

# EMOZIOAK HEZIKETA FISIKOAN

## GRADU BUKAERAKO LANA

**Egilea: Medina Uribe, Aitor.**

**Tutorea: López de Sosoaga López de Robles, Alfredo.**

**2013-2014 Ikasturtea.**



## Laburperna

Jakin dakigunez, Heziketa Fisikoko irakasle moduan gure helburua ikasleen garapen integrala ematea da. Horretarako, prestatu eta proposatu beharreko edukia ahalik eta osatuagoak lantzea ezinbestekoa bilakatzen da. Lan horretan, jakina da saio bakoitzean planteatutako ekintza edo jarduera guztiak jokaera motorrak osatutako aspektuak jaso edo landu behar direla. Ekintza hauek, arlo biologikoa, arlo emozionala, harremanen arloa eta arlo kognitiboa barneratzen dituelarik. Lan hau aurrera eramateko orduan, aldiz, arlo emozionalean oinarritu naiz, ikerketaren norabidea alderdi honetara bideratuz . Izan ere, lan honen bitartez alderdi emozionalari garrantzia emateaz gain, Heziketa Fisikoan duen garrantzia azpimarratzen da. Bertan, egoera motor bakoitzean (Psikomotoreak ala soziomotoreak; eta soziomotorretan aurkaritzakoak, lankidetzakoak eta, lankidetz-aurkaritzakoak) ematen diren emozio positiboak ikertzen dira. Ikerketa hau, Bilbon, Irala auzoko Gallego Gorria eskolako bosgarren eta seigarren mailako ikasleei bideratu zaie. Guztira 64 ikaslek parte hartu dute. Ikerketako datuak jasotzeko prozedura ez da metodologia batean oinarritu, baizik eta metodologia kualitatiboaren zein kuantitatiboaren bitartez bideratu da. Horrela, ikerketa ezberdinak burutu eta emaitzak interpretatu ostean datu batzuk jaso ditut: Heziketa Fisikoak emozio positiboak eragiten dizkio ikasleei, jolas soziomotoreen eta psikomotoreen artean, emozio positiboak jolas soziomotorretan ematen direla, eta hauen barnean ematen diren esperientzia ezberdinetatik, ikasleek aurkaritza-lankidetzeta jolasetan biltzen dituztela emozio positiboak.

Hitz gakoak: Emozioak, praxiologia, Lehen Hezkuntza, Heziketa Fisikoa, barne logika.

## Aurkibidea

1) Sarrera .....	1
2) Justifikazioa .....	4
3) Marko teorikoa.....	5
3.1) Emozioak. ....	5
3.1.1) Kontzeptua.....	5
3.1.2) Inteligentzia emozionala.....	8
3.2) Pierre Parlebasen teoria.....	11
3.2.1) Egoera motorra.....	11
3.2.2) Parlebasen sailkapena.....	12
3.2.2.1) Egoera Psikomotorra.....	13
3.2.2.2) Egoera Soziomotorea.....	13
3.2.2.3) Lankidetza.....	14
3.2.2.4) Aurkaritza.....	14
3.2.2.5) Lankidetza eta aurkaritza.....	15
4) Helburuak.....	16
4.1) Helburu orokorra.....	16
4.2) Helburu espezifikoak.....	16

5) Metodologia.....	17
5.1) Arlo kualitatiboa.....	17
5.1.1) Behaketa.....	18
5.1.2) Argazkiak eta bideoak.....	20
5.1.3) Eremuan hartutako datuak.....	20
5.1.4) Rapport-a.....	21
5.1.5) Jarrera aktiboa.....	22
5.1.6) Bat-bateko galderak.....	22
5.1.7) Marrazkiak.....	23
5.1.8) Egunerokoa.....	23
5.2) Arlo kuantitatiboa.....	24
5.2.1) Inkesta.....	25
6) Emaitzak.....	28
6.1) Analisi kualitatiboa.....	28
6.2) Analisi kuantitatiboa.....	31
7) Ondorioak.....	36
8) Hobetzeko proposamenak.....	37
9) Bibliografia.....	39
10) Eranskinak.....	41

## 1-Sarrera

Heziketa Fisikoko hezitzaileen formakuntzan, orokorrean, kontzeptu tekniko, zientifiko edo mugimenduarekin erlazionatukoak (biomekanikoak, fisiologikoak, psikologikoak...) gailendu egin dira. Hau da, Heziketa Fisikoko hezitzaile gehienek motrizitatearen ikuspuntu bat baino ez dute ikusi, eta era berean, emozioen alderdia eta beste hainbat alderdi alde batera utzi dira. Gainera, normalean, Heziketa Fisikoko programazioak orain arte metodologia mekanizistan, konduktistan eta emaitzetan oinarritu da. (López Pastor, Monjas eta Pérez Brunicardi 2003).

Pena eta Repettok (2008) “Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa”-n aipatu bezala, jolasten dugunean mugitzen gara, pentsatzen dugu, sentitzen dugu etab. Ez dira soilik gihar, artikulazio eta hezurak martxan jartzen. Horregatik, Wernerrek, Thorpek eta Bunkerrek (1996) “Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado”-n aipatzen duten moduan, gaitasun fisikoan eta gaitasun motoreak ez diren kontzeptuek ere ikaskuntzan eragiten dute. Horren aurrean, azken hamarkadetan emozioak garrantzia hartzen joan dira. Esperientzia emozional positiboak ikaskuntza prozesuaren barnean erlazionatzeko zein kontzeptuak bereganatzeko garrantzizkoak direla ikusten hasi delarik. Horrela adierazten dute aldizkari berdinean McCaughtry eta Rovegno (2003); McCaughtry, (2004) eta Zembylas, (2002).

Horrela, hezitzaile moduan, motrizitatearen sistema integratzailea eskuratzeko ikuspegi emozionala kontuan hartzea beharrezkoa ikusten dut.

Zentzu honetan, Parlebas-ek (2001) ulertzen duen bezala, Heziketa Fisikoak motrizitatearen kontzeptu integratzaile bezala jokatu behar du. Horregatik, Lagardera eta Lavega (2003) “introducción de la praxiología motriz” liburuan aipatu bezala, joko motor bat hasten denean, prozesu ezberdinak aktibatzen dira, eta eginkizun honek, pertsona bakoitza jokaera motorren protagonista izaten lagunduko du. Lavegak, Filellak, Agullók, Soldevilak eta Marchek (2011, 620) horrela definitzen dutelarik:

considerar a la persona que toma decisiones motrices, reconocer sus reacciones, su noción de riesgo y sus estrategias corporales, así como de interpretar cada respuesta motriz de los demás participantes.

Esanahi honek esan nahi du jokaera motore bakoitzak, mugimenduaz baliatzeaz gain, barneko sentimenduek ere eragiten dutela.

Ilido beretik, Parlebasek (2001) zioen moduan, jolas motoreen barne logikan oinarritutako praxiologia motorearen arabera, behatu genezake jolas motore ezberdinek interes edo motibazio hezigarri bat dutela. Modu horretan, Lagarderen eta Lavegaren (2003-2004) esanak kontuan hartuz, jolasa, barne logikak ezarritako arauen arabera harreman ezberdinak ematen diren sistema praxiologikoa da. Bisquerrak (2000), bestetik, emozioak pertsonak jolas baten aurrean izandako balorazio multidimentsionalaren (jarrera fisiologikoa, jarrera korporala, kognitiboa eta soziala) erantzuna bezala definitzen du. Hortaz, esaten duena kontuan hartzen baldin badugu esan genezake jolas ezberdinen barne logikaren arabera egoera bakoitzak emozionalki eragin ezberdinak sortaraziko dituela ikasleengan. Hortik dator jolas motor ezberdinen arabera prozesu emozionalak ezagutzeko interesa. Parlebasek (1990) esan bezala, afektibitatea jokaera motoreen eta pertsonalitatearen garapenerako giltza da.

Modu horretan, ikerketa honen bidez egoera motor ezberdinetan (Psikomotoreak ala soziomotoreak; eta soziomotorretan aurkaritzakoak, lankidetzakoak eta, lankidetzaz-aurkaritzakoak) emozio positiboak identifikatzea izan dut helburu.

Ideia honetan oinarrituz, Bilboko Gallego Gorria eskola publikoko bosgarren eta seigarren mailako ikasleak izan dira ikerketaren objektu eta ikerketak iraun dituen hiru hilabetetan zehar behaketa parte hartzailea (metodologia kualitatiboa) bideratzeaz gain, inkesten bidez metodologia kuantitatiboa ere garatu da.

Lanaren egiturari erreferentzia eginez, aurkibideak islatzen duen moduan, lehenik eta behin lana justifikatu eta honen helburu orokorrak ezarri dira. Ondoren, gaia ulertzeko, garrantzizkoak diren kontzeptuei buruzko azalpen teorikoak burutu dira. Bertan, emozioaren nondik norakoak eta egoera motorrari buruzko beste hainbat aspektu jorratu dira.

Beharrezko informazioa azalarazi ostean, ikerketan erabilitako metodologia ezberdinak (kuantitatiboa eta kualitatiboa) azaldu ostean, ateratako emaitzak grafikoki adierazi ditut. Bukatzeko, emaitzen ondorioak eta hobetzeko proposamenak kokatu ditut.

## **2) Justifikazioa**

Lan hau aurrera eramateko arrazoirik nagusia gai honekiko motibazioa eta interesa izan dira. Ikasle, begirale, kirolari zein praktikaldiko irakasle izan naizen bitartean, emozioen alderdiak esperientziak aurrera eramateko garrantzi handia izan baitu. Gorputz Heziketako irakasle izandako esperientzia murriztean, saioak bideratzeko orduan emozioak, arlo fisikoaren edo kognitiboaren gainetik, nire interesgune bilakatu dira. Hezitzaile moduan, taldearen ongizate psikologikoari (emozionalari), alderdi fisikoari baino garrantzia gehiago eman baitiot. Hau da, emaitzetan oinarritu beharrean, ikasleek saioetan zehar izandako emozioetan fokalizatu dut nire arreta. Izan ere, saio ezberdinak planteatzerako orduan taldea emozionalki lantzeak, klasearen giroan eragin positiboa izan duela nabaritu dut, eta horrek, emaitzetan eragin zuzena izan du. Hortaz, nahiz eta Heziketa Fisikoko hezitzaile moduan esperientzia murrizta izan, bizi eta sentitu izanagatik, emozioen bidezko irakaskuntza funtzionatzen duela ikusi eta honetan sinesteaz gain, ikerketa egiteko aukera izanda, aprobeztatzea erabaki dut.

