoera zaila kontuan hartu gabe.

Naïr (2001) kazetaria immigrazioari nortasun homoginoa ematearen aurka dago, nazionalitate edota talde etniko bakoitzaren aurreiritzia indartzea suposatuko lukeelako. Immigrazioa, aldiz, ez da bloke homogeen bat, nahiz eta azaletik soilik kolektibitate gisa hartzen den. Errealitate existentzian, immigrazioa fenomeno indibiduala da, kultura eta erlijioa ulertzeko modu asko daude, baita bizimoduak ere. Hori dela medio, ezin ditugu etorkin guztiak “zaku berean” sartu, indibidualki ezagutzea eskatzen duelako.

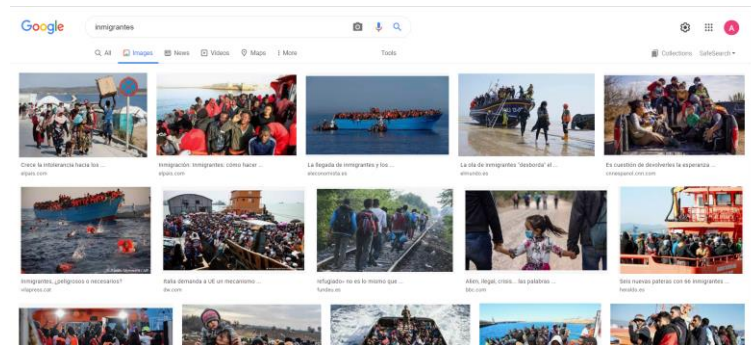
Etorkinek beti bilatzen dute harrera-herrialdeko gizartean integratzea. Horrek ez du esan nahi bere jatorria edo egoera ahaztuko dituenik, baizik eta emigratzeak gizarte-posizioa aldatzeko aukera ematen badio soilik duela zentzua harentzat. Identitatearen trantsizio horri harrera-gizartearen nortasun masiboak ondorio negatiboak izan ditzake (Nair, 2001).

“Haien egoera zaila” kutsu subjektiboa nahita erabili dut “migrazioa galeraz osatutako aldaketa bat delako, ezaguna den guztia eta ereduak tradizionalak atzean uzten” direlako. Hori horrela, “migratzaileak dolu-prozesu bat bizi behar du”. Hala ere, Migrazioetarako Nazioarteko Erakundeak (MNEk) migratzaile kontzeptuaren definizio objektibo bat ematen du, esanez “bere ohiko bizilekutik kanpo nazioarteko muga batetik edo herrialde baten barruan desplazatzen den edozein pertsona” (Foughali eta Conesa, 2019).

Gizakiak gizartean elkarrekin bizi garen aldetik, termino MNEk ematen duen definizioa motz geratzen da, etorkinek beren buruari hamaika galdera egiten dizkiotelako, Foughali eta Conesak (2019) adibide batzuk ematen dituzte; hala nola, “nola sailkatzen dut neure burua?”, “Nola definitzen dut neure burua?”, “Nola sailkatzen naute besteek?”, “Nola sailkatzen ditut besteak nirekin harremanetan?” eta “Nola sailkatzen dira haiek nirekin alderatuta?”. Sailkapen horiek (bai etorkinek bai lekukoek egindakoek) aurreiritzira eramaten dute, baita elkarren arteko urruntasunera ere. Gainera, talde kontrajarriak sortzen dira: gu/zuek; nazionalak/etorkinak; ona eta ezaguna/txarra, arriskua eta ezezaguna. Espainiaren kasuan, migratzaileen nazionalitateei buruzko pertzepzioak aldatuz joan dira. Eredu gisa, Google bilatzailearen emaitza proposamenak aldatu dira eta egun ez daude hainbeste estereotipo (ikus 4. irudia), nahiz eta gaztelaniaz egindako bilaketan (ikus hurrengo orrialdeko 5. irudia) oraindik ere pobrezia, pertsona beltzak gehienak eta bidaiatzeko baldintza jasanezinak agertzen diren. Bestera esanda, immigrante legalak ere egon badaude, baina horiek ez ditugu “immigrante” gisa hartzen.

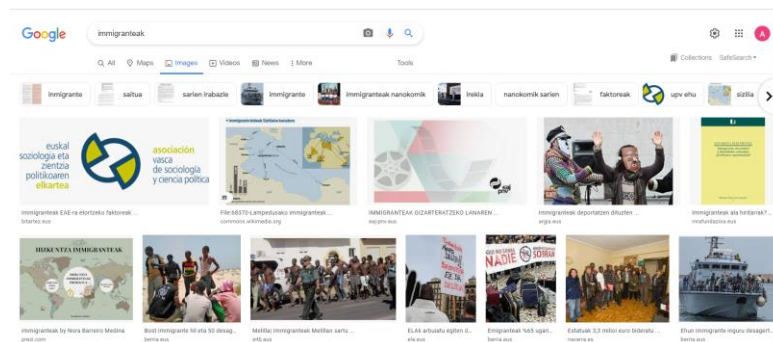


4. irudia. Google bilatzailean “los chinos son” bilaketaren emaitzak. Iturria: egilearen pantaila-irudia.



5. irudia. Google bilatzailean “inmigrantes” bilaketaren irudiak. Iturria: Google Irudiak (d.g.: a).

Bilaketa bera euskaraz eginda, emaitzak bestelakoak dira. Hau da, aurreko paragrafoan aipatutako estereotipoak aipagarriak dira. Hala ere, “hemen ez dago inor sobran” edo “biziraupena ez da ilegala” bezalako esaldiak ere ikus ditzakegu, immigrazio ilegalaren alde egiten dituztenak, alegia. Hori horrela, euskaraz egindako bilaketak estereotipo gutxiago dituen arren, lanean jarraitu behar dugu, ez baitira estereotipo guztiak guztiz desagertu.



6. irudia. Google bilatzailean “immigranteak” bilaketaren irudiak. Iturria: Google Irudiak (d.g.: b).

Egoera honi aurre egiteko eta gizarte osoan zehar loturak egin ditzagun, elkarrizketa oinarrizko tresna dugu, bai estereotipoak hausteko, bai kulturartekotasuna emateko. Aurreko orrialdeko 4. irudian daitekeenez, etnia, kultura, leku geografiko edota erlijio jakin bateko estereotipoak sortu eta denak “horrela” direla uste dugu, indibidua kontuan izan gabe. Bestera esanda, jatorriak pertsona definitzen duelaren ideia buruan oso sakon sartuta dugu eta, nahita edo nahigabe, ez dugu gizaki hori ezagutzeko interesik sortzen.

2 Helburua

Txosten honen helburu nagusia norberak duen identitate gurutzatua definitzea eta ulertzea bultzatzen dituen eta hezkuntza emozionalean oinarrituta dagoen proposamen didaktiko bat diseinatzea, praktikan jartzea eta lortutako emaitzak aztertzea da, identitate gurutzatuek izan ditzaketen zailtasunak ekiditeko edota maneiatzen ikasteko, hezkuntza emozionalean oinarriturik. Bestalde, norberaren identitateaz gain, besteena onartzea eta errespetatzea ere

xede du. Hori horrela, hezkuntza emozionalaz baliatuko dira ikasleak, adimen emozionala eskuratuz.

Helburu hori lortze aldera, identitate gurutzatuak azaltzea oinarritzkoa da, baita hezkuntza eta adimen emozionala ere. Ondoren, Lehen Hezkuntza etapari zuzenduta dagoen proposamen didaktiko bat denez, sei eta hamabi urteko tarteko ikasleen garapen psikologikoa azaltzeak ikasleen egoera emozionala modu globalean ulertzea erraztuko dio irakurleari. Izan ere, etapa horretara zuzenduta egongo den proposamen didaktikoa da.

Aurreko paragrafoari helduz, Euskadiko eta Gasteizko egoera soziokulturala aztertuta, immigrazioaren gorakada goraipatu nahi da, proposamen didaktikoaren beharra hobeto ulertarazteko. Bestalde, migrazioaren ondorio psikologikoak (dolu migratzaileak, Ulises sindromea, identitate gurutzatuak, integrazio- eta hizkuntza-zailtasunak, sozializatzeko oztopoak, asimilazioa eta egokitzapena terminoak, etab.) azaldu dira, proposamen didaktikoan zehar aipatu edota klasean atera daitezkeen aipuak baitira. Horren ondorioz, eskolak dituen erronkak deskribatu dira, baita irakasleriaren funtzioa ere, Pigmalion efektuak negatiboki eragin ez dezan.

Proposamen didaktiko honekin lortu nahi dena kulturartekotasunak eta identitate kulturalki gurutzatua izateak ekartzen duten aberastasuna sustatzea da, kultura jakintza den heinean. Bestalde, proposamen didaktiko honek Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailak 2015ean argitaratutako curriculumaren, Heziberri 2020ren, oinarritzko zehar konpetentziak biltzen ditu, konpetentzia emozionaletan oinarrituta.

3 Proposamen didaktikoa: “Nire historia, nire familia eta ni: adimen emozionala martxan”

3.1 Sarrera

Proposamen honi esker, ikasleek haien identitatea osatzen duten emozioak ikasteko aukera izango dute, baita jatorri etorkina duten besteekiko enpatia, tolerantzia eta errespetua garatzeko ere. Bestalde, konpetentzia emozionalak lantzea (ikus Konpetentzia emozionalak atala) ere helburu nagusi bat izango da. Identitatearen eraikuntzan “ni”an zentratzea (autokontzeptua) oso garrantzitsua izango da, ondoren “besteak” ulertzeko, baita elkarbizitza eta tolerantzia sustatzeko ere. Horretarako, jatorri etorkina duten ikasleekin egitea gomendatzen da, ahalik eta kultura gehien (formal edo material) atera daitezen eta prozesua ahalik eta aberasgarrien izan dadin.

Identitatea ulertzeko kulturartekotasuna⁷ oinarritzko gakoa dugu: “batzuk, hala eta guztiz ere, (harrera) herrialdean geratu dira; beste batzuk, berriz, joan egin dira, baina berekin eraman dute, beren baitan, herri baten egia, kultura baten arima, eta haien testigantza eman dute” (Maalouf, 1999). Kulturartekotasunak dakartzan identitate gurutzatuak atal aberasgarria da elkar ezagutzeko, mundua ezagutzeko, kultura ezberdinak, bakoitza den bezalakoa ikusteko, norbanakoaren istorioa ezagutzeko eta hartaz ikasteko, beste batzuen artean. Hau da, haiek ezin dira, inola ere ez, alderdi negatibotzat hartu.

Atal honetan azalduko den proposamen didaktiko hau ikasturte honetan burututako Practicum IIIko testuinguruan kokatuko eta aurrera eramango da; alegia, Gasteizko Santa María Marianistas ikastetxean, Lehen Hezkuntzako laugarren mailan. Alderdi hau 3.3 atalean zehaztuko da. Laburki, proposamen honek, hezkuntza emozionala oinarri harturik, norberaren identitatea ikastea du helburu, bakoitza nor den definitzen dituzten ezaugarriak ezagutzuz.

3.2 Proposamenaren justifikazioa

Gizartearen bizimodua azkartu egin da orain dela urte batzuk eta abiadura handitzeko joera dauka. Hori horrela, leku batetik bestera gabiltza, egiten eta sentitzen dugunaz hausnartu gabe. Beste era batera esanda, ez dugu gure egoera emozionalari arreta jartzeko unerik, horrek suposatzen duen galera emozionalarekin.

Hezkuntzari erreparatuta, oro har, ikastetxeetan hezkuntza emozionalaren izpirik ez dagoela argi dago, normalean albo batera uzten den gai garrantzitsua baita; batetik, denbora faltagatik eta, bestetik, ikasleen formakuntza falta dela-eta. Bisquerrak hezkuntza emozionalaren alde egiten du, haren garrantzia azpimarratuz. Pedagogoen eta psikologoaren hitzetan, “hezkuntza emozionala hezkuntza-berrikuntza bat” da, “ohiko ikasgai akademikoetan erantzun ez zaien gizarte-premiei erantzuten diena” (Bisquerra, 2003: 8).

Identitatea lantzeko introspekzioa egin behar dugu, sentitzen dugun guztiari adi egonez, ondoren izena emateko eta ondo kudeatzen ikasteko. Gainera, denok, nolabait, identitate gurutzatua dugu, bizitako esperientziek edo familiarren jatorriak sortutakoa. Bakoitzaren identitatea ezagutzeak eta hura emozionalki lantzeak hazten laguntzen digute, baita geure burua hobeto ezagutzen ere, emozioak ondoren ondo kudeatzeko.

⁷ Kulturartekotasuna ondo ulertzeko kultura ezberdinen arteko harremantzat hartzeaz gain, kultura jakin baten barruan dagoen banakakoen aniztasuna ere kontuan hartu behar da.

3.3 Testuingurua

Lehen aipatu dudan gisa, diseinatutako proposamen didaktiko hau Practicum IIIan egindako ikastetxean aurrera eraman da, zehazki, Santa María Marianistas ikastetxean. Esleitutako gela Lehen Hezkuntzako laugarren mailan dago. Jarraian, testuingurua hobeto zehaztuko da, atalka.