Nire gustuen arabera erabakia izateaz gain, lan hau proposatzea Heziketa Fisikoaren ikusmira alderdi emozionalari bideratzeko modu bat dela uste dut. Hau da, emozioek Heziketa Fisikoan duten presentzia aldarrikatzeko aukera polita ikusten dut.

Jakin dakigunez, Heziketa Fisikoari buruz hitz egiterakoan, mugimenduarekin edo alderdi motorrekin zer ikusia duten jarduerak baino ez zaizkigu etortzen burura. Lehen Hezkuntzako ikaslea izandako esperientzietan behintzat, Heziketa Fisikoko irakasleek alderdi fisikoan zentratzen zuten atentzio guztia. Horrela, lan honen bidez ikuspegia zabaltzea espero da. Hau da, irakurleak ikus dezala, mugimendu, gaitasun motor edo gaitasun fisikoaz aparte alderdi emozionalak ere bere lekua hartzen duela Heziketa Fisikoko saioetan.

Atal honi amaiera emateko, ezinbestekoa ikusten dut aipatzea ideia hau izatea ez dela interes pertsonaletatik, baizik eta Curriculumak-eko emozioak Heziketa



Fisikoaren irakasgaiaren barnean jasotzen ditu. Beraz, uste dut Curriculumean ematen zaion garrantzia saio praktikoetan islatu behar dela.

### **3) Marko teorikoa**

Marko teorikoan, lanean zehar ikertzen eta garrantzizkoak diren kontzeptuei buruz hitz egiteko baliogarria izan da. Hortaz, ikerketaren atal ezberdinak ulertzeko, ezinbestekoa bilakatzen da atal hauei buruzko ekarpen teorikoak barneratzea.

Modu horretan, lehenik eta behin emozioak zer diren eta zergatik ematen diren azalduko dut. Emozioak ikerketaren ikusmira bilakatu dira, hauek izan baitira egoera motor bakoitzean aztertu direnak. Horregatik, emozioak zer diren azaltzeaz gain, hezkuntza emozionala eta inteligentzia-emozionalari buruz hitz egingo dut ere. Azken honek, gero ikusiko den moduan, garrantzia hartzen du ikerketaren barnean, horregatik, kontzeptuaren esanahia kontuan hartu da.

Bukatzeko, interesguneari buruzko aipamenak bideratu ostean, aldagaiei ere erreferentzia egingo diet. Aldagai hauek egoera motorrei buruzkoak izango dira, egoera motor bakoitzean ikasleek zer-nolako emozioak dituzten aztertuko dudalako. Horretarako, arlo honi oinarria emateko, Parlebasen sailkapenean oinarritu naiz.

#### **3.1-Emozioak.**

##### **3.1.1-Kontzeptua**

Bisquerraren (2000) "Educación emocional y bienestar" liburuak barneratzen duen moduan, historian zehar, emozio kontzeptuaren esanahia aldatzen joan da. Modu horretan, denboraren poderioz autore ezberdinek emozioak kontzeptu ezberdinekin lotzen joan dira. Lehenik eta behin, McDougall-ek (1926) emozioak pertsonok daukagun instintoarekin lotzen zuen. Urte batzuk geroago, Mowrer-ek (1960) emozioak pertsonalak edo norberarenak zirela aldarrikatu zuen. Hau da, pertsona bakoitzaren pertsonalitatearekin emozio bat zetorrela eta horren arabera izaten zirela besteak zioen. Ondoren, V.J Vurkmirek (1967) emozioen sailkapena burutu zuen, egoeraren arabera emozioak

positiboak edo negatiboak baino ezin zirela izan esanez. Bi urte geroago, Arnold (1969) -ek emozioak gauzak aurrera eramateko sortutako sentimendu bezala definitu zuen. Dena den, Plutchik-ek (1980), garaiarekin batera, ikuspegi berritzaile bat adierazi zuen, emozioak alderdi biologikoarekin lotuz. Horrekin lotuta, lau urte geroago, Tompkinsek (1984) nerbioen kaleratzearekin lotu zituen emozioak. Beste ikuspegi berritzailea Lazarus-ena (1991) izan zen, honen kasuan alderdi kognitiboarekin edo pentsatzen dugunarekin lotzen baitzituen emozioak.

Dena den, teoria ezberdinak ikusi ostean, nik emozio kontzeptua Goleman-en teoriarekin lotzen dut. Goleman -ek (1996) “Revista de Investigación Educativa”-n agertzen den moduan, emozioak neurofisiologiarekin, jarrera korporalarekin eta arlo kognitiboarekin (pentsamenduekin) lotzen ditu. Izan ere, emozioak motibatze edota akzio motrizak hasteko kontzeptu kontrolagarri eta kontrolaezina moduan definitzen du.

Bestalde, R. Bisquerra-k (2000:61) ere emozioen inguruan bere ekarpena egin du:

La emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada.

Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno.

Emozioen osagaietara jo baino lehen, LeDox-en interpretazioari erreferentzia egitea garrantzitsua ikusten dut. “Revista electrónica de emoción y motivación”-en aipatzen den bezala, LeDoux -ek (1999: 29) emozioak bi alderditan banatu zituen, alde batetik, emozio boluntarioak eta beste aldetik berezko emozioak. Bertan, emozio boluntarioak uneko sentimenduekin lotzen zituen bitartean, berezko emozioak denbora jakin batean izandako joera emozionalari egiten zion erreferentzia. Ekarpene hau, “Revista de Investigación Educativa”-n Golemanek (1996) eginiko aipamenarekin lotuko nuke, bi ikuspegi (momentuko sentimenduek edota ohiko emozioek eragindakoa) bidez mugimendu kontrolagarria eta kontrolagabea hasten delako. Kasu honetan, kontrolagarria berezko emozioekin lotuko nuke eta kontrolagabeak emozio boluntarioekin (momentuko sentimenduak izaten ditugunean). Horrenbestez,

kontzeptu honek, ikerketa honen barnean garrantzia hartzen du, batez ere, ikasleek emozio estandarrak ez dituztela adierazten duelako. Hau da, ikerketan analizatzen den moduan, egoera motorraren arabera ikasleek bizipen ezberdinak dituzte eta horrekin batera, emozioak ezberdinak izango dira ere.

Atal honi bukaera emateko, azalpenen ostean ikusiko duzuen bezala, “Revista de Investigación Educativa”-n ikus daitekeen moduan, Golemanek (1996) aipatutako osagaiak definitzea garrantzitsua ikusten dut: Neurofisiologia, jarrera korporala eta alderdi kognitiboa.

Alderdi neurofisiologikoaren agerpena takikardia, hipertentsioa, izerdi botatze, gihar tonu, aho sikatze, arnasketan etb-en bezalako erantzunetan agertzen da. Hauek guztiak, nahigabeko erantzunak dira. Hau da, ikasleak edo umeak kontrola ezin ditzaketen erantzunak dira.

Jarrera korporalari erreparatuz, honen jokaeraren behaketaren bidez zer nolako emozioak izaten dituen interpretatzea ahalbidetzen du. Aurpegiko adierazpenak, hizkuntza ez berbalak, ahotsaren tonua, bolumena, erritmoa edota gorputzaren mugimenduak momentu horretan ditugun emozioen seinale bilakatzen dira.

Bestetik, kontzeptu kognitiboari buruz hitz egiterakoan sentimenduei bizipen subjektibo bat emateari deitzen diogu. Beldurra, larritasuna amorrua eta beste hainbat emozio izan daitezke. Alderdi neurofisiologikoa eta kognitiboa ezberdintzeko, batzuetan emozio izendapena erabiltzen da (egoera emozionala deskribatzeko-Neurofisiologikoa) eta beste batzuetan sentimendu kontzeptua erabiltzen da (kognitiboa) . Hortaz, kontzeptu kognitiboa egoera emozional bat kalifikatzea eta izendatzeari dagokio. Dena den, egoera guztietan ez daukagu argi zer gertatzen zaigun edota zein emozio izaten ari garen, horregatik ere, emozioen heziketak garrantzia handia hartzen du, norberak dituen emozio propioak ezagutzeko lagungarriak bilakatuko direnak.

Ikusi daitekeen moduan, Golemanek (1996) aipatutako osagai hauek pertsonen emozioak interpretatzeko lagungarriak bilakatu daitezke. Kasu honetan, alderdi honek, metodologiaren barnean ikuspuntu kualitatiboaren barnean garrantzia izan du. Ikerketak iraun duen prozesu luze horretan zehar, behaketa parte hartzailean zehar notak hartzeko eta informazioa jasotzeko baliagarriak izan direlako osagai hauek. Hauen bidez, egoera motor ezberdinetan ikasleen emozioak nabaritzeko lagungarriak izan baitira. Eta nik, lana bideratzeko, hauek behatu, interpretatu eta kontuan hartu ditut.

### 3.1.2 Inteligentzia emozionala:

Emozio kontzeptuari buruzko beharrezko aipamenak egin eta gero, ikerketa honetan garrantzia hartu duen kontzeptua da inteligentzia emozionala. Nahiz eta era inplizituan landu eta ikerketen emaitzetan zehar honen garrantzia ez islatu, helburuei begira landu beharreko kontzeptu ezinbestekoa izan da.

Honekin hasteko, Mayer eta Salovey (1993:433) horrela definitzen dute inteligentzia emozionala:

Un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones de uno.

Hau da, inteligentzia emozionalaren kontzeptua emozioak barneratzeko eta adierazteko gaitasunari deritzogu. “Revista digital de Inteligencias múltiples y Educación Física”-n adierazten duen moduan, Howard Gardner-ek (1983), bi aspektu hauei bi izendapen ezberdin ematen dizkio: Inteligentzia intrapertsonala eta inteligentzia interpertsonala. Inteligentzia intrapertsonala (autogogoetarako gaitasuna), norberaren emozioak interpretatzea eta modu egokian erregulatzean datza. Bestetik, inteligentzia interpertsonala besteek pentsatzen eta sentitzen ari direna antzemateko gaitasunari deritzogu (gaitasun soziala, empatia, komunikazio ez berbala interpretatzeko gaitasuna...).

Aipatu bezala, kontzeptu honen garrantzia ez da emaitzetan islatzen. Prozesuan baizik. Hau da, ikertzaile bezala, ikerketa datu ezberdinak (kualitatiboak bereziki) jasotzeko eta ondorioak ateratzeko behaketaren bidez ikasleen emozioak jasotzea ezinbestekoa bilakatu zait. Horregatik, ikusi den moduan, inteligentzia emozionalak emozioak adierazteko orduan paper garrantzitsua jokatzen du, eta era berean, ikerketa aurrera eramateko garrantzizko elementua bilakatzen da.