3.3.1 Ikastetxea

Santa Maria Marianistas ikastegia ehun eta hogeita hamar urtetik gorako esperientzia duen itunpeko ikastetxea da, etengabeko berritze pedagogikoan dabilena (Santa Maria Marianistas, d.g.). Fundatzailea Elizari lotuta zegoenez, kristau fedea ere aipatzeko alderdia da. Eskolaren helburuetako bat “fedearen bizipenean eta besteenganako zerbitzuan sakontzea” da, “giza eta kristau balioak landuz”.

Oro har ikasleria egoera sozio-ekonomiko altukoa da. Hori horrela, eskolak hainbat jarduera egin ditzake, ikasleen diru falta arazo izan gabe; hala nola, ikasleek eskuko ordenagailu bana izatea.

3.3.2 Ikasle parte-hartzaileak

Klasean 26 ikasle daude, erdia, mutilak, eta beste erdia neskak direlarik. Oro har, ikasleriak duen jatorria nazionala da eta, beraz, ez dira hainbeste hizkuntza, pentsamolde edota ohitura ezberdinak aipatuko ikasgelan. Dena den, askoren aitona-amonek etorkin nazionala dute. Hori horrela, Espainia mailan dauden ohiturak edo kulturak aipatuko dira ikasgelan.

Hezkuntza emozionala ez da kasik lantzen klasean eta, aipatzen denean, ikasleak urduritzen dira, askok emozioak kudeatzeko arazoak baitituzte. Emozioen kudeaketaren zailtasunak bi ikasle zehaztutan ikus daiteke, familia-arazoak dituztelako eta klasean jarrera izorratzaileak dituztelako.

Orokorrean, oso talde berritsua da eta lider istilutsu bat gailentzen da, bere familia-egoera txarra dela medio. Hala ere, klasean oso ikasle langile batzuk ere badaude. Ikasleen rolak eta lagun-taldeak nahiko finkatuta daude, baina ausazko lantaldetan ere ondo lan egiten dute.

Irakaslea oso zorrotza da eta horrek ikasleen jarrera hobetzen du, batzuk saioari boikot egiten saiatzen direlako. Jarrera horrek etxeko egoerak sortua da kasu gehienetan. Adimen emozionalaren faltak egoera jakin hori emozionalki kudeatzea zailtzen du.

3.3.3 Espazioa

Gela oso handia da eta mahaiak mugitzeko aukera zabala dago (ikus 7. irudia). Irudian ondo ikusten ez bada ere, ikasgelaren atzealdean leku dezente dago jarduera zehatz batzuk burutzeko.

Klasean hogeita sei ikasle direnez, atzekoek erraz galtzen dute klasean haria, urrun baitaude. Hori horrela, irakasleak azalpenak ematen dituenean, lehenengo ilaran esertzen ditu, lurrean.



7. irudia. Practicum IIIko ikasgela, Santa Maria Marianistas ikastetxean. Esk.: atetik aterata. Ezk.: irakaslearen lekutik aterata.

3.4 Helburuak eta konpetentziak

3.4.1 Helburuak

Indarrean dagoen Heziberri 2020 hezkuntza curriculumaz aztertuz, konpetentzia sozial eta zibikoa bi zatitan banatzen da (Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza Saila, 2015). Alde batetik, gizarte-zientziak eta, beste aldetik, balio sozial eta zibikoak. Kasu honetan, bi arloen etapako helburuak batera hartuko dira eta honako hauek izango dira:

1. Generoa, jatorria, etnia, sinesmenak, desberdintasun sozial eta pertsonalak, orientazio afektibo-sexualak edo beste edozein motatakoak direla-eta sortutako gatazkak identifikatu eta aztertzea, giza eskubideetan oinarritutako elkarbizitza bidezkoa eta berdintasunezkoa eragozten duten jarrerak arbuiatzeko.
2. Ezaugarri bereizgarriak dituzten gizarte- eta kultura-taldeetako kide direla ohartzea eta balioestea eta gainerako identitate, kultura eta herriekiko errespetua izatea ezinbestekoa dela ohartzea.
3. Talde-lanean jardutea, arduraz, elkarlanean, elkartasunez eta modu konstruktiboan, inolako bazterkeriarik gabe.
4. Norberaren nortasuna, ezaugarriak eta esperientziak ezagutu eta finkatzea, nork bere bizitza eta talde-bizitza baikortasunez bizitzeko.
5. Nork bere balio-sistema eratzea. Horretarako, arrazionaltasuna, autorregulazio emozionala eta enpatia erabiliko dira.

3.4.2 Konpetentziak

Bisquerrak eta Escodak (2007) proposatzen dituzten konpetentzia emozionalak ez ezik, Euskal Jaurlaritzako Hezkuntza Sailaren (2015) hezkuntza curriculumak, Heziberri 2020k, proposatzen dituen oinarrizko zehar konpetentziak eta oinarrizko diziplina barruko konpetentziak aintzakotzat hartuko dira. Hurrengo bi azpiataletan, erabiliko diren konpetentziak aipatuko eta azalduko dira.

Oinarrizko zehar konpetentziak

Proposamenak oinarrizko zehar konpetentzia guztiak landuko ditu, zeharkakotasuna bilatu izan delako. *Hitzez, hitzik gabeko komunikaziorako eta komunikazio digitalerako konpetentziari* (OZK1) dagokionez, kontuan izango den alderdia da, Euskal Jaurlaritzako Hezkuntza Sailak (2015: 31) dioenez, “norberaren jakintza eraldatzeko” balio duelako. Bestalde, “pertsoneen bizitza afektibo eta kognitiboarekin lotura estua duen aldetik, (...) ikaskuntza ororen bitarteko nagusia da”.

Ikasten eta pentsatzen ikasteko konpetentziak (OZK2) ikasleek zenbateraino “ikasitakoa erabiltzen eta beste testuinguru eta egoera batzuetara transferitzen” dakiten neurtzen du, “norberaren ikaskuntza autonomiaz antolatzeko” helburuarekin (Euskal Jaurlaritzako Hezkuntza Saila, 2015: 34-35). Ikasketa konstruktiboa lortze aldera, ikasleen aurrezagutzak eta aurreiritziak ezagutzeko hasierako pretesta diseinatuko da, baita ikasle bakoitzak bere burua nola ikusten duen jakiteko ere (ikus 3.7.1 atalaren 1. saioa eta V. eranskina), haietatik abiatzeko, edukiak moldatuz beharrezkoa balitz. Gainera, aurreko saioetan egindakoa gogoratzea eskatuko zaie ikasleei.

Elkarbizitzarako konpetentzia (OZK3) ere mintzagaia da errespetuan eta tolerantzian oinarritzen den konpetentzia delako, baita “gainerako pertsonen aitortuz nork bere buruari aitortzen dizkion eskubideak eta betebeharrak, eta horrela, ekarpen bat egitea norberaren eta guztion onari”, jatorria eta nortasuna dena delakoa (Euskal Jaurlaritzako Hezkuntza Saila, 2015: 40-44). Alegia, ikasgelan edota ikastetxeaz gain, gizarteko bestelako leku orotan bestearekiko errespetua oinarrizkoa da elkarbizitza sustatzeko, kultura aniztasun gizarte batean batez ere.

Lortu nahi den helburu nagusietako bat umeei haien nortasunari buruz hausnartzea da eta jatorria balioestea da. Hori oinarri, besteekiko onarpena eta errespetua zuzenki lotua daude. Esandakoari lotuta, *ekimenerako eta espiritu ekintzailerako konpetentzia* (OZK4) aurki dezakegu Heziberri 2020an (Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Saila, 2015: 45-48). Alegia, ikasleek etorkizunean antzeman ditzakeen iruzkin arrazistak edota homofoboak detektatzea eta haiei aurre egitea lortu nahi da, “testuinguru pertsonal, sozial, akademiko eta lanekoetan, ideiak ekintza bihur daitezzen”. Horrela, nahiz eta ikastetxean kultura aniztasun gutxi bizi,

etorkizuneko herritar gisa, bidegabekeriei kontra egiteko ekimena eta espiritu ekintzailerako jarrera izan dezaten.

Amaitzeko, proposamen didaktikoaren amaieran egingo den hausnarketaz baliatuz, norberak hartuko dituen erronkak zehaztuko du, proposamen didaktikoan zehar ikasitakoaren, sentitutakoaren, pentsatutakoaren eta egindakoaren arabera; hau da, *izaten ikasteko konpetentzia* (OZK5) (Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Saila, 2015: 48-52). Horrela, “etengabeko hobekuntza” sustatuz, “norbera autorrealizaziora bideratzea” lortuko da.

Oinarrizko diziplina barruko konpetentziak

Oinarrizko diziplina barruko konpetentziei dagokienez, konpetentzia sozial eta zibikoa nagusituko da, gizartea eta balore sozialak saio guztietan mintzagai izango baitira. Aldez aurretik azaldu den bezala, “nork bere burua, norberaren taldea eta bizi duen mundua ezagutu eta ulertzea da”, “gizarte guztiz demokratikoa, solidarioa, inklusiboa eta plurala lortzeko bidea” urratuz (Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Saila, 2015: 90).

Gainera, konpetentzia sozial eta zibikoak proposamenaren xedea bultzatzen du, “gero eta pluralagoa den gizartearen adierazpen ugariak balioesten eta gozatzen laguntzen duelako”. Bestalde, “ikastetxea ingurunera irekitzen denez”, ikasleriari “eraldatze-prozesu horren protagonista bilakatzen” ahalbidetzen dio (Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Saila, 2015: 91).

3.5 Metodologia

Proposamen didaktiko honek ikasleen norbanakoaren identitate kulturalen inguruan hausnartzeko aukera emango die. Hori horrela, irakaskuntza-ikaskuntza konstruktibista erabiltzea ezinbestekoa izango da, aurrezagutzetatik abiatuta eta ikasleak protagonista direlarik. Metodologia aktiboa, gainera, bermatu nahi da, ikaskuntza esanguratsua izan dadila. Horretarako, hausnarketek eta parte hartzeak garrantzia handia izango dute. Hala ere, saio eta jarduera bakoitzean jarraibideak 3.7 azpiatalean zehazturik daude.

Espazioa eta denbora

Hurrengo azpiatalean proposatzen den gisa, proposamen didaktikoa astean hiru saio egitea gomendatzen da, ordutegi berean, posible bada (ikus 26. orrialdeko 1. taula). Saioak segidan izanik, ikasleen ikaskuntza esanguratsua izango da eta aurreko egunean egindakoa errazago gogoratuko dute. Espazioari erreparatuz, edozein gelan egitea posible da, ikasleak bai taldeka bai talde handian esertzeko aukera dutela ziurtatzen bada eta gelak erabiliko diren baliabideak jasotzen baditu.

Irakaslearen (gidariaren) papera

Tutorea pertsonarik egokiena izango da proposamen didaktiko hau aurrera eramateko, taldearen ezaugarriak hobekien ezagutzen baititu eta taldearekiko harreman estua duelako.

Beste era batera esanda, tutoreak ikasleak eta familiak gehien ezagutzen dituzenez, ikasle bakoitzarekin gertutasun eta konfiantza handiko harremana sortzen du, baita konexio eta lotura estua ere.

Identitateak lantzean kontu handiz ibili behar du gidariak, sentikortasuna oso erraz ager daitekeelako. Hori kontuan izanik, entzute aktiboa bermatu behar du, ikasleen sentimenduak eta pentsamenduak errespetatuz eta haien kontuan izanik.

3.6 Denboralizazioa eta kronograma

Denboralizazioa

Saio hauek Lehen Hezkuntzako bigarren zikloan egiteko diseinatuak daude, 4. mailan zehazki. Hori horrela, saioak ordubetekoak izatea gomendatzen da, ikasleek arreta manten dezaten eta aktiboa izan dadila. Gainera, saio bakoitzeko hainbat jarduera burutuko dira.

Hurrengo azpiatalean atalean saioen jarduera bakoitzaren luzera zehaztuta dago, nahiz eta irakasleak eralda ditzakeen, klasearen erritmoari eta ezaugarriei moldatuz.

Kronograma

Proposamen didaktikoa astero hiru saio egitea gomendatzen da, ikasleek etxean eguneroko bat idatzi behar baitute (ikus II. eranskina). Astero saio gutxiago egitea ez da gomendatzen, segituan egiteak ikaskuntza sakonago eta esanguratsua bermatzen duelako (ikus 1. taula).

Saioa	1. astea			2. astea			3. astea		
	as	az	or	as	az	or	as	az	or
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									

1. taula. Saioen kronograma.

Saio bakoitzak ordubeteko luzera izatea hasierako ideia da, nahiz eta, klaseko erritmoak hala eskatzen badu, posible da luzatzea. Ikasleak gustura badaude eta motibatuta sentitzen badira, luzatzea gomendatzen da, batez ere emozioak bat-batean ez mozteko eta haien ondo lantzea eta sentitzea, izenak jarritz (gehiago jakiteko ikus Peláez, 2022).

Egitura

Proposamen didaktikoaren egiturak saio guztietan antzeko egitura mantenduko du, azkena izan ezik. Klase guztietan lehenengo bost minututan sarrera txiki bat egingo da, aurreko egunean egindakoa, bizitutakoa, sentitutakoa eta, ondoren, etxean, egunerokoan idatzitakoa gogorarazteko (ikus 3.7.1 azpiatala). Ondoren, klase jakin bakoitzaren gaia aurkeztuko da. Horretarako hurrengo azpiatalean atalean klase bakoitzean egin beharrekoa zehaztuta dago.

Hala ere, jarduerak ikasleen grinei eta beharrei moldatzea komeni da, kasu zehatz bakoitza aztertuta.

Irakaslea ikasleek emozioak biziarazten eta haietaz kontziente bihurtarazten saiatu behar da, konpetentzia emozionalak lantzea helburu oso garrantzitsua delako, baita ikaskuntza esanguratsua bermatzeko ere.

3.7 Saioak eta jarduerak

Saioen laburpena

Proposamen didaktiko hau bost ataletan banatzen da, aurrezagutzetatik abiatuz, amaieran identitatea definituz (ikus 2. taula). Horretarako, zazpi saio diseinatu dira, bakoitza ordubetekoa. Saio bakoitza hainbat ataletan banatuta dago: sarrera, jarduera nagusiak eta itxiera. Saio bakoitzaren amaieran, ikasleek saioan egindakoari buruz egunerokoan idatzi behar dutela gogoratuko zaie, klasean egindakoa eta ikaskuntza borobiltzeko asmoz, beti emozioak presente. Saioen deskribapena luzea denez, 3.7.1 azpiatalean zehaztasunez deskribatzen da.

Saioen antolakuntza		
Atala	Saioa	Jarduera nagusiak
Nire jatorria ezagutzea, ulertzea eta errespetatzea	1. saioa: nire jatorria	Nire uda
		Nire hizkuntzak
	2. saioa: nire jatorriak ni egiten nau	Nire izena
		Nire jatorria
Elkarbizitza sustatzen: errespetua eta tolerantzia	3. saioa: ni eta besteak	Nongoa naiz ni? Nongoa sentitzen naiz?
		Aurkezpena eta hausnarketa
	4. saioa: kulturatan blai	Armiarma
		Gure ezaugarri amankomunak
Besteak ezagutu	5. saioa: besteak identifikatu	Tximeleta: ezagutzen eta errespetatzen ditut gelakideak, diren bezala?
Enpatia eta elkar ulertzea, errespetuaren oinarri	6. saioa: besteak ezagutu, besteei ulertu	Emigrazioak
		Nire motxila
		<i>Errefuxiatuena</i> abestia eta lanketa
Amaierako hausnarketa	7. saioa: identitatea birformulatzen	Hausnarketa

2. taula. Saioen antolakuntza.

3.7.1 Saioen diseinua eta sekuentziak

1. saioa: nire jatorria				
Saioaren helburua		Ikasleen jatorria ezagutzea eta harekiko nola sentitzen diren irakasleak ikastea.		
Konpetentziak		OZK1, OZK3, OZK5,, KE2, KE3, KE4, KE5 eta konpetentzia sozial eta zibikoa.		
1. jarduera	Sarrera	Deskribapena	Materiala	Denbora
		Jarduerak hasi baino lehen, ikasleei proposamen didaktikoaren funtzionamendua eta helburu nagusia azalduko zaie eta identitateari buruz zer dakiten galdetuko zaie. Jarraian, egunerokoaren nondik norakoak azalduko dira eta haren garrantzia azpimarratuko da. Ondoren, egunerokoa eta hasierako galdetegia (pretesta) pasatuko zaie. Irakasleek egunerokoa gorde eta pretesta banan-banan egingo dute.	Egunerokoa eta hasierako galdetegia (ikus II. eta V. eranskinak) ⁸)	10 minutu
	Nire uda	Talde handian eta borobil batean eserita, irakasleak ikasleen udari buruz galdetuko die eta ikasleek, eskua altxatuz, erantzungo dute. Proposaturiko galdera batzuk hauek dira: nora joaten diren, norekin, zer egiten duten, zergatik joaten diren, gustuko lekua den, leku horretan familia duten, etab. Garrantzitsua da irakasleak inolako baloraziorik ez egitea da (ez onerako, ez txarrerako). Behin ikasle gehienek edo guztiek erantzun duten irakasleak udaz disfrutatzeke modu asko eta anitz daudela izango da.	---	25 minutu
2. jarduera	Nire hizkuntzak	Irakasleak zenbat hizkuntza hitz egiten dakien azalduko die ikasleei, baita, nahi izatekotan, hizkuntza bakoitzaren hitz gogokoena ere. Gainera, hizkuntza bakoitza non ikasi duen (etxean, eskolan, kalean, etab.) eta norekin hitz egiten duen azalduko du. Ondoren, ikasleek banan-banan berdin egingo dute. Jarduera honen helburua klasearen aniztasun aberatsaz ohartzea da.	---	20 minutu
3. jarduera	Etxeko lanak	Hurrengo egunerako ikasleek gurasoei bi aipu galdetu behar dutela azalduko du irakasleak: bakoitzaren izenaren jatorria (“Zergatik jarri zidaten izen hori?”) eta familiak egindako emigrazioa. Hurrengo egunean azalduko dutela esango zaie.	---	5 minutu

⁸ Pretesta egiteko iturriak hauek dira, hurrenez hurren: González Suárez eta Succe Aguilar (2016), eta Chen eta Starosta (2000).

2. saioa: nire jatorriak ni egiten nau

Saioaren helburua	Ikasleek haien jatorria eta kultura bere nortasunaren zati handi bat direla ikastea eta hura baloratzea. Gainera, migrazioak etengabe gertatzen direla ulertzea bilatuko da.
Konpetentziak	OZK1, OZK2, OZK3, OZK5, KE1, KE2, KE4, KE5 eta konpetentzia sozial eta zibikoa.

		Deskribapena	Materiala	Denbora
1. jarduera	Aurreko saioa gogoraraziz...	Irakasleak aurreko saioan egindakoari buruz galdetuko die ikasleei. Horretarako, umeez egunerokoa erabil dezakete. Xedea saioei jarraitasuna ematea da, ikasleek helburua lor dezaten.	Egunerokoa (ikus II. eranskina:	5 minutu
2. jarduera	Nire izena	Borobilean eserita, irakasleak bere izenaren zergatia azalduko die ikasleei eta, ondoren, banan-banan ikasleek gauza bera egingo dute.	Ikasleek ekartzen dutena (borondatezkoa)	20 minutu
3. jarduera	Nire jatorria	Irakaslea hasita, guztiek familiak (gurasoek eta aitona-amonek) egindako emigrazioa azalduko dute (nazionala edo nazioartekoa), baita jatorriarekiko (jatorri herrialdearekiko) zer sentitzen duten ere. Azalpenak eman bitartean, emigrazio guztietan lekuko eta harrera lekuetan, txintxeta bat jarriko du, hari batekin lotua. Behin guztiek azaldu duten, mapa aztertuko da, familia guztiek noizbait emigratu dutela ondorioztatuz. Bestalde, emigrazio bakoitzean bereganatutako kutsu kulturala ere aipa daiteke.	Mundu mapa ⁹ , Espainiako mapa, mapamundi bat, haria eta txintxetak	35 minutu

⁹ Munduko mapa aukeratzean, Mercator irudikapena saihestu behar da. Ez egitekotan, ikasleei maparen “desitxuratzea” azaldu behar zaie, mapa eurozentrista baita (Beck, 2005).

3. saioa: ni eta besteak

Saioaren helburua	Norbanakoa haren identitate kulturalaz jabetzea, ulertzea eta baloratzea. Gainera, gizartean dauden estereotipoak identifikatzea ere bilatuko da, haiek amaitzeko.
Konpetentziak	OZK1, OZK2, OZK3, OZK5, KE1, KE2, KE3, KE4 eta konpetentzia sozial eta zibikoa.

		Deskribapena	Materiala	Denbora
1. jarduera	Aurreko saioa gogoraraziz...	Irakasleak aurreko saioan egindakoari buruz galdetuko die ikasleei. Horretarako, umeek egunerokoa erabil dezakete. Xedea saioei jarraitasuna ematea da, ikasleek helburua lor dezaten.	Egunerokoa (ikus II. eranskina)	5 minutu
2. jarduera	Nongoa naiz ni? Nongoa sentitzen naiz?	Irakasleak “Nongoa naiz ni?” eta “Nongoa sentitzen naiz?” galderak idatziko ditu arbelean. Ondoren, ikasleek elkarrekin hitz egin gabe eta banaka galdera horiei erantzungo diete, orrialdean idatziz edota margotuz. Interesgarria litzateke umeak hizkuntza ezberdinen, banderen, sinboloen, marrazkien eta abarren bidez galderak erantzutea. Bigarren galderari erantzuteko, kultura edota herrialde bat baino gehiago adierazi nahi izatekotan, posible dute, haien identitatea kulturalki ahalik eta osoen definitzea helburu dutelako.	Orrialde bana, eta idazteko edo margotzeko materiala	20 minutu
3. jarduera	Aurkezpena eta hausnarketa	Borobil handian, nahi duten ikasleek haien erantzuna (marrazkia edo testua) erakutsiko diete gelakideei. Marrazkia izatekotan, azaltzea eskatuko zaie. Ondoren, gela osoari haien identitatea eta jaioterria berdina diren galdetuko dio irakasleak, baita leku bakar batekoak senti daitekeen ere. Irakasleak egin ditzakeen galderen artean, hauek dira batzuk: “nola sentitzen zarete jaioterriarekiko?”, “gizartean nola ikusten zaituzte? Zer sentiarazten dizue horrek?”, “jendaurrean aurkezten dituzuenean zeuen buruak, jaioterria aipatzeko beharra ikusten duzue?” ¹⁰ Zergatik? Zer sentiarazte dizue horrek?”	1. jardueran egindako marrazkia edo testua	35 minutu

¹⁰ Jatorri etorkina duten eta ez duten ikasleen artean sortu daitekeen eztabaida oso interesgarria litzateke, beti ere errespetua ziurtatuz.

4. saioa: kulturatan blai

Saioaren helburua		Kulturen elkarreraginak sortzen duen aberastasunaz jabetzea, baina aldi berean zein berdinak garen ohartzea.		
Konpetentziak		OZK1, OZK2, OZK3, OZK4, KE1, KE3, KE4 eta konpetentzia sozial eta zibikoa.		
1. jarduera	Aurreko saioa gogoraraziz...	Deskribapena	Materiala	Denbora
		Irakasleak aurreko saioan egindakoari buruz galdetuko die ikasleei. Horretarako, umeek egunerokoa erabil dezakete. Xedea saioei jarraitasuna ematea da, ikasleek helburua lor dezaten.	Egunerokoa (ikus II. eranskina)	5 minutu
2. jarduera	Armiarma sarea	Klaseko mahai eta aulki guztiak kenduta, ikasleek borobil bat egingo dute. Irakasleak artileko harila hartuta, bere kultura beste kultura batean azaldu edo irakatsi duen egoera azalduko du. Ondoren, beste ikasle bati harila pasako dio, hark artilearen hasiera eskuan jasota duelarik. Banan-banan ikasle guztiak berdinduz egingo dute, artilearekin armiarma sare bat osatzen dutelarik. Amaitzeko, armiarma desegingo dute. Horretarako, aurkako ordenan artilea elkarri pasatuko diote, azkena irakaslea izanik. Kasu honetan, haiek beste kultura batetik ikasitakoa aipatuko dute. Bi txandetan egoerak eta adibideak ez errepikatzen saiatu behar dira.	Artileko haria	15 minutu
3. jarduera	Gure ezaugarri amankomunak	Berriro bakoitza bere tokian eserita dagoela, irakasleak "Ezaugarri amankomunak" fitxa banatuko die. Banaka sei ezaugarriak beteko dituzte, elkarri ezer esan gabe. Guztiak amaitzen dutenean, altxatuko dira eta mahaiak albo batera utziko dituzte. Ikasleak ibiltzen hasiko dira eta norbaitekin topo egitean, "ezaugarri komunak" elkarri kontatuko dizkiote. Komunak diren guztietan bikotearen izena idatziko dute. Prozesua errepikatuko da irakasleak zehaztutako denbora amaitu arte.	"Ezaugarri amankomunak" fitxa (ikus VI. eranskina) eta idazteko materiala.	25 minutu
4. jarduera	Hausnarketa txikia	Irakasleak espero zuten baino ezaugarri amankomun gehiago aurkitu dituzten galdetuko die ikasleei. Lagun minekin topatu ez direnek ezaugarri amankomunak topatu dituzten ere galdetuko die maisuak/maistrak. Amaitzeko, norbanakoa sentitu duenari buruz mintzatuko da, idatziz edo ahoz, nahiago duen bezala.	---	15 minutu