Dena den, kontzeptu honen garrantzia ez da aipatutakoan murrizten, baizik eta helburuetan ere paper garrantzitsua hartzen du. Lan honen bidez, egoera motor ezberdinetan ikasleek izandako emozioak ezagutzeaz gain, hobetzeko proposamen moduan, garrantzia eman saio ikaslearen autokontrolari edo norberaren emozioen kontrolatzeko gaitasunari. Hezitzaile moduan, ikasleek “bizitza errealari” haien emozioak kontrolatzeko gaitasuna izatea ziurtatzea garrantzitsua ikusten dudalako. Horren aurrean, inteligentzia emozionalak paper azpimarragarria jokatzen du.

Horren ildoan, “Revista de Investigación Educativa”-k jasotzen duen moduan, inteligentzia emozionala ulertzeko, Goleman-ek (1995) Salovey eta Mayeren (1990) ekarpenak kontuan hartuta proposatutako teoria azaltzea ezinbestekoa da, bertan, eman beharreko aspektuak barneratzen direlako:

**1) Norbere kontzientzia (norbere emozioak ezagutzea):** norberak bere indar-guneak, gogo aldartea, emozioak, inpultsoak... onartzeko ahalmena; baita aspektu hauek besteengan eta lanarengan izango duten eragina onartzeko ere. Barne emozioen kontzientzia izatea. Hauek dira gaitasunen honetan lantzen diren edukiak: kontzientzia emozionala, norbere balorazio egokia eta norbere konfiantza.

**2) Norbere auto-erregulazioa edo kontrola (emozioak maneiatzea) :** norberak bere emozioak eta inpultsoak kontrolatzeko ahalmena, bakoitzak egiten dituen ekintzen ardura hartzeko ahalmena, jardun aurretik pentsatzeko ahalmena, eta erabaki goiztiarrak ekiditeko ahalmena; hau guztia helburu bat

lortzera bideratzeko. Edukiak: Emozio positiboak sortu eta bultzatu, moldagarritasuna (aldaketa eta erronkei aurre egiteko malgutasuna) eta berrikuntza (aukera berriei irekita egoteko ahalmena).

**3) Auto-motibazioa:** Adimen-koiziente altuaz gain, iraunkortasuna, ikasten gozatu, norberarengan konfiantza izan eta porrotei aurre egitea bezalako ezaugarriak behar dira emaitza onak lortu nahi badira. Hauek dira gaitasun honetan lantzen diren edukiak: lorpen-motibazioa (jarritako helburuak lortzeko edo hobetzeko gaitasuna. Autoestima eta automotibazioa), konpromisoa (norbere helburuak bere gain hartu eta mantentzeko ahalmena), ekimena (egoera sortzen denean jardun) eta baikortasuna (ustekabe eta eragozpenak egon arren aurrera egin). Ezaugarri hauek daukaten pertsonak produktiboagoak izanen ohi dira.

**4) Besteen emozioen errekonozimendua (enpatia):** Nahiz eta norbere emozioetan oinarritu, besteen sentimenduak, beharrak eta arazoak ulertzeko ahalmena da; besteen lekuan jarriz eta besteen erreakzio emozionalei behar den erantzuna emanez. Aspektu hau irakasle moduan garrantzi handia hartzen du.

**5) Gaitasun sozialak:** Beste pertsona batzuekin kontaktua izaterakoan, gaitasun sozialak dira besteekin harremanak izateko erabiltzen ditugun baliabideak. Beste pertsona batzuekin harremanak izatea, besteak beste, erlazioak sortu eta lantzeko dugun gaitasunaren menpe dago; gatazkak antzeman eta konpontzeko gaitasuna; hitz egokiak erabiltzekoa; eta hizketakidearen gogo-aldartea antzematekoa, besteak beste. Konpetentzia honen garapenean gai ezberdinak lantzen dira: asertibitatea, jendearen artean egotearen poza, eguneroko arazoei adimena erabiliz aurre egin, talde lana, ingurunearekiko errespetua, eta laneko, kaleko edo etxekekin pertsonarteko harreman egokiak.

### **3.2-Pierre Parlebasen teoria:**

Emozien arloa uztartu eta beharrezko informazioa eman eta gero, atal honen barnean ikerketa barietateei egingo zaie erreferentzia. Aurretik aipatu bezala, ikerketa osatzen duten barietateak Heziketa Fisikoko saioetan emandako egoera motor ezberdinak izan dira. Horretarako, Pierre Parlebas eta honen “Praxiologia motriz” deituriko teoria kontuan izan da.

#### 3.2.1-Egoera motorra:

Gaian sakondu baino lehen, komenigarria da egoera motorrari esanahi bat ematea. Horretarako, Pierre Parlebasen (2001) oinarrituz, egoera motorra subjektu bat edo bat baino gehiagoren jokaera motorra bereizten duten datu objektiboen (espazioa, materiala eta arauak) multzoa da. Hau da, egoera motorea jokaera motorrak bereizitako faktore jakin batzuen (espazioa, materiala, denbora eta harremanak) aldea bezala ikusten da.

Definizio horretan ikus daitekeen moduan, jokaera motorrak egoera motorraren barnean garrantzia hartzen du. Parlebas-ek (2001:85) honela definitzen du jokaera motorra:

Es la organización significativa del comportamiento motor. Es el comportamiento motor en cuanto portador de significado. Se trata de la organización significativa de las acciones y reacciones de una persona que actúa, la pertinencia de cuya expresión es de naturaleza motriz.

Horren ildoan, Parlebas (2001:85) jokaera motorraren agerpenari buruz zera dio:

Una conducta motriz sólo puede ser observada indirectamente; si se manifiesta mediante un comportamiento motor cuyos datos observables están dotados de sentido, y que es vivido de forma consciente o inconsciente por la persona que actúa.

Hortaz, Parlebas-en (2001) esanak kontuan hartuta, ondorioztatu daiteke jokaera motorra pertsona bakoitzaren bizipenaren arabera kontziente edo inkontzienteki sortzen diren erreakzioen multzoa dela.

### 3.2.2-Parlebasen sailkapena:

Parlebas-ek (2001) planteatutako jolas motoreen sailkapena parte hartzaileek elkarrekin duten interakzio motorearen konbinaketa binarioa eta espazio fisikoaren parte hartzearen arabera da. Modu horretan, jolasaren parte hartzaileak lankidearen (L) edo aurkariaren (A) rola har dezakete, eta espazioaren arabera, espazioa zalantza (Z) edo zalantza gabekoa izan daiteke. Irizpide hauen konbinaketak, zortzi talde ezberdinetan bereizten ditu jokaera motorrak (LAZ, LA $\underline{Z}$ ,  $\underline{LAZ}$ ,  $\underline{LAZ}$ ,  $\underline{LAZ}$ ,  $\underline{LAZ}$ ,  $\underline{LAZ}$ ,  $\underline{LAZ}$ ). Huetan guztietan, barne logika parekatua duten jolas motore ezberdinak sailka daitezke, beti ere estruktura eta ondorio berdina eragingo badute.

Dena den, nahiz eta aipatutako zortzi praktika motrizak esperientzia motore guztiak barneratu, proiektua aurrera eramateko erabilitakoei soilik egingo diet erreferentzia. Ikerketa bideratu den testuinguruan ezinezkoa izan delako aukera guztiak kontuan hartzea. Aipatu behar da, ikerketa aurrera eramandako garaia negua izan dela eta hortaz saio guztiak polikiroldegiaren barnean burutu dira. Ondorioz, eskolako baliabideak kontuan hartuta, zalantza ematea ez da posiblea izan. Geroago ikusiko den moduan, Gallego Gorria eskolako ikasleek Heziketa Fisikoko saioak polikiroldegiaren barnean lantzen zituzten, eta



horrekin batera, ikerketa eta honen aldagaiak aukera hauei egokitzen behartu nau. Hortaz, bi kategoria izan dira landutakoak (Jolas psikomotorea eta jolas soziomotorea. Soziomotorearen barnean beste hiru azpisailkapen daudelarik: lankidetzaren jolasa, aurkaritzaren jolasa eta lankidetzaren – aurkaritzaren jolasa).

### 3.2.2.1) *Egoera Psikomotorra:*

Pierre Parlebasek (1988: 70) zera dio jolas psikomotorrei buruz: «aquéllos en el curso de los cuales el sujeto actúa en solitario, sin entablar interacción». Hau da, egoera psikomotorrak harremanik ez dagoenean eta parte hartzaileak banaka aritzen direnean ematen dira.

Bestetik, Pere Lavegak (2010) jolas mota honen funtzionaltasunari buruz hitz egiterakoan egoera motor hauek irmotasunarekin, auto-esfortzuarekin, sakrifizioarekin eta norberaren ezagupenarekin lotzen ditu (jaurtiketa jolasak, lasterketak, motrizitate adierazpena adibidez).

Hau da, Pere Lavegak (2010) jolas psikomotoreen erabilgarritasuna ikasleen gaitasun motor espezifikoak garatzeko baliagarriak direla azpimarratzen du.

### 3.2.2.2) *Egoera Soziomotorea:*

Partaideen elkarrekintza ematen den egoera motoreari deritzogu. Elkarrekintza hau lankidetzakoa, aurkaritzakoa zein lankidetzaren – aurkaritzakoa izango delarik. Parlebasek (2001: 427) hurrengo dio egoera soziomotorrei buruz: “Situación motriz que requiere la realización de interacciones motrices esenciales (o comunicaciones prácticas)”. Non partaideek rol soziomotorra izan behar duten:

(Parlebas 2001:399) Es el conjunto de comportamientos motores que en un juego deportivo, están asociados a un estatus sociomotor concreto” siendo este “ el conjunto de contenciones, derechos y prohibiciones prescritas a un jugador por las reglas del juego deportivo considerado, prescripciones que definen el campo de los actos motores autorizados.

### 3.2.2.3) *Lankidetzeta:*

Parlebasek (2001:387) zera dio lankidetzako egoera motorrari buruz:

Se presenta en los juegos sociomotores, cuando los jugadores colaboran entre ellos. La colaboración se puede presentar mediante un contacto corporal (correr agarrados de las manos), a través del intercambio de algún objeto (pasar el balón, tornear la cuerda...), o mediante el cambio de roles positivo (salvar a un compañero).

Hau da, lankidetzeta jolasak jolas soziomotoreetan lantzeaz gain, jokalaria guztiak lankidetzaren aritzen direnean ematen da. Hau da, ez da aurkaririk egongo eta partaide guztiek helburu berdina jarraituko dute.

Bestetik, Parlebas (2001: 276) egoera motor honen funtzionaltasunari buruz hitz egiterakoan gaztelarazko “colaboración”, “respetar decisiones”, “solidaridad en solución de problemas” moduko hitzak eta esaldiak erabiltzen ditu:

Ofrecen un sinfín de situaciones que hacen emerger conductas asociadas a la comunicación motriz, el pacto, el sacrificio generoso en la colaboración, tomar la iniciativa, crear respuestas expresivas y originales, respetar las decisiones de los demás. Igual que en la vida cotidiana, el grupo es autónomo para decidir de modo solidario la solución de los problemas (...) (...) respuesta sino es mediante la cooperación de todas las personas implicadas”

### 3.2.2.4) *Aurkaritza:*

Lankidetzeta aipatu ondoren erreza da aurkaritza ulertzea, aurkaritza lankidetzaren aurkako joera delako. Parlebasek (2001: 276) zera esaten du aurkaritza motorrari buruz:

Esta expresión remite a todas las acciones motrices de oposición sobre los otros protagonistas. Esta acción también se puede realizar mediante el contacto corporal (derribar al contrario en rugby), por medio de algún

objeto (golpear la pelota lejos del rival en tenis) o mediante el cambio de roles negativo (capturar a un adversario en una mancha...).

Hau da, jarduera soziomotoreen barnean (partaide bat baino gehiagoko jokaera motorrak) aurkaritza hutsean ematen diren jarduerak dira. Non helburu nagusia aurkariak garaitzea edo hauen gainetik amaitzea den.

Horretaz gain, Parlebasek (2001: 276) “desafío”, “competitividad” “eta descodificar los mensajes” moduko hitzak eta esaldiak erabiltzen ditu aurkaritza motorrari buruz hitz egiterakoan:

Exigen que los protagonistas tengan que tomar decisiones, anticiparse, descodificar los mensajes de los demás o llevar a cabo estrategias motrices para optimizar al máximo este tipo de conductas motrices. Este grupo de situaciones puede servir para fomentar las conductas asociadas al desafío, la competitividad o la resolución de problemas.

### 3.2.2.5) *Lankidetzeta eta aurkaritza:*

Aurkaritzan moduan, kasu honetan ere aurkari bat gainditzeko helburua izango da, baina kasu honetan lankide baten laguntza ezinbestekoa denean ematen da. Hau da, espazio jakin batean partaideak era berean lankidetzan eta aurkaritzan ibiltzen direnean ematen da, beti ere helburu jakin batera ailegatzeko.

Bestalde, Parlebasek (2001: 276) zera ezaten du egoera motor honi buruz:

Aquí interviene los objetivos son colectivos y de ahí que se añada el factor estratégico de los compañeros que se oponen a un grupo de adversarios. En este apartado también se deberían considerar los juegos en los que se puede cambiar de relación o equipo (juegos con una red de comunicación motriz inestable, p.e. la pelota cazadora o la cadena) en los que la derrota se desdramatiza, ya que todos los protagonistas van a terminar formando parte del mismo equipo.

## **4) Helburuak**

### **4.1) Helburu orokorra:**

Emozioek Heziketa Fisikoan jokatzen duten papera islatzea eta heziketa emozionalaren garrantziaz ohartaraztea.

### **4.2) Helburu espezifikoak:**

-Jolas bakoitzaren barne logikaren arabera emozio ezberdinak ematen direla demostratzea.

-Heziketa Fisikoko edukien formakuntzan, ezagutza pedagogikoa emateko eta metodologia ezberdinak aurrera eramateko, alderdi emozionala kontuan hartzea.

- Heziketa fisikoa ikuspegi mekanizistatik at ikustea. Gaitasun motor eta gaitasun fisikoak lantzeaz gain, gaitasun emozionalak bere lekua duela ulertuz.

-Emozioek ikasleen garapen integralean duen eragina demostratzea.

-Marko teoriko baten bidez, irakurleak emozioak eta inteligentzia emozionala zer diren eta zergatik aipatzen diren ulertzea.

-Irakurleak ikerketa eta alderdi emozionalari buruz hausnartzea.

-Bestetik, planteatutako ikerketarekin, beste helburu batzuk izan ditut:

-Heziketa Fisikoak ikasleengan eragin emozional positiboa duela demostratzea.

-Emozio positiboak jolas soziomotoreetan edo psikomotoreetan ematen diren frogatzea.

-Jolas soziomotorearen barnean, lankidetzeta, aurkaritzeta eta lankidetzeta-aurkaritzeta jolasen artean, emozionalki zeinek baikorren eragiten duen ikertzea.

## **5) Metodologia**

### **5.1 Ikerketa kualitatiboa:**

Ikerketa kualitatiboa definitzerako orduan, Gonzalezek eta Hernandezek (1998:43) horrela definitzen dute “ Consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos y no como uno los describe. “Bestetik, Pérez Serranok (1994: 465), hurrengo dio: "la investigación cualitativa se considera como un proceso activo, sistemático y rigurosos de indagación dirigida en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto esta en el campo de estudio. "Hortaz, autore garrantzitsu hauen ekarpenak kontuan hartuta, esan genezake ikerketa kualitatiboa metodo aktibo bat dela, pertsona edo egoera talde baten jarrerak, sinesmenak eta behatu daitekeen guztia jasotzeko erabilgarria dena. Ikerketa honetan zentratuz, behaketa honen bitartez ikasleek egoera motor ezberdinetan izandako emozioak jasotzea izan da nire ardurarik nagusiena. Horretarako, aurreko definizioetan agertzen den moduan, egoera hauetan ikasleek izandako jarrerak, esperientziak etab identifikatzea eta horiekin ondorioak ateratzea ezinbestekoa suertatu da.

Dena den, jasotako informazio guzti horretan zentratu baino lehen, metodo honen barnean garrantzia handia duen kontzeptua definitzea ezinbestekoa ikusten dut: Etnografia. Alvarez-Gayou (2003: 501) honela defintzen du ikerketa etnografikoa: “la investigación etnográfica es describir y analizar lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen usualmente; así como los significados que le dan a ese comportamiento realizado bajo circunstancias comunes o especiales, y presentan los resultados de manera que se resalten las regularidades que implica un proceso cultural”. Ikus daitekeen moduan, aurretik Pérez Serranoren definizioarekin bat dator. Prozesu kualitatiboarekin duen zer ikusiaren adierazle delarik.

Bestetik, Denis eta Gutierrezek (2003) diote ikerketa etnografikoa oinarri teorikoetan duela oinarria. Horrela, etnografia eduki teoriko eta ikusitakoarekin edo interpretatutakoarekin duen zer ikusian oinarritzen da.

Bukatzeko, Rodrigez Gomezek (1996) dio ikerketa etnografikoa gizarte talde jakin baten bizimodua ikasteko prozesua dela. Gizarte talde hau familia, klase, irakasle klaustro edota eskola izan daitezkeelarik. Beharrezko datuak jasotzeko, denbora luze batean zehar ezinbestekoa bilakatzen da irakaslearen edo ikertzailearen aldetik behaketa jakin bat aurrera eramatea. Eta horretaz gain, beste teknika jakin batzuk martxan jartzea, hala nola; entrebistak egitea, materialaren errebisioa egitea, edota audio eta bideo erregistroak egitea. Honekin guztiarekin, ikertutako prozesuaren “argazki” bat izango dugularik.

Autore ezberdinen aipamenak eta bideratutako metodoa kontuan hartuta, esan dezaket metodo etnografikoak ikerketaren etapa ezberdinetan garrantzia izan duela. Ikerketan eskuratutako datuak lortzeko, hirugarren zikloko ikasle taldea Heziketa Fisikoko orduetan zehar, jolas mota ezberdinetan behatu eta hauen jokaeran arreta jarri dudalako.

### 5.1.1) *Behaketa*

Behaketak prozesu kualitatiboaren barnean garrantzi izugarria izan du. Behaketa, Marshall eta Rossman (1989: 79)-en aburuz, aukeratutako eszenatokian ematen diren jarrera, artefaktu eta egoera ezberdinen deskripzio sistematikoa da. Dena den, Manuel Galán Amador-en “La observación como metodo de investigación” artikulua behaketa mota ezberdinak aipatzen ditu: Behaketa parte hartzailea, behaketa sistemikoa eta behaketa irekia. Kasu honetan, ikerketa aurrera eramateko prozesu honetan erabiliena behaketa parte hartzailea izan dela kontsideratzen dut. Behaketa parte hartzailea, behaketa eta parte hartzearen bidez, eszenatoki natural batean gertatutakoa ikertzeko metodoa bezala definitzen du Dewalt-ek (2002). Definizio hau, bideratutako prozesuarekin lotzerako orduan, eszenatoki naturala polikiroldegia izango litzateke. Eta bertan, ikertzaile moduan hainbat prozesu bideratu ditut. Honen ildoan, behaketa parte hartzailearen beste definizio esanguratsu bat hurrengoa da: "el proceso de aprendizaje a través de la exposición y el

involucrarse en el día a día o las actividades de rutina de los participantes en el escenario del investigador" LeCompte (1999: 91). Definizioa, martxan jarritako metodoarekin bat egiten du. Ikertutako eszenatoki batean (eskolako polikiroldegia) burututako ekintzetan modu aktiboan parte hartu dudalako. Beti ere, informazioa eskuratzeko eta ikerketa bideratzeko asmoz.

Eszenatokiaren aukeraketa hau, erabilitako prozesuaren lehenengo fasearen barnean kokatzen da. Prozesu kualitatibo honen barnean, R.Sanmartinen metodologia da aurrera eramanez dardana. Metodo hau, helburu jakin batzuk dituen 4 faseetan banatuta dago eta fase hauek guztiak praktikaldiko 360 orduetan zehar bideratutako behaketa parte hartzailean oinarriturik daude. Gogoratu behar da, ordu guzti hauek Heziketa Fisikoko klase orduetan burutu direla.

Lehenengo fasean, ikuspegi teorikoa, eszenatokiaren aukeraketa eta eszenatokiaren sarbideak burutu ditut. Ikerketari hasiera emateko, egin dudan lehenengo gauza, hipotesiak edo prozesua formulatzea izan da. Hipotesia, Kerlinger (1981)-ek zioen bezala, bi aldagai edo bi aldagai baino gehiagoren arteko erlazioa da, esperientziaren bitartez baieztatzen dena. Hau da, emaitzak ezagutu baino lehen, ikerketari hasiera emateko, eskuratutako emaitzen hipotesi bat egin nuen, non azken emaitzekin erlazio zuzena izan duten. Ikerketa hasterako orduan nire hipotesiak hurrengoak ziren: Ikasleek, orokorrean Heziketa Fisikoko jardueren aurrean jarrera positiboa aurkezten zutela eta beste alde batetik, jolas motaren arabera, emozioak aldakorrak zirela. Hau da, ez dagoela emozio estandar bat Heziketa Fisiko saioetan, eta egoerak eta jolasaren nortasunak honetan eragin zuzena izaten duela.