5. saioa: besteak identifikatu				
Saioaren helburua		Aniztasuna ikasleen eta taldearen ezaugarri nabariena positiboki bihurtzea du, ikasleen arteko berdintasunak sustatzen duen bitartean.		
Konpetentziak		OZK1, OZK2, OZK3, KE1, KE2, KE3, KE4 eta konpetentzia sozial eta zibikoa.		
1. jarduera	Aurreko saioa gogoraraziz...	Deskribapena	Materiala	Denbora
		Irakasleak aurreko saioan egindakoari buruz galdetuko die ikasleei. Horretarako, umeez egunerokoa erabil dezakete. Xedea saioei jarraitasuna ematea da, ikasleek helburua lor dezaten.	Egunerokoa (ikus II. eranskina)	5 minutu
2. jarduera	Jardueren aurkezpena	Irakasleak "Tximeleta" fitxa banatu baino lehen, azalpena egitea komeni da. Gainera, ikasleek gainerako gelakideen erantzunak ezin dituzte ikusi, ondoren igarriko dituztelako.	"Tximeleta" fitxa (ikus VII. eranskina)	5 minutu
3. jarduera	Tximeleta	Maisuak/maistrak hurrengo zerrendatik lau gai zehaztuko ditu: kanpotik nola naizen, barrutik nolakoa naizen, zer gustatzen zaidan, zer ez zaidan gustatzen, dakizkidan hizkuntzak, nire familia zenbat herrialdetan bizi den, zein da nire abilezia handiena, nire janari gogokoena, besteak beste, gai bakoitza tximeletaren hego baten "deskribapen" izan dadin. Izena, aldiz, tximeletaren enborrean idatziko dute. Ikasleek isilean eta banaka erantzunak idatziko dituzte, elkarri begiratu gabe, eta, amaitzerakoan, irakasleari fitxa emango diote.		10-15 minutu
4. jarduera	Igarpena	Behin denek amaitu dutela, irakasleak zoriz tximeleta bat hautatu eta erantzunak ozen irakurriko ditu, ikaslearen izena esan gabe. Irakasleak amaituta, ikasleek zer ikasle den asmatu beharko dute eta lortzen duenak hurrengo tximeleta hartuko du, prozesua errepikatuz.	Ikasleen "Tximeletak"	35-40 minutu

6. saioa: besteak ezagutu, besteei ulertu

Saioaren helburua		<i>Errefuxiatuena</i> abestiaren bitartez, emigratzeak dakartzan zailtasunak ulertzea eta enpatia garatzea.		
Konpetentziak		OZK1, OZK2, OZK3, OZK4, OZK5, KE1, KE2, KE3, KE4, KE5 eta konpetentzia sozial eta zibikoa.		
1. jarduera	Aurreko saioa gogoraraziz...	Deskribapena	Materiala	Denbora
		Irakasleak aurreko saioan egindakoari buruz galdetuko die ikasleei. Horretarako, umeei egunerokoa erabil dezakete. Xedea saioei jarraitasuna ematea da, ikasleek helburua lor dezaten.	Egunerokoa (ikus II. eranskina)	5 minutu
2. jarduera	Hasiera	Talde handian jarrita (borobilean hobeto) irakasleak “etorkin” eta “errefuxiatu” izateak zer adierazten duen galdetuko die ikasleei, haien aurrezagutzak ezagutzeko. Ondoren, irakasleak umeei debate txiki bat sortzen utziko die, emozionalki zer suposa dezakeen bakoitzak adierazteko. Migratu duen edonor ezagutzen baduten ere galdetuko die irakasleak. Debatean ez dira inolako errespetu faltak onartuko, ez ikasleekiko, ez etorkinekiko.	---	10 minutu
3. jarduera	Azalpena	Irakasleak PowerPoint bat erabiliz edo arbelean eskema mental bat sortuz, migrazio motak azalduko die: jatorriaren arabera, baldintzak, “push” eta “pull factors”, bidaiaren egoera, migrazio nazionala eta nazioartekoa, etab. (Ayuda en acción, 2018). Oso interesgarria legoke irakasleak ikasleen aitona-amonek edo gurasoek egindako migrazioari buruz galdetzea eta horren arrazoiak, baita euskal eta espainiar diasporak aipatu ere (Bieter Garmendia eta Bieter Garmendia, 2005; eta RTVE, 2018).	Irakasleak alde aurretik diseinatutako PowerPointa edo arbelean momentuan egindako eskema.	15 minutu
4. jarduera	Nire motxila	Borobila mantenduz, irakasleak ikasleak binaka banatuko ditu eta egoera hipotetiko bat azalduko die: eskolara ekarritako motxilan beste herrialde batera joateko beharko duten guztia sartu behar dute, gerra hasi berri delako eta ihes egin behar dutelako. Bikoteka zerrenda egingo dute. Ondoren, bikote batzuk idatzitakoa irakurriko dute. Irakasleak nola sentitu diren (estresa sentitu duten, zer egin ez jakitea, etab.) eta zailtasun handiena non aurkitu duten galdetuko die.	Bikoteka orrialde bana eta idazteko materiala.	10 minutu

4. jarduera	<i>Errefuxiatuena</i>	Irakasleak gaiarekin zerikusia duen abestia entzungo dutela jakinaraziko die ikasleei. Fitxa banatuko die eta ikasleek entzun ahala letra osatuko dute. Ondoren, denen artean irakurriko dute, hutsuneak zuzentzeko.	YouTubeko abestia (ikus VIII. eranskina) eta <i>Errefuxiatuena</i> abestiaren letra paper batean idatzita	6 minutu
5. jarduera	Hausnarketa	Abestia behin entzun eta gero, talde handian irakasleak galdera batzuk botako ditu, ikasleen artean elkarrizketa sortaraziz. Proposaturiko galderen artean, “Zer kontaktzen du letrak? Zer transmititu dizue abestiak? Nola sentitzen dira abestiaren protagonistak? Eta zuek orain?”, “Zer lortu nahi dute abestiaren protagonistek?, Zaila da?, Zergatik?”, “Zergatik sortzen da?”, “Nola sentituko zinatekete?”, “Zer sentitzen dute abestiaren protagonistek?” “Zer nahi dute?” (Bakea, bere herrialdera bueltatzea, bakean bizi, senideak berriro ikusi...). Helburua errefuxiatuen eta migrazio mota batzuen egoera latza ikustaraztea eta sentiaraztea da, enpatia bultzatuz. Hemen ere ikasleak borobil handi batean esertzea gomendatzen da.		20 minutu

7. saioa: Identitatea birformulatzen

Saioaren helburua	Ikasitako guztia biltzeko eta borobiltzeko amaierako banakako idatzizko hausnarketa egitea.			
Konpetentziak	OZK1, OZK2, OZK4, OZK5, KE1, KE2, KE3, KE4, KE5 eta konpetentzia sozial eta zibikoa.			
1. jarduera	Hausnarketa	Deskribapena	Materiala	Denbora
		Ikasleek amaierako hausnarketa bat idatziz eta banaka egingo dute (postest). Ordubete izango dute horretarako eta galdera batzuk erantzun beharko dituzte. Irakasleak XI. eranskinean azaltzen den ebaluazio errubrika erabiliko du hura zuzentzeko.	Amaierako hausnarketa fitxa (ikus XI. eranskina)	Ordubete

3.8 Materialak eta baliabideak

Saio eta jarduera guztiak ohiko ikasgelan bertan egin daitezke, betiere horretarako leku nahikoa dagoen. Jarduera bakoitzean erabiliko diren materialak eta baliabideak zehazki azalduta daude, 3.7.1 azpiatalean ikusi berri den gisa. Oro har, ikasgeletako materiala izango da; hala nola, idazteko eta margotzeko materiala (margoak, arkatzak eta borragomak), arbela digitala eta fitxak¹¹.

3.9 Jardueren ebaluazioa

Ikasleen ebaluazioa

Ebaluazioa hezkuntzari lotua dagoen oinarrizko osagaia da, banaezina, eta aldez aurretik ezarritako helburuak bete diren jakiteko balio du. Gainera, ebaluazioak modu eraginkorragoan nola irakatsi azaltzen die irakasleei; ikasleei, zer ikasi duten eta ikasteko zer falta zaien jakinarazten die; eta gurasoei seme-alaben ikaskuntzaren eboluzioari buruzko informazioa ematen die (Clark, 2002).

Proposamen didaktiko honek ikasleak ebaluatzeaz gain, ikasleek ere proposamena azken egunean ebaluatuko dute. Identitatea eta haren garapena neurtzea oso zaila denez, ikasleek zenbateraino parte hartzen duten eta inplikatzan diren ebaluazioaren zati nabaria izango da, egunerokoa ere aintzat harturik. Gainera, ikasleek hausnarketan pentsatuta eta sentitutakoa adieraziko dutenez, alderdi hori ere ebaluagarria izango da, baita abstrakzio gaitasuna ere. Horretarako, saio bakoitzeko helburuak lortu diren neurtzeko (konpetentzia emozionalak, zeharkakoak edota konpetentzia sozial eta zibikoa¹²) errubrika bat izango du irakasleak, baita egunerokoa ebaluatzeko ere (ikus IV. eta III. eranskinak, hurrenez hurren). Esandakoa kontuan izanik, behaketan eta idatzian oinarritutako ebaluazioa egingo da.

Ebaluazio tresnak

Proposamena ebaluatzeko hainbat tresna erabiliko dira, ebaluazioa ahalik eta global eta objektiboen izan dadin. Hasteko, klase guztietan ikasleak izandako parte hartzea eta jarrera oinarrizkoak izango dira eta behaketan oinarrituko dira (ikus IV. eranskina). Irakasleak inplikazio gutxien duten ikasleen parte hartzea bultzatuko ditu, elkarrizketen bidez, kasu.

Idatzia ere erabiliko den ebaluazio tresna izango da eta amaierako hausnarketan oinarrituko da gehien bat. Bestalde, pretesta aintzat hartuko da ikasleak burututako eboluzioa ikusteko eta hori ere ebaluatzeko. Pretestaren emaitzak gelan orokorrean oso negatiboak

¹¹ Erabiliko diren fitxa guztiak eranskinetan adierazita daude, proposamen didaktiko hau burutuko duenak materiala izan dezan.

¹² Konpetentzia emozionalak Bisquerrak eta Escodak (2007: 65-74) azaldutakoak dira. Zeharkako konpetentziak eta konpetentzia sozial eta zibikoa Heziberri 2020 dekretuan ikusgarri daude (Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza Saila, 2015).

balira, amaieran hura errepikatzea gomendatuko nuke, aldaketarik eman diren ikasteko. Egunerokoa idatziaren parte da eta III. eranskina erabilita, ebaluazioa burutuko du tutoreak.

Bestalde, saioen arteko egunetan oso gomendagarria da irakasleak ikasleekin banakako elkarrizketak izatea, nola sentitu diren, proposamenaren zer gustatzen eta zer ez gustatzen ez zaien ezagutzeko, etab. Familian edo lagunekin arazoak baleude, haiekiko jarrera aldatu den ere mintzagai izan daiteke. Horrela, irakasleak ikasleak gehiago ezagutzeaz gain, irakasle-ikasle harremana sustatuko da, konfiantzazko giroa sortuz eta gertutasuna bermatuz. Gainera, irakasleak proposamenaren feedbacka jasoko du. Elkarrizketaren ostean oharrak jasoko ditu irakasleak, ikasleen autoebaluazioa baita.

Ikasleek seigarren saioan burutuko duen bikoteko lana behaketa eta koebaluazioaren bidez ebaluatua izango da. Koebaluazio hori irakaslearekin egindako elkarrizketetan ahoz egin daiteke edo, bestela, idatziz. Lankidearen jarrerari eta lanari buruz galdetuko zaio ikasle bakoitzari eta, ondoren, autoebaluazio txikia egingo da, galdera berdinak eginez (ikus IX. eranskina).

Azkenengo saioan idatzizko hausnarketa bat egingo dute, banaka. Horrek ebaluazioaren pisurik handiena izango du eta errubrika baten bidez ebaluatuko du irakasleak (ikus XI. eranskina), lorpen adierazleetan oinarrituta. Horrela, objektibotasuna bermatuko da.

4 Emaitzak

Aurreko atalean egindako proposamen didaktikoa praktikan jarri izan da Practicum IIIan zehar eta emaitza jakin batzuk lortu dira. Bi jarduera bakarrik burutu izan dira ikastetxeko tutorea eman beharreko edukiekin denboraz larri zebilelako. Hala ere, hauek lanean islatzeko asmoz, jardueraz jarduera ebaluazioa egingo da, kontuan izanik aurretik zehaztutako helburuak eta umeen erantzuna bi saioetan.

Denbora oso mugatua zegoenez, laugarren eta seigarren saioak aukeratuak izan ziren, ondoren azalduko direnak.

Pretesta ez nuen egin denboraz larri nebilelako eta, proposamen didaktiko osoa egingo ez nuen, jarduerak berak egitea erabaki nuen. Hala ere, galdeketa pasa banu, "Nortasun kulturala" atalaren emaitzak onak izango ziratekeen, umeek familiari buruz asko hitz egiten zutelako eta irakasleak ikasleen anaia-arrebak ere ezagutzen zituelako. Beraz, gertuko giroa zegoen klasean. "Bizikidetzak" atalaren emaitzak, aldiz, ez ziratekeen hain positiboak izango, lehen aipatu izan den bezala, eskolan ez zegoelako kultura-aniztasunik eta, ondorioz,

batzuetan komentario iraingarriak entzuten ziren¹³. Orokorrean, klaseko erdiak bizikidetzat alarekin arazoak adieraziko zituzkeen.