Hau jakinda, hurrengo pausua eszenatokia aukeratzea izan da. Eszenatoki naturala, aurretik aipatu moduan, behaketa parte hartzailearen barnean behatutakoa ematen den espazioa da (LeCompte 1999). Espazio hau, nahiz eta kasu konkretuetan patioa izan, orokorrean polikiroldegia izan da. Bertan burutu baitira Heziketa Fisikoko saio gehienak. Horrela, eszenatokia ezagutzen joan naizen heinean leku eta momentu egokian egoten saiatu naiz. Beti ere, ahalik eta informazio onena eskuratzeko. Hortaz, eszenatokia aukeratzeaz edo

sailkatzeaz gain, informazioa eskuratzeko estrategia egokiak proposatu ditudala esan dezaket.

### *5.1.2) Argazkiak eta bideoak*

Behaketa parte hartzaileaz gain, praktikaldian zehar eginiko argazki eta bideoak ere ikerketa kualitatiboaren baliabide garrantzitsuak bilakatu dira. Lehenik eta behin, aipatu behar da alderdi honekin kontu handia izan dudala. Izan ere, grabatutako edo argazkitan ateratako guztiari konfidentzialitate bat ematea ezinbestekoa izan delako. Nahiz eta ikasle gehienek baimena izan, beste gutxi batzuen baimenik ez dut izan, eta berez, ez nuen grabatzeko edo argazkiak ateratzeko eskubiderik.

Dena den, praktikaldiko tutorearekin hitz egin eta gero, eta ikasle guztiak ikerketaren parte izatea posible izateko asmoarekin, informazio hau ez zabaltzeko konpromesua hartuz, ikasle guztiak barneratzea posible izan da. Beraz, egindako grabazio eta ateratako argazki guztien funtzionaltasuna GAL-eko lanera murriztea hitzartu nuen praktikaldiko tutorearekin batera.

Grabazioak eta argazkiak, ikerketa kualitatiboan ondorioak ateratzeko oso baliagarriak izan dira, egoera motor bakoitzean ematen zen errealitatea ikusteko aukera eman didalako. Horregatik, nahiz eta ordu guztiak bideo edo argazkitan ez izan, egoera motor bakoitzeko (Jolas psikomotorea eta jolas soziomotorea. Soziomotorearen barnean beste hiru azpisailkapen daudelarik: lankidetzaren jolasa, aurkaritzaren jolasa eta lankidetzaren aurkaritzaren jolasa) informazio optikoa izateak, egoera hauetan emandako emozioak interpretatzeko eta behaketaren eta oharren bidez ateratako datuak egiaztatzeke edo moldatzeko aukera eman didate. Gainera, askotan beste baliabideen bidez ikusten ez nuen interpretatzeko balio izan du, informazioa osatzeko tresna bilakatu.

### *5.1.3 Eremuan hartutako datuak:*

Lehenengo faseari amaiera emateko, eszenatokiko datuak jasotzeko teknika aipatzea ezinbestekoa bilakatzen da; Eszenatokiko datuak, noten bidez jaso ditut. Notek, gazteleraz “notas de campo” izena jasotzen dute eta “La



observación participante como método de recolección de datos” artikuluan, Lincolnek eta Denzinek (1994) horrela definitzen dituzte:

Son observaciones puntuales, recogidas la mayoría de las veces de forma inmediata, “sobre el terreno”, por su relevancia y que no pueden abandonarse a la memoria. Así pues, son apuntes realizados en el momento de la actuación, soportes para refrescar la memoria acerca de lo que se ha visto y/o vivido, para, posteriormente, registrar mediante notas o informes más extensos.

Hortaz, bi autore hauek definitu bezela, notak behatutakoa apuntatzeko baliagarriak bilakatu dira. Prozesua aurrera joan den heinean une ezberdinetan ikusitakoa edo pentsatutakoa apuntatu eta gordetzea, etorkizunerako baliagarria bilakatu da. Apunte edo nota hauek, egunero erabiltzen nuen koaderno batean jasotzen nituen (egunerokoa). Honen ildoan, nota hauek, nahiz eta egoera ezberdinetan eman, kasu askotan hartutako informazioa berdina edo homogeneoa izan da, eta eginkizun honek, ondorioei baliogarritasun handiagoa ematea ahalbidetu dute. “Nota de campo” deituriko hauek, saio ezberdinetan zehar ikasleek egoera ezberdinak izandako eta interpretatutako emozioak apuntatzeko erabilgarria edo baliagarriak bilakatu dira.

#### 5.1.4) *Rapport-a*

Nota hauek eskuratzeko orduan, ikasleekiko izandako harremanak garrantzia handia izan du, ikasleenganako muga hurbiltzen joan den heinean informazio gehiago eta “errealagoa” eskuratzen joan naizenaren sentimendua izan dudalako. Ikasleekin izandako harremana R.Sanmartinek bigarren fasean sailkatzen du.

Bigarren fase honen barnean, Rapportak paper garrantzitsua hartu du. Taylor eta Bogdanek (1984-1987:55), Rapporta ikasle eta irakaslearen komunikazio prozesua errazten duen tresna bezala definitzen dute, non irakaskuntza prozesuaren barneko partaideen (irakasle eta ikasleak) arteko erlazioa indartzen duen. Hau ikusita, ikertzaile moduan Rapport hau jasotzea lagungarria izan da, batez ere hurbiltasun hori azkenean enpatia bilakatu

delako une batzuetan. Eta enpatia hori, ikasleen sentimendu eta emozioak interpretatzeko baliogarriak bilakatu dira. Dena den, Rapport hau eskuratzea prozesu luze baten ondorioa izan da. Ikerketa hasi zen unetik bukatu arteko denbora horretan ikasleenganako erlazioa indartzen joan delako, eta horrekin batera, Rapporta jasotzen joan naiz.

#### *5.1.5) Jarrera aktiboa*

Logikoa denez, pertsonen arteko erlazioetan, harreman hauek osatzen duten pertsonen jarrerak, harreman hauek molda ditzakete. Hortaz, esan dezaket ikasleekin izandako jarrerak eragina izan duela gure harremanetan. Lehen aipatu bezala, behaketa parte hartzailea izan da behaketatik aukeratutakoa, horrek, jarrera aktiboa edo parte hartzailea izan dudala esan nahi du. Lehen aipatu bezala, “La observación participante como método de recolección de datos” artikuluan adierazten den moduan, Lecomptek (1999) esposaketan eta egunerokoaren edo errutinako esku hartzearen parte hartzearen bidezko ikaskuntza prozesua bezala definitzen du behaketa parte hartzailea. Eta definizio horrek jasotzen duen egunerokoaren esku hartze horrek ikasleekin erlazioak estutzeko baliogarria bilakatu dela esango nuke.

#### *5.1.6) Bat-bateko galderak:*

Bestetik, ikerketan zehar garrantzia hartu duen beste tresna bat galderak egitearena izan da. Bauer-ek (2002) ikerketa galderak helburuak beharrean ikerketa edukiak espezifikatzen dituztela dio. Eta hauek ikerketaren norabidea islatzeko tresna bezala definitzen du. Horregatik, esan dezaket egoera ezberdinetan, behar nuen informazioa edo behaketaren bidez ikusi edo bereganatu ezin nuen informazioa, galderen bidez proposatu dut hainbat alditan. Modu horretan, ikertzaile moduan nire interesetatik abiatzea ahalbidetu du, ikerketak nahi nuen norabidea hartuz. Hortaz, jolas bakoitzean zehar emozioen interpretazioa gauzatzen nuen bitartean, emozioak identifikatzerakoan, emozio horiek zituzten edo ez galdetzen nien. Bestalde, emoziorik sentitzen ez nuenean, egoera ezberdinetan “Zelan sentitzen zara horrela?” galdera planteatzen nuen. Hortaz, galdera simple batekin informazio garrantzitsua eskuratzen nuen.

Horrekin batera, umeein lan egiten egon naizenez gero, galderak proposatzerako orduan kontu handiz ibili behar izan dut. Horretarako, zer galdetu behar den eta zer ez den galdetu behar jakitea garrantzitsua izan da. Gainera, galderak planteatu baino lehen behin eta berriro planteatzeko esfortzua egin dut, beti ere, ikasleei galderak modurik argienean adierazteko.

Bestetik, ikerketa fasearen arabera, galderen nortasuna moldatzen joan da. Hasiera batean galdera orokorrak planteatzen nituen bitartean, ikerketak norabide bat hartzen joan den heinean galdera hauek zehatzagoak izan dira. Hau da, galderak orokorretatik espezifikotara abiatu dira.

Lehen aipatu bezala, galderak proposatzearen garrantzia ez da soilik nahi dugun informazioa eskuratzerara mugatzen. Baizik eta, gure informazioa egokia dela konprobatzeko galderak proposatu behar ditugu ere. Ikasleen emozioak ezagutzeko fase honetan, galderak tresna oso baliagarri bezala definituko nuke.

#### *5.1.7) Marrazkiak:*

Marrazkiek, arlo kualitatiboan garrantzia handia hartu dute, hainbat kasutan, ikertatutako ikasleen emozioak ezagutzeko baliagarriak izan direlako. Emozioak identifikatzeko, marrazkiak egiteko eskatu nienean bi baldintza jarri nituen; alde batetik gogoko egoera bat marraztea, eta beste aldetik, egoera horretako parte hartzaileak agertzea. Hau da, berain zein beste ikaskideen aurpegiak agertzea.

#### *5.1.8) Egunerokoa*

Informazio guztia baliatuta, azken bi faseak informazioa analizatzen eta azken idazlan bat eratzeko baliagarriak izan dira. Hau da, informazioa ikertu eta eskematizatu ostean, datu esanguratsuenak jasotzen dituen idazlan bat egin dut.