Proposamen didaktikoaren bi jarduera baino ez nituen egin, postesta ere ez nuen burutu, emaitzetan aparteko aldaketarik ez genituelako ikusiko. Dena den, ondoren azalduko diren bi jardueren emaitzen kontuan izanik, ikaskideen % 38,5ak ondo edota oso ondo burutu zituen bi jarduerak. Klaseko beste % 38,5ak, aldiz, arazoak izan zituen eta hobetu beharko lukete. Gainontzeko % 23a bidean geratuko litzateke postestaren emaitzetan¹⁴.

4.1 Laugarren saioa

3.7.1 azpiataleko saioen taulan azalduta dagoen gisa, klasearen atzeko partean borobil bat egin genuen eta “Armiarma” jarduera zertan datzan azaldu nien. Hogeita sei ikasle zirenez, jarduerak saio osoa hartu zuen eta ez genuen “Gure ezaugarri amankomunak” jarduera egiteko denborarik. Hori horrela, “Armiarma” eta “Hausnarketa” jarduerak aurrera eraman genituen.

Adibide ugari atera ziren eta ikasle guztiek beste kulturekin harremana dutela erakutsi zuten. Kultura erakustearen kasuan, ez ziren hainbeste istorio aipatu eta % 57,7k norbaiti euskara irakatsi zioela esan zuen. % 23k beste kulturetako janaria gustuko zuela adierazi zuen; hala nola, cous-cousa, pizza, hanburgesak edota kebaba. % 19,3k, aldiz, kulturen arteko harreman adibide bat azaldu zuten. Adibide modura, Bruselara joandako umeak nederlanderaz “kaixo”, “agur” eta “eskerrik asko” ikasi zuela eta Belgikan haiek esaten zituela kontatu zuen.

Saioaren amaierako hausnarketan taldearen hiru laurdenak kulturartekotasuna bermatzea eta sustatzea zein positiboa eta erraza den azpimarratu zuten, norberak ere identitatea aberasten duela argudiatuz. Gainerako sei pertsonak kulturartekotasun egoerarik bizi ez zituztenez, ez zuten lotura hori egin. Datu horiek aintzat hartuz, 3. taulan jarduera bakoitzaren emaitza numerikoak ikus daiteke.

	Oso ondo	Ondo	Bidean dago	Hobetu behar du
Armiarma	8 ikasle	8 ikasle	5 ikasle	5 ikasle
Hausnarketa	5 ikasle	10 ikasle	5 ikasle	6 ikasle
Kompetentzia emozionalak	6 ikasle	9 ikasle	5 ikasle	6 ikasle

3. taula. Laugarren saioko jarduerak eta emaitzak.

Hogeita sei ikasle direnez, erronda oso bat egiteak denbora asko suposatu zuen eta, beraz, aspertzen hasi ziren. Hobekuntza proposamen gisa, hamahiru laguneko taldeak egitea da, jarduerak hainbeste denbora ez emateko eta, beraz, ikasleak gustura egoteko.

¹³ Practicum IIIko proposamen didaktikoren gaia kultura-aniztasuna izan zen, zehazki.

¹⁴ Eman diren ehunekoak ez dira zehatzak, baina bi saioak burutu ostean aterako ziren gutxi gorabeherako emaitzak dira.

4.2 Seigarren saioa

Bigarren egunerako seigarren saioa aukeratu nuen, ikasleek zerbait baitzekiten emigrazioari buruz. Beraz, helburua zekitena hezkuntza emozionalarekin lotzea zen. “Nire motxila” jardueran, ikasleek oso serio hartu zuten eta zer sartu ez zekiten. Ondoren, ikaskide guztiek inpotentzia eta ezinegona sentitu zutela adierazi zuten, egoera izugarri zaila baitzen, baita bidegabea ere. Binaka lan egin zutenak ondo moldatu ziren, baina hirukoteak arazoak izan zituen, beti lagun bat atzean uzten baitzuten.

“Errefuxiatuena” abestia ulertzeko zailtasunak izan zituzten, ikasleen euskara maila ez baita oso altua. Dena den, hiru ikaslek abestia ulertu zuten eta hiruren artean ikaskideei azaldu zieten. Denok batera irakurri eta gero, hobeto ulertu zuten eta, enpatia landuz, errefuxiatuen larruan sartu ziren. Ikasle gehienek tristura eta ezinegona adierazi zuten, egoeraren bidegabekeria salatuz. Egoera horrek emozionalki zer suposa zezakeen galdetu nien eta horretaz hausnartzen egon ginen. Zortzi ikasleri kostatzen zitzaien egoera imajinatzea, abstraktuegia baitzen beraiantzat eta oportetan joatearekin konparatzen zuten. Bost ikaslek, berriz, egoera geldiarazteko zer egin zezaketzen galdetu zuten.

Enpatia lantzearen garrantzia azpimarratu genuen klase amaieran, elkarbizitzaren oinarritzko alderdia delako eta enpatiak tolerantzia eskuratzen laguntzen duelako. 4. taulan jarduera bakoitzaren emaitza numerikoak ikus daitezke.

	Oso ondo	Ondo	Bidean dago	Hobetu behar du
Nire motxila	8 ikasle	6 ikasle	5 ikasle	7 ikasle
Hausnarketa	7 ikasle	9 ikasle	5 ikasle	5 ikasle
Konpetentzia emozionalak	8 ikasle	7 ikasle	5 ikasle	6 ikasle

4. taula. Seigarren saioko jarduerak eta emaitzak.

5 Ondorioak

Hezkuntzak bizitzarako prestatu behar du, heziketa orok giza garapena helburu baitu. Garapenaz ari garenean, prebentzioa ere barne hartu behar dugu (Bisquerra, 2005). Hezkuntza emozionalari dagokionez, emozioen kudeaketa lantzeaz gain, prebentzioak ere barne hartzen ditu (indarkeria, antsietatea, estresa, etab.). Hezkuntza emozionala egokia eta eraginkorra izan dadin, irakasleriaren formakuntza eta alde zuzeneko lana ezinbestekoa da.

“Hezkuntza emozionala” terminoa 2020ko LOMLOE legeak lehenengo aldiz aipatzen du (García Vega, 2022). Indarrean dagoen Heziberri 2020 curriculumak, aldiz, “autoerregulazio emozionalaz” mintzatzen da (Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza Saila, 2015). Dena den, egiteke dugun lana ez da txikia, orain arautua izan behar duelako, eta irakasle formatuak behar direlako errealitate bihurtzeko: “Nork irakats dezake ez dakiena? Erresilientzia eman dezake norbera erresilientea ez denak? Enpatikoa izan daiteke bertute hori ere ez duena?” (Bisquerra, d.g.; García Vega, 2022an aipatuta).

Gaur egun ahaleginak egin arren, eskoletan hezkuntza emozionalaren gabezia nabari da, Espainiako ikastetxeen % 5ek bakarrik hezkuntza emozionalari buruzko tresnaren bat eskaintzen baitu. Longoren (2022) hitzetan, “irakaskuntzak enkistatua jarraitzen du gizabanakoaren alderdi arrazionala garatzen, eta ez du jotzen izaki emozionala gizakia garatzeko eta indartzeko erdigunetzat”.

Ikasleen garapen integratua lortze aldera hezkuntza emozionala behar da, etengabeko hezkuntza-prozesu iraunkor gisa ulerturik, “curriculum akademiko osoan eta bizitza osoko etengabeko prestakuntzan egon behar baitu”. Lorpenen artean, norbanakoaren emozioak ezagutzea, besteen emozioak identifikatzea edota emozio positiboak sortzeko gaitasunak, besteak beste, aurki ditzakegu. Bestalde, egunero sentitzen diren emozioek norberaren nortasunaren eraketan eragina dute; beraz, beharrezkoa da emozio horiek ezagutzea eta erregulatzen jakitea (Bisquerra, 2005: 96; eta Cepa Serrano, Heras Sevilla, Fernández-Hawrylak, 2017).

Hezkuntza emozionala txiki-txikitatik landu behar den hezkuntza mota dela argi dago. De Horna (2015) egilearen ustetan, haurtzaroa da norberaren emozioekin kontakturik ez galtzeko eta emozio horiek beste pertsona batzuekin dugun harremanean adierazten ikasteko mementorik garrantzitsuena.

Lehen aipatu izan den bezala, Heziberri 2020 hezkuntza curriculumak ez du “hezkuntza emozionala” berez aipatzen. Haatik, “autorregulazio emozionalari” garrantzia ematen dio, “norberaren sentimendu positibo eta negatiboen eta emozioen kontzientzia hartzea eta horiek kudeatzea lagungarri izan daitezen norberaren oreka emozionalerako, gainerako pertsonen sentimenduak ulertzeko, eta modu eraikitzailean jokatzen ikasteko prestutasuna izateko” (Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Saila, 2015: 55). Adimen emozionala lantzeko, curriculumak bost zeharkako konpetentziak proposatzen ditu. Hala ere, ez ditu ez edukiak ez prozedurak zehazten.

Ikastetxeetan hezkuntza emozionala lantze aldera, etorkizuneko maisu eta maistren formakuntza eta ikaskuntza ezinbestekoa da. Bisquerrak (2005) gaitasun emozionalak nahita eta sistematikoki garatzeko, oro har, irakasleen prestakuntza-programetan nahiko falta dela gaztigatzen du. Corres Medranok eta Santamaría Goicuriak (2021) ere egoera ezagutarazten dute. Haien hitzetan, unibertsitatean hezkuntzaren oinarri etikoei buruzko gairik sakonena saihesten direnez, eskolen irakaskuntzan ez dago etikarik. Beraz, hor dago gaur egungo paradoxarik handiena: “ezinezkoa da irakasleen lanbidearen irakaskuntza eta horren ondoriozko ikaskuntza etikoa bermatzea, baldin eta ez badago baloreen inguruko lanik unibertsitatean bertan, non eskoletako maisu eta maistrak prestatzen diren”. Ezagutza horretaz gain, irakasleek klasera sartu baino lehen, “beren buruaren inguruko hausnarketa eta

analisia egin beharko lukete”. Beste hitz batzuetan esanda, etorkizuneko irakasleek, beren prestakuntzan, beren sinesmen, emozio eta jarrerai buruzko gogoeta egin behar dute, garapen ona eta etorkizuneko irakaskuntza-ariketa arduratsua bermatu ahal izateko, eta, horrela, irakasle gisa duten nortasuna sendotzeko (Borrachero et. al., 2017; Corres Medrano eta Santamaría Goicuría, 2021an aipatuta).

“Marko teorikoa” atalaren emigrazio datuak ikusita, Gasteizko egoera kulturala aldatuz doala argudia dezakegu. Hori horrela, Álvarez Juncok (2022) beste kultura batzuekin bizitzera ohitzea komeni dela azaltzen du; izan ere, kultura horietatik asko eskuratu dugu eta asko daramagu geure kultura-kargan eta odolean. Hori horrela, identitate kultural bakarra baieztatzeak ez luke identitatea guztiz osatuko. Hezkuntza curriculumak ere kulturartekotasuna sustatzen du: “personak gizartean garatzen dira, kultura-esparru zehatzetan, eta norberaren nortasuna komunitatearen barruan eraikitzen da, etengabeko elkarrekintzan” (Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza Saila, 2015: 48).

Laburbilduz, azken urteotan aldaketa nabaria egin da, baina benetan eragina izan dezan, zeregin handiena dugu oraindik egiteke hezkuntza sisteman. Horretarako, unibertsitateak hasi behar dugu, etorkizuneko maisu-maistrek eskoletan bultzatuko dugun ikaskuntza-irakaskuntza prozesua oparotsua izan dadila eta, ondorioz, hezkuntza emozional handiko gizartea eraiki dezagun. Amaitzeko, norbanakoaren identitatea (gurutzatua gehienetan) identifikaturik eta jatorri kulturala onarturik izan dadin, irakasle guztiok introspekzio prozesua egin beharko genuke klasera sartu baino lehen.

6 Mugak eta hobekuntza proposamenak

Hezkuntzan hezkuntza emozionalaren gabezia handia dago oraindik, ez baita kasik lantzen, ezta norbanakoaren identitatea ere. Hezkuntza curriculumak teorikoki eskatzen duen arren, praktikan ez da kasik ikusten.

Praktikara eraman dudak ikastegian klasea oso handia da eta, beraz, ez dut lekuarekin arazorik izan. Hala ere, klasean hogeita sei ikasle dira eta horrelako proposamen didaktiko bat eramateko, ikasleriaren ratioa jaiste gomendatzen da, ikaskuntza prozesua ere ahalik eta pertsonalizatu egiteko eta, garrantzitsuena, jarraipen indibidualizatua ere aurrera eramateko. Hori horrela, proposamen didaktiko hau hobeto burutzeko hamahiru ikasleko bi talde egiteak ikaste prozesua sakonagoa eta pertsonalizatuagoa bermatuko zukeen.

Aipatzekoa da Santa Maria Marianistas ikastetxean nazioarteko jatorri etorkina ez duten ikasleria gailentzen dela, gehienek jatorri arabarra edota nazionala baitute. Adibide modura, laugarren maila osoan ikasle etorkin bat baino ez dago. Hori horrela, kultura-aniztasun gutxi

aurkitu izan dut klasean, nire proposamen didaktikoa mugatu izan duena, aniztasun faltagatik, zehazki.