Tresna eta prozesu guztiak aipatu eta ikerketa kualitatiboaren nondik norakoak ezagutu ostean, garrantzitsua ikusten dut modu laburtu batean ikerketa honen funtsa aipatzea edo alderdi garrantzitsuenak aipatzea. Esan bezala, lan honetan zehar ikasleek Heziketa Fisikoan izandako emozioak aztertu dira. Horretarako, 3.zikloko ikasleak oinarri bezala izanda (grabazio zein argazkietan beste zikoetakoak ere kontuan hartu dira), egoera motor bakoitzean ikasleak

izandako emozio ezberdinak identifikatu ditut. Lan hau, praktikaldiak iraun duen 3 hilabetetan zehar burutu delarik. Hortaz, polikiroldegia eszenatoki gisa izanda eta bideo, argazki, notak, marrazki, rapport edota galderak tresna moduan erabilia alderdi kualitatiboko ondorioak atera ditut.

## 5.2) Arlo kuantitatiboa

Arlo kuantitatiboak ere garrantzia hartzen du. Cervo eta Berbianek (1989: 41) horrela definitzen du: “una actividad encaminada a la solución de problemas. Su Objetivo consiste en hallar respuesta a preguntas mediante el empleo de procesos científicos”. Hortaz, Sabinok (2000:47) adierazten duen moduan, ikerketa kuantitatiboa ikerketa zientifikoaren izena hartzen du ere. Eta honen barnean erabilitako metodo eta helburuen arabera hiru motatakoa izan daiteke : Deskriptiboa, esploratzailea edo argitzailea (explicativo).

Metodo hauen ezaugarriak kontuan hartuta, metodologia esploratzailea erabili dudala esango nuke. Hernández, Fernández eta Baptistak (2003) , metodo esploratzaileari buruz hitz egiterakoan, esaten dute metodo honek ez duela arazoari buruzko azalpenak eman nahi, baizik eta arazo horietako datuak jasotzea du helburu. Orokorrean, aldagaien arteko erlazioak identifikatzeko baliagarria bilakatzen delarik. Autore hauen aipamenek ederki azaltzen duten bezala, ikerketa honetan, aldagai ezberdinak aztertu, datuak atera, eta emaitzen edo aldagaien arteko erlazioak identifikatzea izan dute helburu. Modu horretan, egoera motor bakoitzean ikasleek dituzten emozioak aztertu eta sailkatu ditut, aldagaien arteko ezberdintasunak adieraziz. Hau da, nire helburua ez da izan emozio mota bakoitza zergatik ematen den azterzea, baizik eta jolas motor bakoitzaren arabera (psikomotorea, soziomotorea, lankidetzako, aurkaritzako eta lankidetzako eta aurkaritza) ematen diren emozio guztiak jasotzea eta horrekin ondorioak ateratzea. Beraz, aztertutakoak emozioak izan dira eta aldagaiak, emozio hauek jasotzen diren egoera motorrak (psikomotorea, soziomotorea, lankidetzako, aurkaritzako eta lankidetzako eta aurkaritza).

### 5.2.1 Inkesta

Datuak jasotzeko prozesu horretan erabilitako tresna kuantitatiboa inkesta izan da.

Inkesta aplikatzeko galdetegi bat egin dut; horretan, aztergai diren aldagai guztiak biltzen dituzten galderak jaso dira, eta ikerketan planteatutako helburuak lortzeko diseinatu da. Bertan, planteatutako galderak galdera itxiak izan dira. Gogoratu behar da galdera itxiek alde zuzenetik mugatutako erantzun kategoriak edo alternatibak eskaintzen dituztela. Hau da, inkestatuei erantzun posibleak eman, eta horietariko bat aukeratu dute. Kasu honetan, alternatibak dikotomikoak (erantzun alternatiba bi) izateaz gain, beste batzuetan hainbat erantzun alternatiba eskaintzen diren galderak proposatu dira (hiru edo lau erantzun posibleekin) .

Inkestako galdera ezberdinak proposatzerako orduan, GES (Games and Emotions Scale) eskalan eta nire interesguneetan oinarritu naiz. GES (Games and Emotions Scale) eskala, “La expresión de las emociones en relación al factor victoria durante la práctica de juegos deportistas” aipatzen den moduan, Bisquerra (2000) emozioak sailkatzeko tresna da. Bertan, emozioak hiru atal ezberdinak banatuta daudelarik (emozio positiboak, negatiboak eta anbiguoak) eta atal bakoitzak emozio jakin batzuk barneratzen ditu: Emozio positiboek, poza, umorea, maitasuna eta alaitasuna moduko emozioak jasotzen dituen bitartean, emozio negatiboek beldurra, antsietatea, amorrerria, haserrea, tristura, lotsa eta errefusatzea sentimenduak barneratzen ditu. Bukatzeko, emozio anbiguoek esperantza, sorpresa eta gupidak sentimenduek osatzen ditu.

Aipatu bezala, GES (Games and Emotions Scale) eskalan oinarritzeaz gain, inkestaren nortasuna ere nire interesetatik abiatu da. Horregatik, ikasleen adina kontuan hartuta errazago bat proposatzea erabaki dut. Horretarako, hiru emozio motak erabili beharrean, sinplifikatzeko asmoarekin galdera guztietan emozioak bitan banatzea erabaki dut: alde batetik positiboak (poza, umorea, maitasuna

eta alaitasuna), eta beste aldetik negatiboak (beldurra, antsietatea, amorr, haserrea, tristura, lotsa eta errefusatzea). Anbiguoak (esperantza, sorpresa eta gupida) ikerketatik kanpo utzita.

Hau jakinda, GES (Games and Emotions Scale) eskalako sailkapen pertsonalarekin (emozio positibo eta negatiboak soilik barneratzea) lehenik eta behin Heziketa Fisikoko saioetan emozio positiboen eta negatiboen presentzia orokorra ikertu dut. Horretarako, zehaztutako aukera batzuk emanda (Inoiz ez, gutxitan, askotan, beti) emozio positiboak (poza, umorea, maitasuna eta alaitasuna) eta negatiboak (beldurra, antsietatea, amorr, haserrea, tristura, lotsa eta errefusatzea) zenbatetan izaten dituzten galdetu diet. Bestalde, horretaz gain beste interesgunea jolas motor bakoitzean emozio positiboak sailkatzea izan da. Hau da, jolas psikomotore (Bakarkako ekintzak, elkarrekintza motorerik ez dutenak) eta sozimotoareak (bi lagun edo gehiagorekin elkarrekintza motorea ezinbestekoa denean). Eta honen barnean, lankidetzeta jolasetan (ikasleen arteko harremana dagoenean), aurkaritza jolasetan (zenbait jokalarari aurrez aurre daudenean edota hainbat aurkariaren arteko elkarrekintza) eta lankidetzeta /aurkaritza jolasetan (lankidetzeta eta aurkaritza batera ematen direnean) ematen diren emozio positibo kopurua identifikatzea izan dut helburu. Hau da, emozio positiboak aldagai bakoitzean zenbat alditan ematen diren jaso dut. Eta emaitza hauek taula eta grafiko ezberdinetan islatzen dira emaitzen atalean.

Dena den, inkesta, prozesu luze baten emaitza besterik ez da izan. Hori planteatu baino lehen, ikerketaren nondik norakoak azaldu nizkien ikasleei. Hau da, ikerketa bideratuko nuela aipatzeaz gain, noiz, zergatik, eta zer nolako edukiak barneratuko zituen azalerazi nizkien. Eduki horietan bereziki jarri nuen arreta, azalpenak test-an galdetuko nituen kontzeptuetan fokalizatuz. Hau da, jolas mota bakoitza ezberdintzen laguntzeko adierazpen teorikoaz gain, praktika ezberdinetan zein jolas mota lantzen genuen adierazten nuen.

Horrela, kontzeptu guztiak argi eta garbi izan eta egoera motor ezberdinak bizi eta hauetan sentitu ostean, praktikaldia bukatzeko azken aurreko egunean saioaren amaieran inkesta pasa nuen.

Bukatzeko, aipatu behar da ere, ikerketa Bilboko Irala auzoko Gallego Gorria eskola publikoko 3. zikloko ikasleei bideratu zaiela. Guztira, 5. eta 6. Mailaren artean 64 ikasle izan dira. 10-13 urte inguruko ikasle horietatik, 29 bosgarren mailakoak izan dira eta 35, seigarren mailakoak. Gainera, ikasle guzti hauek boluntarioki hartu dute parte eta ez da inor ikerketatik kanpo geratu.

## **6) Emaitzak**

### **6.1) Análisi kualitatiboa:**

Behaketa parte hartzailearen bidez eskuratutako datuak hurrengoak dira:

- Jokaera motorearen alderdi ezberdinetan edukitako bizipenei erreferentzia eginez, ondorioztatu dut egoera ludiko hauek esperientzia positiboetan oinarritzen direla. Hau da, jolas bakoitzaren egitura ezberdinen aurrean (psikomotorra edo sozomotorra) orokorrean emozio positiboak negatiboak gailentzen zaizkiela. Datu hau, ikasleen marrazkien bidez oso argi ikus daiteke. Lehen aipatu bezala, marrazkiak eskatzeko orduan baldintza bakarra jolasa eta pertsonaiak marraztea izan da. Horrela, pertsonaien aurpegietan arreta jarriz, ikasleen emozioak identifikatu ditut. Egia esan, datua oso esanguratsua izan da, marrazki hauetako pertsonai guztiek aurpegi alaiak zutelako. Modu honetan, marrazkien bidez ikasleek dituzten emozioak ezagutzeko baliogarriak izan dira. (eranskina1)
- Ikasleek saio eta jarduera ezberdinetan izandako emozioak identifikatzeko gai dira. Adierazpen hau arrazoitzeko orduan, erabilitako bi tresnetan oinarritzen naiz: Galderak eta eguneroko notak. Ikerketak iraun duen prozesu luze honetan, saio ezberdinetan ikasleei galderak egin dizkiot. Galderak, hauek izan dira: Saioaren barnean, non sentitu dituzue emozio positiboak (poza, umorea, maitasuna eta alaitasuna)? Eta negatiboak (beldurra, antsietatea, amorru, haserrea, tristura, lotsa eta errefusatzea) ?

Galdera hauek planteatuta, hauen erantzunak egunerokorako diseinatutako informe batean (eranskina 2) apuntatzen nituen. Bertan, argi geratzen da ikasleak, modu orokorrean, emozio onenak eta txarrenak saioaren zein ataletan izaten dituzten indentifikatzeko gai direla. Eskuratutako 128 erantzunetatik (ikertutako ikasleak 64 izan dira,



eta ikasle bakoitzari aipatutako bi galderak kontuan hartuz, 128 erantzun jaso ditut) %11,71-k (15 ikasle) baino ez dira gai izan haien emozioak identifikatzeko. Bestetik, datu garrantzitsua da erantzun gabe geratu diren hauetatik (15 ikasle), %86,66-a (13 ikasle) emozio negatiboak buruz galdetu zaienean izan direla. Bukatzeko, aipatu behar da emozio positibo gehienak ikasleek jolasetan (%51,56) eta joku librean (%31,25) identifikatu dituztela. Eta emozio negatiboak dagokionez, saioaren hasieran beroketa atalean emandako bueltetekin erlazionatu dituzte (%73,43).