Ikastetxeak urtero eduki kopuru jakin bat landu behar du eta egutegira moldatzen du. Hala ere, denbora falta arazo ohikoa ohi da beti. Hori horrela, proposamen didaktikoa burutzeko denbora asko mugatu egin izan da, bi saio bakarrik egin izan baitut. Beraz, ateratako emaitzak oso justuak izan dira, Bestalde, ez dut galdeketak egiteko denborarik izan eta horrek ikasleriaren eboluzio zehatza ezagutzeko arazoak izan ditut. Gainera, lehenengo egunean burututako jarduerak aldeztatik pentsatutakoa baino denbora gehiago eskatu zuen eta saio horren beste jarduera bertan behera utzi behar izan genuen (ikus 4.1 atala).

Proposamen didaktikoaren aplikazioan izan dudana mugarik handienetarikoa bat hezkuntza emozionalaren lanketaren falta izan da, ikasleek aldeztatik ez zutelako kontzientzia emozionalik. Beraz, proposamen didaktikoa hastean, ikasleek nola sentitzen ziren adierazteko arazoak zituzten eta, beraz, galduta ikusi zuten euren burua. Gabezia hori hausnarketetan islatu izan den aspektu bat izan da ikasleek “ondo” edo “gaizki” sentitu direla adierazten zutelako, zehaztasun handirik eman gabe. Beraz, sentitzen dutenari izena jartzen arazoak dituztela argudia dezakegu. Hori gutxi balitz, sentitutakoari izena ematen ez dakienak hura kudeatzeko arazo larriak aurkituko ditu, sentitzen duena ez baita zer den.

Erreferentziak

- Achotegui Loizate, J. (2002). *La depresión en los inmigrantes: una perspectiva transcultural*. Ediciones Mayo.
- Achotegui Loizate, J. (2008). Duelo migratorio extremo: El síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulises). *Revista de Psicopatología y salud mental del niño y del adolescente*. <https://www.fundacioorienta.com/wp-content/uploads/2019/02/Achotegui-Joseba-11.pdf>
- Ahn, J. (2011). Review of children's identity construction via narratives. *Creative Education*, 2(5), 415-417. https://file.scirp.org/pdf/CE20110500002_40717938.pdf
- Álvarez Junco, J. (Madrilgo Complutense Unibertsitateko katedraduna). (2022ko maiatzak 6). España y sus mitos (2ª Parte): El Imperio contraataca (11. denboraldia, 31. kapitulua) [Telesaila]. Pastor, C. (Zuzendaria), *La Sexta Columna*. https://www.atresplayer.com/lasexta/programas/lasexta-columna/temporada-11/espana-y-sus-mitos-2-parte-el-imperio-contraataca_627505c372b5b0e4b43576b5/
- Ayuda en acción (2018ko uztailaren 20a). *Tipos de migración humana: ejemplos del fenómeno migratorio*. <https://ayudaenaccion.org/ong/blog/ayuda-humanitaria/tipos-de-migracion-humana/>
- Barabas, A. M. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural y interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios. *Configurações. Revista Ciências Sociais*, (14), 11-24. <https://journals.openedition.org/configuracoes/2219>
- Barquín, A. (2009). ¿De dónde son los hijos de los inmigrantes? La construcción de la identidad y la escuela. *Educar*, 44, 81-96. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130833007.pdf>
- Beck, L. (2005). Mercator and the "theatrum mundi": the map as cosmographic text and the humanistic community in the 16th century. *Silva: Estudios de humanismo y tradición clásica*, (4), 7-37.
- Bernal, A. (2003). La educación entre la multiculturalidad y la interculturalidad. *Educación intercultural*, 4, 85-101. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/25629>
- Bieter Garmendia, J. eta Bieter Garmendia, M. (2005). *Un legado que perdura. La historia de los vascos en Idaho*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>

- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP*, (54), 95-114. <http://hdl.handle.net/11162/35429>
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. *Padres y maestros*, (337), 5-8. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/81300>
- Bisquerra, R. eta Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>
- Bisquerra, R. eta López-Cassá, È. (2020). *Educación emocional: 50 preguntas y respuestas*. Editorial El Ateneo.
- Bohórquez, A. E. C., López, N. M. M., eta Gómez, A. C. T. (2016). Estrategia para el reconocimiento de la identidad cultural y el sentido de pertenencia de inmigrantes latinoamericanos. *El Ágora USB*, 16(2), 383-392. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5622293>
- Bruner, J. S. (2018). *Desarrollo cognitivo y educación*. Ediciones Morata.
- Ceballos, I. (2016ko ekainaren 6a). "La historia la escriben los vencedores, pero el tiempo da voz a los vencidos". *EIDiario.es*. https://www.eldiario.es/cantabria/cultura/carla-montero_128_3965520.html
- Cepa Serrano, A., Heras Sevilla, D., eta Fernández Hawrylak, M. (2017). La educación emocional en la infancia: una estrategia inclusiva. *Aula Abierta*, 46, 73-82. <http://hdl.handle.net/11162/145773>
- Chacón-Blanco, M. C. (2010). Interculturalidad y multiculturalidad. *Innovación y experiencias educativas*, 36. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_36/M_CRUZ_CHACON_2.pdf
- Chen, G.M., eta Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural communication sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1-15. <https://eric.ed.gov/?id=ED447525>
- Clark, D. (2002). Evaluación constructiva en Matemáticas: Pasos prácticos para profesores. *Grupo Editorial Iberoamericana*. https://www.academia.edu/download/31061537/matematicas_anto2.pdf
- Corres Medrano, I., eta Santamaría Goicuria, I. (2021). La formación superior del futuro profesorado de Primaria en el siglo XXI. *Revista De Fomento Social*, (299), 9-28. <https://doi.org/10.32418/rfs.2021.299.4579>

- Cubainformación TV. (2017ko urriaren 11). *‘Nos llaman Cubarauis: somos mestizaje y poesía’: Ali Salem, autor de ‘Un beduino en el Caribe’* [Bideoa]. Cuba Información TV. <https://www.youtube.com/watch?v=4j0h7dSe5GY>
- De Horna, D. (2015eko abenduaren 23a). Las 10 razones de la educación tóxica. *El Huffington Post*. https://www.huffingtonpost.es/diana-de-horna/las-10-razones-de-la-educ_b_8847444.html
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Siglo XXI. http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Pedagogia/Repositorio%20Desarrollo%20aprendizaje%20y%20educacion/El_Desarrollo_Humano_Juan_Delval.pdf
- Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Saila (2015). 235/2015 dekretua, abenduaren 22koa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculuma zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duena. Vitoria-Gasteiz. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_heziberri_dec_curriculares/eu_def/adjuntos/OH_curriculumosoa.pdf
- EUSTAT. (d.g.). *Euskal AEko biztanleria per lurralde eremua, herrialde taldeak nazionalitatearen arabera eta aldia*. https://eu.eustat.eus/bankupx/pxweb/eu/DB/-/PX_010154_cepv1_ep18.px/
- Fanpage.it. (2016ko martxoaren 21a). *Doll Test - Los efectos del racismo en los niños (ESP)* [Bideoa]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=qGDvt4yKtiM>
- Foughali, Z., eta Conesa, M. Á. (2019). EL DUELO MIGRATORIO: EXPLORANDO LOS CAMINOS DE LA MIGRACIÓN Y DEL SENTIDO. *Cuadernos Monográficos de Psicobioquímica*, 1(1), 5-11.
- García Madruga, J. A., eta Queija, I. S. (2010). *Psicología del desarrollo I*. J. Delval (Ed.). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). <http://biblioteca.univalle.edu.ni/files/original/244013091c807a9618e02d27579dfc7b04f19a4d.pdf>
- García Vega, M. Á. (2022ko martxoaren 6a). Una asignatura para aprender a gestionar los sentimientos. *El País*. <https://elpais.com/educacion/2022-03-06/una-asignatura-para-aprender-a-gestionar-los-sentimientos.html>
- García-Fernández, M., eta Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), 43-52. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/909/828>
- González Calvo, V. (2005). El duelo migratorio. *Trabajo Social*, (7), 77-97. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/8477/9121>

González Reyes, M., Pulido Gómez, V., García Herrero, R., Pastor Vázquez, P., eta González Reyes, M. (d.g.). Un viaje hacia el encuentro. *Fuhem*.
<https://www.fuhem.es/media/ecosocial/File/Materiales%20educaci%C3%B3n/Proyecto%20Viaje%20hacia%20el%20encuentro.pdf>

González Suárez, A. eta Succe Aguilar, S. F. (2016). Producción literaria regional e identidad cultural en estudiantes del cebsa "Alfonso Villanueva Pinillos" de Pucará.
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/28637>

González, D. (2011ko irailaren 14a). El verdadero tamaño de los continentes. *Fronteras*.
<https://fronterasblog.com/2011/09/14/el-verdadero-tamano-de-los-continentes/>

Google Irudiak. (d.g.: a). *Inmigrantes*.
https://www.google.es/search?q=inmigrantes&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwio1oiypPr3AhVP8rsIHQNsDr8Q_AUoAXoECAEQAw&biw=1280&bih=577&dpr=1.5

Google Irudiak. (d.g.: b). *Immigranteak*.
https://www.google.com/search?q=immigranteak&rlz=1C1EJFA_enES794ES794&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwi5uZ76o_r3AhU6Q_EDHdsoCEEQ_AUoAnoECAEQBA&biw=1600&bih=722&dpr=1.2

Handri, N. H. (2008). La identidad mutante: la construcción de la identidad en los hijos de inmigrantes. *Documentación social*, (151), 35-48.

Homero. (k.a. VIII.mendea). *Odisea*.

La Rueda (d.g.). *Jornadas profesionales, duelo migratorio: "haciendo visible lo invisible"*. Madrileko Udala. <https://oficinamunicipalinmigracion.es/wp-content/uploads/2020/07/dossier-resumen.pdf>

Ledesma Illada, E. *La educación emocional en España desde su implantación curricular* [Gradu Amaierako Lana]. Universidad de la Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/4300/La%20Educacion%20Emocional%20en%20Espana%20desde%20su%20implantacion%20curricular.pdf?sequence=1>

Lizaso Elgarresta, I. (2013). *Garapenaren psikologia*. UPV/EHUko ikasmaterialen sare argitalpenak. <https://ikasmaterialak.ehu.eus/psikologia/garapenaren-psikologia/garapenaren-psikologia.pdf/@@download/file/garapenaren-psikologia.pdf>

Longo, A. M. (2022ko urtarrilaren 10a). ¿Por qué es necesario implantar la educación emocional en la ESO o en Bachillerato?. *El País*. <https://elpais.com/mamas-papas/actualidad/2022-01-10/por-que-es-necesario-implantar-la-educacion-emocional-en-la-eso-o-en-bachillerato.html>

- López Iglesias, S. (2021eko azaroaren 27a). Nueve claves para ayudar a tu hijo a hacer frente a sus emociones. *El País*. <https://elpais.com/mamas-papas/2021-11-27/nueve-claves-para-ayudar-tu-hijo-a-hacer-frente-a-sus-emociones.html>
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Alianza.
- Mayer, J. D., eta Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 3, 31. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001698629904300208?journalCode=gccb>
- Mieles, M. D., eta García, M. C. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 809-819.
- Molano, O. L. (2006). La identidad cultural, uno de los detonantes del desarrollo territorial. *Territorios con identidad cultural*, 11, 1-25. https://www.academia.edu/download/44725236/Identidad_Cultural-Drrll_Territorial.pdf
- Naïr, S. (2001eko martxoaren 12a). Inmigración e identidad. *El País*. https://elpais.com/diario/2001/03/12/opinion/984351607_850215.html
- Ngozi Adichie, C. (2009). *The power of a single story* [Bideoa]. TedTalk. https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=en
- Palacios, E. G., Donaire, I., eta Álvarez-Uria, A. (2018). Gorputza eta identitatearen eraikuntza Haur Hezkuntzako hezitzaileen ikuspegitik. *Tantak. EHUko Hezkuntza Aldizkaria*, 30(1). <https://ojs.ehu.eus/index.php/Tantak/article/view/19826>
- Peláez, R. (2022ko martxoaren 30a). Los niños y la mente 'zapping': cómo entrenar la concentración. *XL Semanal*. <https://www.elcorreo.com/xlsemanal/a-fondo/sindrome-atencion-deficit-menores-concentracion.html>
- Pesqueux, Y. (2008). Culturas, culturalismo y mundialización. *Administración y organizaciones*, 11(21), 85-106. <https://rayo.xoc.uam.mx/index.php/Rayo/article/view/208>
- Piaget, J. (1962). The stages of the intellectual development of the child. *Bulletin of the Menninger clinic*, 26(3), 120. <https://www.proquest.com/docview/1298142889?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&imgSeq&imgSeq=1>
- Piaget, J., eta Teóricos, A. (1976). Desarrollo cognitivo. *Fomtaine*. <https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1H30ZJVMP-10MKYH2-QWH/Desarrollo%20Cognitivo.pdf>

- Porcar Raro, E., Balaguer Rodríguez, P., Gimeno Náchter, M., eta Aledón Pitarch, B. (2013). El efecto Pigmalión, autoestima y rendimiento escolar. Repositori Universitat Jaume I. <http://hdl.handle.net/10234/132453>
- Prestaturik (d.g.). 3. osasun mentala jardunaldia. Gasteizko Udala. <https://www.vitoria-gasteiz.org/docs/wb021/contenidosEstaticos/adjuntos/es/62/88/6288.pdf>
- Rebollo Catalán, M. Á., eta Hornillo Gómez, I. (2010). Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales. *Revista de Educación*, 353, 235-263. <https://idus.us.es/handle/11441/43552>
- RTVEplay. (2018ko otsailaren 15a). *Emigrantes de ida y vuelta* [bideoa]. Ochéntame otra vez. <https://www.rtve.es/play/videos/ochentame-otra-vez/ochentame-otra-vez-emigrantes-ida-vuelta/4478919/>
- Salem Iselmu, A. (2015). *Beduino bat Karibe aldean*. Erroa.
- Santa Maria Marianistas. (d.g.). Ikastetxea. <https://eu.marias-gasteiz.org/colegio>
- Stipek, D., Gralinski, H., eta Kopp, C. (1990). Self-concept development in the toddler years. *Developmental Psychology*, 26, 972-977.
- UNESCO. (d.g.). *Interculturalidad*. <https://es.unesco.org/creativity/interculturalidad>
- Vassallo, J. N. (2009). *Intensificación del conflicto en la frontera sur bonaerense (1820-1826): una aproximación al significado de los malones*. Universidad Nacional de Jujuy. <https://www.academia.edu/download/31025325/Vassallo.pdf>
- Vitoria-Gasteizko Udala. (d.g.). Udaleko Hezkuntza Jarduerak gaika. https://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/was/contenidoAction.do?idioma=eu&uid=u47cf97f0_140cd71516e_7f_eb

Eranskinak

I. eranskina: "Doll test" esperimentua



III. eranskina: Egunerokoaren ebaluazio errubrika

Atala	Oso ondo	Ondo	Bidean dago	Hobetu behar du
Zer egin dugu?	Klasean egindakoa azaltzen du, berarentzat esanguratsuenaz azpimarratuz. Kultura aniztasunarekin eta nortasunarekin lotzen ditu jarduerak.	Klasean egindakoa azaltzen du. Kultura aniztasunarekin eta nortasunarekin lotzen ditu jarduerak.	Klasean egindakoa azaltzen du, eta kultura aniztasuna eta nortasuna sarri aipatzen ditu, asko sakondu gabe.	Klasean egindakoa azaltzen du, baina haratago joan gabe. Ez du hausnarketarik egiten, edota bizi-esperientziarekin eta sentimenduekin lotzen.
Nola sentitu naiz?	Sentimenduak eta emozioak identifikatzeko gauza da, baina klasean nola aurre egiten dien adierazteko ere. Jatorriarekiko eta familiarekiko dituen sentimenduak adierazten ditu.	Sentimenduak eta emozioak identifikatzeko gauza da, baina haiei nola egiten dien aurre ez du adierazten. Jatorriarekiko eta familiarekiko dituen sentimenduak adierazten ditu.	Sentimendu eta emozio batzuk identifikatzeko gauza da, baina haiei nola egiten dien aurre ez du adierazten. Jatorriarekiko eta familiarekiko dituen sentimenduak batzuetan adierazten ditu.	Ez ditu ez sentimenduak ez emozioak identifikatzen. Beraz, zernahitarako adjektiboak erabiltzen ditu ("ondo", "pozik", "gaizki", etab.).
Zer ikasi dut?	Hausnartzeko gaitasuna du, klasean egindakoa bizitukoarekin eta sentimenduekin lotzen du, nortasunarekin harreman zuzena baitu. Beraz, ikasitakoa nortasunarekin ere erlazionatzen du.	Hausnartzeko gaitasuna du, klasean egindakoa bizitukoarekin eta sentimenduekin lotzen du. Nortasunarekin harremanak sortzen ditu batzuetan.	Ikasi duena islatzen du, hausnarketa txikia eginez. Klasean egindakoa ez du bizitukoarekin eta sentimenduekin zuzenki lotzen. Nortasunaren garapena ia ez du aipatzen.	Ikasitakoa era sintetikoan idazten du, hausnarketarik egin gabe, edota bizi-esperientziarekin lotu gabe. Nortasuna ere ez da aipatzen.

IV. eranskina: Saioen ebaluazio errubrika**1. saioa: "Nire jatorria"**

Atala	Oso ondo	Ondo	Bidean dago	Hobetu behar du
Nire uda	Udan egiten duena argi azaltzen du, bizipenak eta sentimenduak adieraziz. Gainera, uda era sintetikoan eta kronologikoan esplikatzen du.	Udan egiten duena zuzen azaltzen du, eta, galdetuz, bizipenak eta sentimenduak identifikatzeko gai da. Udaren narrazioa sintetikoa da.	Udan egiten duena azaltzeko zailtasunak ditu baina azalpen koherente bat ematen du. Zailtasunak ditu bizipenak eta sentimenduak identifikatzeko.	Uda azaltzeko zailtasunak ditu eta irakaslearen laguntza behar du azalpena koherentea izan dadila. Sentimenduak ez ditu identifikatzen.
Nire hizkuntzak	Hitz egiten dakien hizkuntzak azaltzen ditu eta irakasleak egindako galdera guztiei erantzun osoa ematen die. Bestalde, hizkuntza bakoitzak nortasunean duen eragina identifikatzeko gai da.	Hitz egiten dakien hizkuntzak aipatzen ditu eta galdera gehienei erantzuten die. Nortasunean duten eragina identifikatzeko gai da.	Hitz egiten dakien hizkuntzak aipatzen ditu, baina zailtasunak ditu galderei erantzuteko. Nortasunean duten eragina identifikatzeko gai da, irakaslearen laguntzarekin	Hitz egiten dakien hizkuntzak aipatzen ditu baina ez daki galdera guztiei erantzun osoa ematen. Ez du identifikatzen nortasunean duten eragina edo sentimenduekin lotura.
Konpetentzia emozionalak	Kontzientzia emozionala (KE2), konpetentzia soziala (KE3), erregulazio emozionala (KE4) eta autonomia emozionala (K5) menperatzen ditu.	Kontzientzia emozionala (KE2), konpetentzia soziala (KE3), erregulazio emozionala (KE4) eta autonomia emozionala (K5) maneiatzeko gauza da.	Kontzientzia emozionala (KE2), konpetentzia soziala (KE3), erregulazio emozionala (KE4) eta autonomia emozionala (K5) menperatzeko zailtasunak ditu.	Ez ditu kontzientzia emozionala (KE2), konpetentzia soziala (KE3), erregulazio emozionala (KE4) eta autonomia emozionala (K5) menperatzen.

2. saioa: "nire jatorriak ni egiten nau"

Atala	Oso ondo	Ondo	Bidean dago	Hobetu behar du
Nire izena	Izenaren jatorria, zergatia eta istorioa azaltzeko gai da. Gainera, badaki identitate kulturalaren zati handi bat dela.	Izenaren jatorria, zergatia eta istorioa azaltzeko gai da. Izena identitate kulturalaren zati handi bat dela ikusten du, baina ez oso ondo.	Izenaren jatorria, zergatia eta istorioa azaltzeko gai da, irakaslearen laguntzarekin. Hala ere, ez da gai identitate kulturalaren zati handi bat dela ulertzeko.	Izenaren jatorria, zergatia eta istorioa ez daki ondo azaltzen eta ez du lotzen bere nortasun kulturalarekin.
Nire jatorria	Familiaren jatorria ezagutzen du eta kontatzeko gauza da, mapan bidaiak kokaturik eta emozioak erregulaturik. Jatorriarekiko dituen emozioak detektatzen ditu.	Familiaren jatorria nahiko ondo ezagutzen du eta kontatzeko gauza da. Mapan bidaiak gutxi gorabehera kokatzen ditu eta jatorriarekiko dituen emozioak identifikatzen ditu, irakaslearekin laguntzarekin.	Familiaren jatorria nahiko ondo ezagutzen du eta kontatzeko gauza da. Mapan ez ditu bidaiak kokatzen eta jatorriarekiko dituen emozioak identifikatzeko zailtasunak ditu.	Familiaren jatorria ezagutu arren, hura azaltzeko zailtasunak ditu. Mapan ez d(it)u jatorria(k) kokatzen, ezta jatorriarekiko dituen emozioak identifikatzen ere.
Konpetentzia emozionalak	Bizitzarako eta ongizaterako konpetentzia (KE1), kontzientzia emozionala (KE2), erregulazio emozionala (KE4) eta autonomia emozionala (K5) menperatzen ditu.	Bizitzarako eta ongizaterako konpetentzia (KE1), kontzientzia emozionala (KE2), erregulazio emozionala (KE4) eta autonomia emozionala (K5) maneiatzeko gauza da	Bizitzarako eta ongizaterako konpetentzia (KE1), kontzientzia emozionala (KE2), erregulazio emozionala (KE4) eta autonomia emozionala (K5) menperatzeko zailtasunak ditu.	Ez ditu Bizitzarako eta ongizaterako konpetentzia (KE1), kontzientzia emozionala (KE2), erregulazio emozionala (KE4) eta autonomia emozionala (K5) menperatzen.

3. saioa: "ni eta besteak"

Atala	Oso ondo	Ondo	Bidean dago	Hobetu behar du
Nongoa naiz ni? Nongoa sentitzen naiz? Aurkezpenak eta hausnarketa	Erantzuna eman baino lehen, hausnarketa prozesu bat burutu du. Ondoren, erantzun osoa eman du (sinboloak, marrazkiak, hitzak, etab.), inguratzen dute jatorri guztiak aintzat harturik, eta nortasunean duen eragina azaldu du.	Erantzuna eman baino lehen, hausnarketa prozesu bat burutu du eta erantzuna ia osoa izan da. Kultura guztiak kontuan izan ditu, baina aurkezpenean ez du hausnarketa sakona egin.	Erantzuna eskasa izan da eta ez ditu proposaturiko aukera guztiak erabili (sinboloak, hitzak, hizkuntzak, marrazkiak, etab.). Aurkezpenean irakaslearen laguntza behar izan du egindakoaren azalpena bideratzeko	Ez dio galderari erantzun eta aurkezpena bideratzeko zailtasunak izan ditu, baia irakaslearen laguntza izanda ere.
Konpetentzia emozionalak	Bizitzarako eta ongizaterako konpetentzia (KE1), kontzientzia emozionala (KE2), konpetentzia soziala (KE3) eta erregulazio emozionala (KE4) menperatzen ditu.	Bizitzarako eta ongizaterako konpetentzia (KE1), kontzientzia emozionala (KE2), konpetentzia soziala (KE3) eta erregulazio emozionala (KE4) maneiatzeko gauza da	Bizitzarako eta ongizaterako konpetentzia (KE1), kontzientzia emozionala (KE2), konpetentzia soziala (KE3) eta erregulazio emozionala (KE4) menperatzeko zailtasunak ditu.	Ez ditu Bizitzarako eta ongizaterako konpetentzia (KE1), kontzientzia emozionala (KE2), konpetentzia soziala (KE3) eta erregulazio emozionala (KE4) menperatzen.

4. saioa: "kulturatan blai"

Atala	Oso ondo	Ondo	Bidean dago	Hobetu behar du
Armiarma sarea	Azalpenak argiak eta sintetikoak izan dira. Jarrera lagunkoia izan du eta ikaskideen txanda errespetatu du, baita istorioak aktiboki entzun ere.	Azalpen argiak eman ditu. Jarrera aldetik, lagunkoia izan da eta ikaskideen txanda errespetatu du.	Azalpenak eskasak izan dira edota beste gelakideek esandakoa errepikatu du.	Ez du galdera ulertu eta erantzuna, beraz, ez da zuzena izan. Ez du adibiderik eman.
Gure ezaugarri amankomunak	Galderei erraz erantzun die. Jolasean era autonomoan aritu da eta ikaskideekiko jarrera errespetuzkoa izan da.	Galderei erantzuteko ez du arazorik izan eta jolasean ondo moldatu da.	Galdera batzuk erantzuteko zailtasunak izan ditu, baina ikaskideekin ez du arazorik izan ezaugarri amankomunak aurkitzeko.	Galderei erantzuteko zailtasunak izan ditu eta ikaskideekiko izan duen jarrera ez da aproposa izan.
Hausnarketa	Jarrera aktiboa eta parte-hartzailea izan du, eta entzute aktiboa izan du. Egindako jarduerak bere nortasunarekin lotu ditu, hausnarketa eginez. Kulturak etengabeko elkar trukean dabilela ikasi du.	Jarrera aktiboa eta parte-hartzailea izan du. Egindako jarduerak bere nortasunarekin lotu ditu, hausnarketa sakonik egin gabe. Kultura aniztasuna aitortzen du.	Jarrera aktiboa izan du eta egindako jarduerak kulturaren garrantziarekin lotu du, hausnarketa sakonik egin gabe.	Jarrera parte-hartzailea izan du, baina ez ditu egindako jarduerak ez kulturartekotasunarekin ez nortasunarekin lotzen.
Konpetentzia emozionalak	Bizitzarako eta ongizaterako konpetentzia (KE1), konpetentzia soziala (KE3) eta erregulazio emozionala (KE4) menperatzen ditu.	Bizitzarako eta ongizaterako konpetentzia (KE1), konpetentzia soziala (KE3) eta erregulazio emozionala (KE4) maneiatzeko gauza da	Bizitzarako eta ongizaterako konpetentzia (KE1), konpetentzia soziala (KE3) eta erregulazio emozionala (KE4) menperatzeko zailtasunak ditu.	Ez ditu bizitzarako eta ongizaterako konpetentzia (KE1), konpetentzia soziala (KE3) eta erregulazio emozionala (KE4) menperatzen.