- Bukatzeko, bideoen grabaketaren bidez, jolas soziomotore eta psikomotoreen barnean emozioak ezberdinak direla ikusten da. Gainera, lehiakortasuna sartzen den jokuetan emozioen intentsitatean eragin zuzena du.

Bideoei erreparatuz eta datu zehatzak emateko, azken datu honen arrazoipena hiru ataletan oinarritzen dut: Gorputzaren jarreraren, sortutako soinuan eta ikasleen aurpegietan. Gorputzaren jarrerari dagokionez, erabilitako bideoak erreferentzia gisa hartuta (ziklo ezberdinetakoak), hauetako %92-an ikusi da ikasleek mugimenduen bidez, parte hartzeko gogoia (zaku lasterketan adibidez, edozein ikasleren txanda heltzen denean ikasleak zakua jartzeko mugimendu azkarrak bideratzen dituzte), motibazioa, urduritasuna (haien txanda itxaroten duten bitartean saltoak ematen dituzte), poza (batez ere besoekin eginiko keinuekin), alaitasuna (txaloen bidez), ikasleen jarrera ezberdin bat sortzea (tranpak egitea), tristura (eskuak gurutzatu eta aldamen batean “izkututzen” direnean) etab adierazten dutela. Bestetik, ikasleek egoera motor ezberdinetan sortutako soinuk ere emozioekin lotzen dira, hauen bidez ikasleek emozio positibo zein negatiboak adierazten dituztelako. Horrela, aztertutako bideoetan oinarrituz, jolas soziomotor eta psikomotorretan emandako soinuen ezberdintasuna esanguratsua izan da. Bideo psikomotorren artean, kasu konkretuetan baino ez dira ikusi ikasleak txaloen bidez bere gogoia adierazten. Bestela, isiltasuna nagusitu da. Jolas soziomotorreari dagokionez, joera hau aldatu da, eta hauen barnean

lehiakortasuna eman denean, aztertutako jolas hauen %100-ean ikasleen soinuak igertu dira. Ikasleak, beste ikasleak animatzeko orduan, txaloak ematerako orduan, kexatzerako orduan (emozio negatiboak, adibidez; “joe, begiratuzer egin duen, horrek ez du balio” ), edo haien urduritasuna motibazioa adierazteko sortutako zarataren bidez batez ere, haien egoera emozionala adierazten dute. Bukatzeko, grabazio ezberdinetan agertutako aurpegietan arreta jarritz, ezberdintasunak nabariak dira. Adibidez, zaku lasterketako bideoa (Lehiakortasuna ematen den jolas soziomotorea), eta gaitasun motorea lantzeko zirkuito baten bideoa (jolas psikomotorea, inolako lehiakortasunik gabe) alderatuz, zirkuitoan 12 kasuetatik, 3-tan baino ez da argi ikusten aurpegien bidez emozioak adierazten direla (%25). Bestetik, zaku lasterketan, parte hartzen duten ikasleetatik %100-ean emozioak antzematen dira. Hauen barnean, gehiengoak emozio positiboekin (poza, umorea, maitasuna edo alaitasuna nabaritzen baita bere aurpegietan) lotzen direlarik.

## 6.2) Analisi kuantitatiboa:

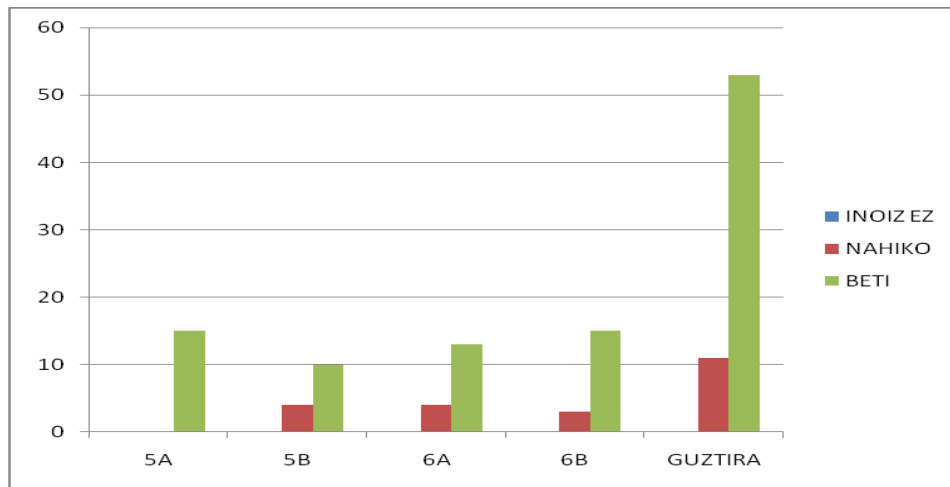
1.Taula:Ikertutako arlo guztien datuak

				EMOZIO POSITIBOAK			EMOZIO NEGATIBO				SOZIO /PSIKO	
	L	A	LA	INOIZ	NAHIKO	BETI	INOIZ	GUTXI	ASKO	BETI	SOZIO/PSIKO	
5A	1	4	10	0	0	15	10	15	0	0	15	0
5B	2	4	8	0	4	10	13	1	0	0	11	3
6A	4	0	13	0	4	13	10	6	1	0	17	0
6B	7	3	8	0	3	15	11	7	0	0	16	2
Guztira	14	11	39	0	11	53	44	29	1	0	59	5

Lehenengo taula honek, prozesu honetan zehar ikertutako arlo guztien datuak jasotzen ditu: Heziketa Fisikoko ekintzetan dituzten emozioak positibo edo negatiboak diren ikertzea, eta jolas psikomotore, sozomotoreetan, eta honen barnean lankidetzako, aurkaritzako eta lankidetzako eta aurkaritzako jolasetan emozioen agerpena zein mailakoa izan den. Gogoratu behar da, “La expresión de las emociones en relación al factor victoria durante la práctica de juegos deportistas” artikuluan oinarrituta, Bisquerrak (2000) emozio positiboaren barnean poza, umorea, maitasuna eta alaitasuna bezalako sentimenduak sailkatzen dituen bitartean, negatiboaren artean beldurra, antsietatea, amorrurik, haserrea, tristura, lotsa eta errefusatzea barneratzen ditu.

Orokorrean, goraiatu behar da ikertutako arlo ezberdinetan, emozio positiboak izan direla presentzia handiena izan dutenak. Emozio negatiboak aldiz, kasu konkretuetan baino ez direlako agertu.

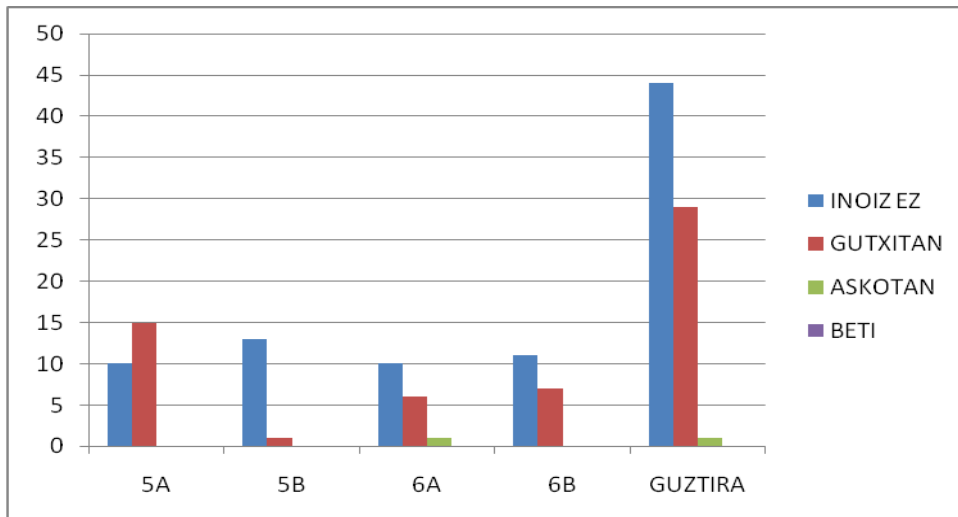
Modu honetan, taula honek barneratzen dituen atal bakoitzean datuak eta hauen interpretazioa grafikoki luzatzen da:



1.Grafikoa:Heziketa Fisikoko saioetan emozio positiboak zenbatetan ematen diren adierazten da.

Lehenengo grafiko honetan, ikasleei emozio positibo baten lista jarri zaie (Games and Emotion Scales oinarritutak: poza, umorea, maitasuna eta alaitasuna). Eta hurrengo galderari erantzuten die: Heziketa Fisikoko saioetan, zenbatetan sentiarazten dituzu emozio hauek?

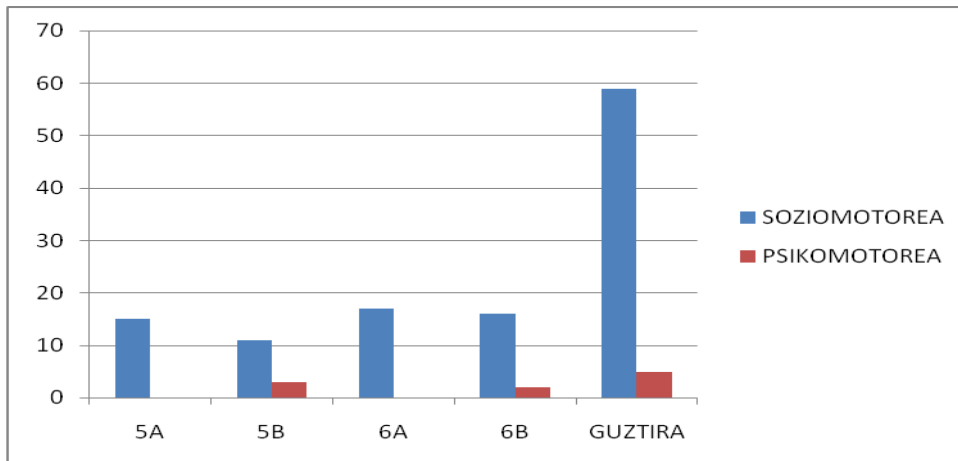
Lehenengo atal honen datuak nahiko esanguratsuak izan dira. Ikerketa guztian zehar eman den bezala, emozio positiboak izan dira zentsu guztietan gailendu direnak (poza, umorea, maitasuna eta alaitasuna). Adierazgarria da “inoiz ez” aukera ez dela batean ere ez aukeratu. Horrek esan nahi du ikasleek Heziketa Fisikoko esperientzietan emozio positiboak sentiarazten dituztela. Honen adierazle nagusia hurrengoa da; 64 ikasletik, 64-k nahikotan edo askotan izaten dituzte emozio positibo horiek eta hauen artean 53-k (%82,81-a) beti izaten dituzte.