5. saioa: "besteak identifikatu"

Atala	Oso ondo	Ondo	Bidean dago	Hobetu behar du
Tximeleta	Galderak erraztasunez erantzun ditu eta jolasean era autonomoan aritu da, ikasgelak ezagutzen dituela erakutsiz. Jarrera aktiboa eta parte-hartzailea izan du.	Galderak erraztasunez erantzun ditu eta jolasean izan duen jarrera aktiboa eta parte-hartzailea izan da.	Galderak zailtasunez erantzun ditu, baina jolasean izan duen jarrera parte-hartzailea izan da, baita ikaskideekiko errespetua adierazi ere.	Galderak erantzuteko zailtasun handiak izan ditu edota ikasleekiko jarrera ez da aproposa izan.
Konpetentzia emozionalak	Bizitzarako eta ongizaterako konpetentzia (KE1), kontzientzia emozionala (KE2), konpetentzia soziala (KE3) eta erregulazio emozionala (KE4) menperatzen ditu.	Bizitzarako eta ongizaterako konpetentzia (KE1), kontzientzia emozionala (KE2), konpetentzia soziala (KE3) eta erregulazio emozionala (KE4) maneiatzen ditu.	Bizitzarako eta ongizaterako konpetentzia (KE1), kontzientzia emozionala (KE2), konpetentzia soziala (KE3) eta erregulazio emozionala (KE4) menperatzeko zailtasunak ditu.	Ez ditu bizitzarako eta ongizaterako konpetentzia (KE1), kontzientzia emozionala (KE2), konpetentzia soziala (KE3) eta erregulazio emozionala (KE4) maneiatzen.

6. saioa: "besteak ezagutu, besteei ulertu"

Atala	Oso ondo	Ondo	Bidean dago	Hobetu behar du
Nire motxila	Kooperazioan eta buru-belarri aritu da, enpatia landuz eta ariketa aurrera eraman nahian. Bestalde, taldekideen parte hartzea bultzatu du.	Kooperazioan aritu da, enpatia landuz eta ariketa aurrera eraman nahian. Bestalde, taldekideen parte hartzea nahiko bultzatu du.	Kooperazioan aritu da, baina ez ditu ideia askorik eman.	Ez du talde lana burutu eta ideiak ez ziren egokiak.
Hausnarketa	Aurreko ariketa zaila izan dela aitortu du, proposatutako egoera ere latza dela argudiatuz. Errefuxiatuekiko enpatia sentitu du eta bere egoerarekin alderatu du.	Aurreko ariketaren zailtasuna aitortu du, proposatutako egoera ere latza dela argudiatuz. Errefuxiatuekiko enpatia sentitu du.	Errefuxiatuen egoera latza ez du zehazki ulertu, baina haiekiko enpatia sentitu du.	Ez du egoera ulertu, ezta hausnarketan parte hartu ere. Enpatia sentitzeko zailtasunak ditu.
Konpetentzia emozionalak	Bizitzarako eta ongizaterako konpetentzia (KE1), kontzientzia emozionala (KE2), konpetentzia soziala (KE3) erregulazio emozionala (KE4) eta autonomia emozionala (KE5) menperatzen ditu.	Bizitzarako eta ongizaterako konpetentzia (KE1), kontzientzia emozionala (KE2), konpetentzia soziala (KE3) erregulazio emozionala (KE4) eta autonomia emozionala (KE5) maneiatzeko gauza da	Bizitzarako eta ongizaterako konpetentzia (KE1), kontzientzia emozionala (KE2), konpetentzia soziala (KE3) erregulazio emozionala (KE4) eta autonomia emozionala (KE5) menperatzeko zailtasunak ditu.	Ez ditu Bizitzarako eta ongizaterako konpetentzia (KE1), kontzientzia emozionala (KE2), konpetentzia soziala (KE3) erregulazio emozionala (KE4) eta autonomia emozionala (KE5) menperatzen.

7. saioa: "identitatea birformulatzen"

Ikus X. eranskina

V. eranskina: Hasierako galdetegia (pretesta)

Izena: _____

Gaurko data: _____

GALDEKETAK

Nortasun kulturala	1 Inoiz ez	2 Gutxitan	3 Batuetan	4 Askotan	5 Beti
1. Nire jatorriaz harro nago.					
2. Nire familiaren ohiturak gustuko ditut.					
3. Nire familiak nire jatorriari buruz hitz egitea gustatzen zait.					
4. Familiarekin ospakizunak egitea atsegin dut.					
5. Udan aitona-amonen etxera joatea gustatzen zait.					
6. Nire lagunei nire kulturari buruz (hizkuntzei, erlijioari, herrialdeari... buruz) hitz egitea gustatzen zait.					
7. Gustura sentitzen naiz neure buruarekin.					
8. Lagunek naizen bezala onartzen naute.					

Bizikidetz	1 Inoiz ez	2 Gutxitan	3 Batuetan	4 Askotan	5 Beti
1. Kultura ezberdinetako jendearekin elkartzea atsegin dut.					
2. Kultura ezberdinetako lagunak egitea kostatzen zait.					
3. Ez zait gustatzen kultura ezberdinetako jendearekin egotea.					
4. Kultura ezberdinetako pertsonen balioak eta jokabideak errespetatzen ditut.					
5. Kultura ezberdinetako pertsona bat ezagutu arte ez dut berekiko aurreiritzirik sortzen.					
6. Ez nituzke kultura ezberdinetako pertsonen iritziak onartuko.					
7. Nire kultura beste kultura batzuk baino hobea dela uste dut.					

VI. eranskina: "Ezaugarri amankomunak" fitxa**Nire gustuak**

Janaria:	Urtaroa:	Musika-estiloa:
Ama-hizkuntza(k):	Hizkuntza:	Kirola:

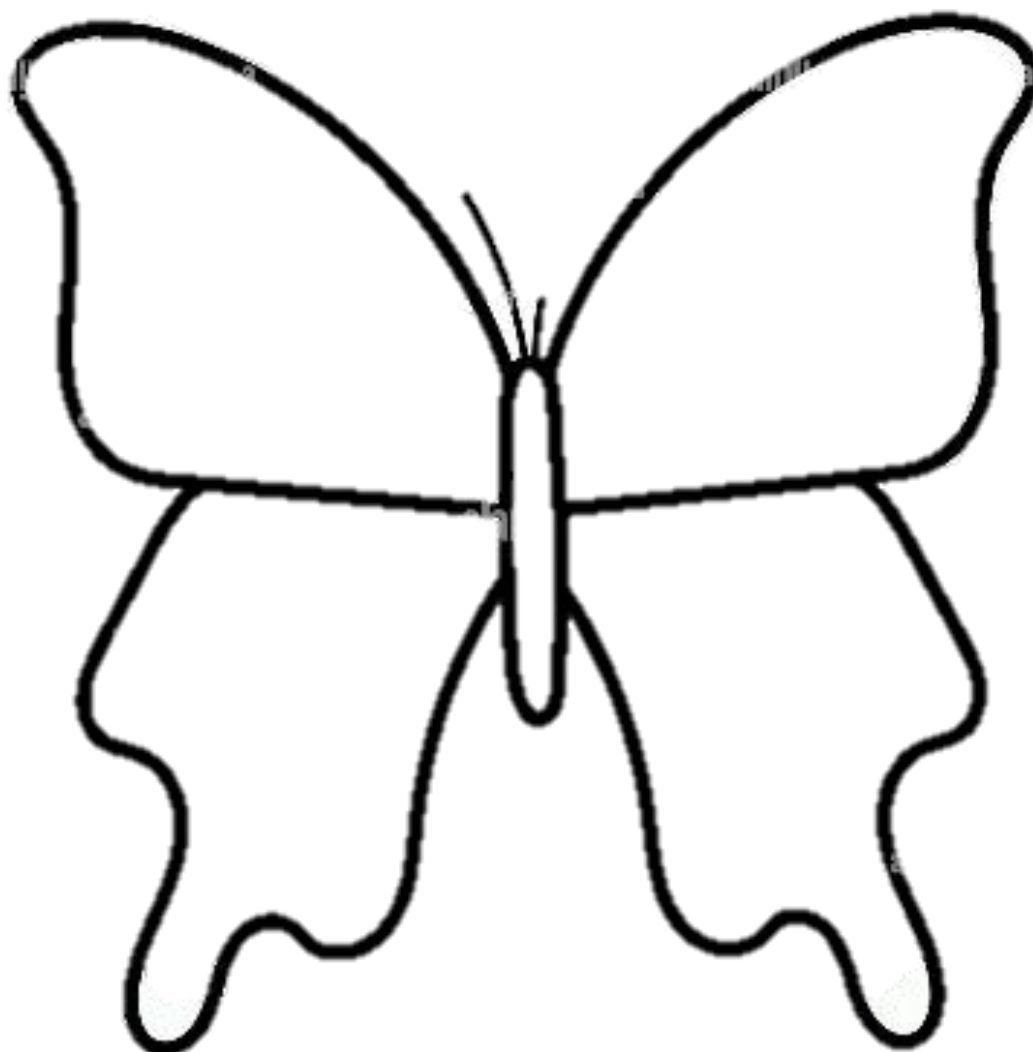
Nire gustuak

Janaria:	Urtaroa:	Musika-estiloa:
Ama-hizkuntza(k):	Hizkuntza:	Kirola:

Nire gustuak

Janaria:	Urtaroa:	Musika-estiloa:
Ama-hizkuntza(k):	Hizkuntza:	Kirola:

VII. eranskina: "Tximeleta" fitxa



VIII. eranskina: "Errefuxiatuena", Izaro eta Mikel Urdangarin



IX. eranskina: Koebaluazioa eta autoealuazioa

Koebaluazioa	1 Ez du lortu	2 Bidean dago	3 Ondo	4 Oso ondo	5 Bikain
1. Nire lankideak lanerako jarrera izan du.					
2. Ekarpinak egin ditu.					
3. Egin beharreko lana burutu du.					
4. Lankideei arretaz entzun die eta hitz egiteko txandak errespetatu ditu.					
5. Ikuspuntu guztiak errespetatu ditu.					

Autoealuazioa	1 Ez du lortu	2 Bidean dago	3 Ondo	4 Oso ondo	5 Bikain
1. Lanerako jarrera izan dut.					
2. Ekarpinak egin ditut.					
3. Egin beharreko lana burutu dut.					
4. Lankideei arretaz entzun diet eta hitz egiteko txandak errespetatu ditut.					
5. Ikuspuntu guztiak errespetatu ditut.					

X. eranskina: Amaierako hausnarketa (postest)

Erantzun honako galderei. Nahi duzuna idatz dezakezu.

Zer ikasi dut? Nola lotzen dut hori nire identitatearekin?



Nola definitzen dut kulturalki neure burua orain?

Nola sentitzen naiz orain besteekiko? Nola ikusten ditut besteak?

Zer izan da gehien gustatu zaizuna? Nola sentitu zara?

Zer izan da gutxien gustatu zaizuna? Zer hobetuko zenuke?

XI. eranskina: Amaierako hausnarketaren ebaluazio-errubrika (postesta)

Atala	Oso ondo	Ondo	Bidean dago	Hobetu behar du
"Zer ikasi dut? Nola lotzen dut hori nire identitatearekin?" galdera	Klasean ikusitako edukiekin lotzen du bere erantzuna, kontzeptuak aipatuz. Hausnarketa txiki bat ere egiteko gai da.	Klasean ikusitako edukiak eta kontzeptuak aipatzen ditu, baina identitatearekin lotura zuzena egin gabe.	Klasean aipatutako edukiak eta kontzeptuak badakizki baina ez du nortasunaren lotura egiten.	Ez ditu klaseko edukiak edota kontzeptuak ondo barneratu, ezta identitatearen inguruko hausnarketa egin ere.
"Nola definitzen dut kulturalki neure burua orain?" galdera	Nortasun kulturalaren azterketa sakona egiten du, jatorriaren eta familiaren garrantzia azalduz.	Bere identitateaz hitz egiteko gai da, jatorriarekin eta familiarekin lotuz.	Nortasunaz mintzatzen da, baina zaitasunak ditu jatorriarekin eta familiarekin lotzeko.	Nortasun kulturala aipatzen du, baina oso ginetik, jatorriarekin eta familiarekin inolako loturarik egin gabe.
"Nola sentitzen naiz orain besteekeko? Nola ikusten ditut besteak?" galdera	"Lehen" eta "orain" alderatzen ditu, egindako eboluzioa azalduz. Gainera, sentimenduak aipatzen ditu.	"Orainari" buruz mintzatzen da, sentimendu batzuk aipatuz eta haiek nahiko azalduz.	Ez du ikuspegi kritikoa islatzen baina sentimenduak detektatzeko gai da.	Zailtasun handiak ditu eboluzioa azaltzeko eta ez ditu sentimenduak islatzen.