2.Grafikoa: Heziketa Fisikoko saioetan emozio positiboak zenbatetan ematen diren adierazten da.

Lehenengo grafikoarekin alderatuz, bigarren honetan jasotzen diren datuak, emozio positiboak izan beharrean, emozio negatiboak (beldurra, antsietatea, amorrurik, haserrea, tristura, lotsa eta errefusatzea ) izan dira. Horrela, GES-en (Games and Emotions Scale) oinarritutako emozio negatiboak lista bat luzatu ondoren, galdera hau planteatu zaie ikasleei: Heziketa Fisikoko saioetan, zenbatetan sentiarazten dituzu emozio hauek?

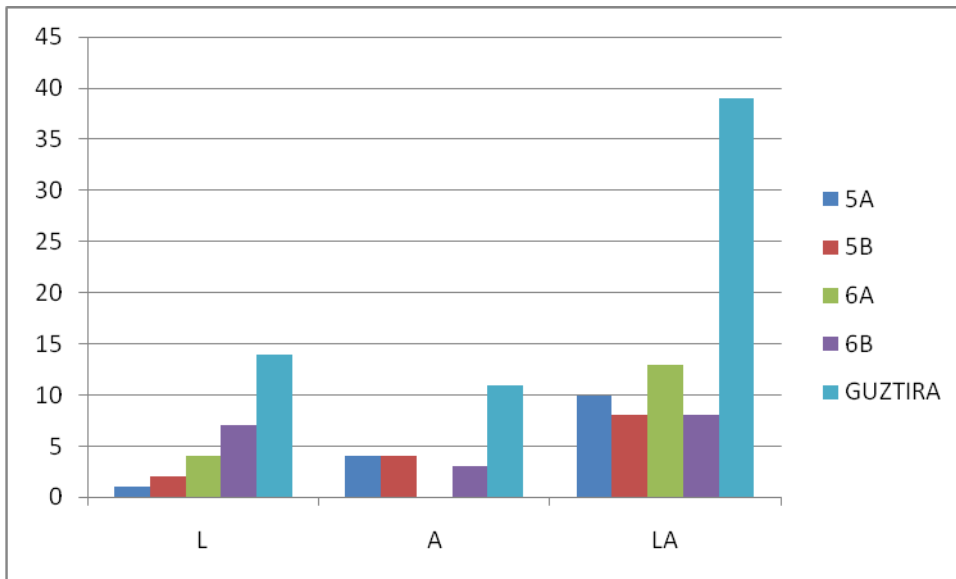
Oraingoan, orokorrean erantzun guztiak alderdi berdinerara jo dute: “inoiz ez” eta “gutxitan “ aukerak izan dira gehien aukeratu direnak. Bestetik, “askotan” kasu konkretuetan agertzen den bitartean, “beti” aukera ez da inoiz ere ez aukeratu. Azpimarragarria da ikasle guztietatik “inoiz ez” aukera klase ezberdinetan hainbeste alditan ematea. Grafikoki ikus daitekeen moduan, 5.A-ko gelan izan ezik, beste guztietan aukeratuena izan da. Hau da, ikasle gehienek ez dituzte emozio negatiboak Heziketa Fisikoko esperientziekin erlazionatzen. Horren adibide argiena 5.B klasea da, non 14 ikasletik 13-k (%92,85-ak) aukeratu duten “inoiz ez” aukera.



3.Grafikoa: Emozio positiboak jolas soziomotoreetan eta psikomotoreetan.

Aurretik jasotako emozio positiboen lista baliatuz (poza, umorea, maitasuna eta alaitasuna), galdera hurrengoa izan da: Heziketa Fisikoko saioetan, emozio positibo hauek non sentiarazten dituzu gehiago, jolas psikomotoreetan(banakako jolasak) edo soziomotoreetan(taldeko jolasak).

Grafikoak adierazten duen moduan, jolas soziomotor eta psikomotorrak umeengan bideratutako emozio positiboen aldea nabaria da. Datu esanguratsua da 64 umeetatik 59-k (%92,18-k) jolas soziomotorrean identifikatzea emozio positibo ezberdinak. Bestetik, esanguratsua da ere, bi geletan, partaide guztiek, emozio positiboak jolas soziomotorraren barnean sailkatzea. Hau da, emozio positiboak, alderdi psikomotorraren barnean dauden aukera gutxien artean, lau geletatik, bitan besterik ez dira aukeratu. Horrenbestez, argi geratzen da ikasleen aburuz bakarkako jolasetan emozio positiboen presentzia taldekako jolasetan baino txikiagoa dela. Beraz, emaitzen diferentzia handiari erreparatuz, argi geratzen da parte hartzaile kopuruak emozioak baldintzatzen dituela. Kasu honetan, ikus daiteke parte hartzaile bat baino gehiago izateak emozio positiboen (poza, umorea, maitasuna eta alaitasuna ) kopurua handitzen duela.



4.Grafikoa: Emozio positiboaren kopurua lankidetzan (L), aurkaritzan (A) eta lankidetzan-aurkaritzan (LA) jolasetan.

Aurreko grafikoan emozio positibo gehienak jolas soziomotoretan ematen direla ikusi ostean, emozio hauek, jolas mota honen barnean zein egoeretan ematen diren ikertu dut: Aurkaritzan jolasetan (A), lankidetzan jolasetan (L) edo aurkaritzan eta lankidetzan jolasetan (LA).

Ikus daitekeen moduan, aurkaritzan eta lankidetzan jolasen barnean izaten dituzte ikasleek emozio positibo gehienak. Eraitza esanguratsua da, beste bi aukerekin alderatuz ezberdintasuna nabaria delako. Dena den, ikus daitekeen moduan, lankidetzan eta aurkaritzaren aukeraren ostean, lankidetzarena izan da balorerik altuena eskuratu duena. Horrek esaten du, emozio positiboak aurkaritzan jolasekin beharrez, lankidetzan jolasekin erlazionatu behar direla. Horren adibide bat 6.A gelako kasua izan daiteke, non ez dagoen ikaslerik emozio positiboak aurkaritzan jolasekin erlazionatzen duenik. Hortaz, emozio positiboak erreferentzia eginez, alderdi soziomotorraren barnean, aurkaritzan jolasak dira arrakasta gutxien izan dutenak.

## **7) Ondorioak**

Ikerketa kualitatibo zein kuantitatiboko datuak kontuan hartuta, hainbat izan dira ateratako ondorioak.

Lehenik eta behin, etorkizun batean hezkuntza emozionalean jardungo duten Heziketa Fisikoko irakasleek heziketa emozionalari buruzko informazioa, ezagutza eta eduki horiek bideratzea posible egingo dieten esperientzia batzuk izatea ezinbestekoa izango zaie. Horretarako, emozioen lanketa eta helburuak eskuratzeko bidean aurrerapenak izateko, jolasa material aproposa bilakatzen da. Jolas edo ekintza motoreak emozioak adierazteko bide fidagarria direlako.

Orokorrean, alderdi motrizaren diziplina ezberdinetan barneratu barik, Heziketa Fisikoan planteatutako jolas eta ekintzen aurrean ikasleen emozio positiboek kopurua oso handia da. Hau da, Heziketa Fisikoak, eta honek barneratzen duen guztia, emozio positiboak sortzeko tresna baliagarria bilakatzen da.

Bukatzeko, jokoaren barne logikan barneratuz, jolas baten partaide kopuruak alderdi emozionalean eragin zuzena izaten du. Ikerketa kualitatiboa zein kuantitatiboa bat datoz datu honekin: Emozio positiboak taldeko jolasetan bakarkako jolasetan baino handiagoak dira. Hau da, jolas soziomotoretan, emozio positiboek kopurua psikomotorretakoa baino handiagoa da. Gainera, jolas soziomotoreen barnean (lankidetzak, aurkaritzak, lankidetzak eta aurkaritzak), emozio positibo gehienak lankidetzak eta aurkaritzak jolasetan ematen dira. Eta hauen barnean, garaipena egonez gero, emozioen intentsitatea handituz joango da. Garaileek emozio positiboek balore altuenak eskuratzen dituztelarik. Hau da, joko baten barnean lehiakortasuna dagoenean emozioen kopurua zeharo egiten du gora, non jolas horren irabazleek emozio positiboak izaten dituzten. Hau da, ikasleek, une berdinean lankidea zein aurkari dituzten jolasen barnean adierazten dituzte emozio positibo handienak.



## **8) Hobetzeko proposamenak**

Lan honetan frogatu den moduan, emozioek ikasleen garapen integralean eragin zuzena izanen du. Irakasleok, hezitzaile moduan helburu hori bete behar dugularik. Horregatik, emozioek Heziketa Fisikoko saioetan duten presentzia ikusita, lagungarria ikusten dut alderdi honi garrantzia handiagoa ematea. Gainera, nahiz eta kasu batzuetan erabili, uste dut emozioen alorra etekina atera daitekeen alderdia dela, hau da, ematen zaion baino etekin gehiago atera ahal zaiola, ez baita egon alderdi honetan sakontzeko joerarik.

Horrela, naiz eta LOEren barnean irakaste ikaste prozesuan paper garrantzitsua izan, praktikan ez da hori ikusten. Hezkuntza prozesuaren barnean, hezitzaile moduan kurrikulumaren beste aspektuak barneratzen ditugun bezala, emaitza hobeagoak eskuratzeko, ezinbestekoa ikusten dut emozioen alderdia kontuan hartzea. Curriculumaren printzipioak landuz.

Dena den, emozioen erabilgarritasuna ez da Curriculumaren barnean ematen zaion garrantzira murrizten. Baizik eta hezitzaile moduan, hobekuntza pertsonal eta orokorrak (ikasleenak eta taldearenak) eskuratzeko baliabidea da. Lehen aipatu moduan, Heziketa Fisikoko irakasleok jarduera ezberdinak planteatzerako orduan ikasleen gaitasun fisikoan eta gaitasun motorean arreta jartzeko ohitura dugu. Landu beharreko edukiak aspektu hauetan fokalizatuz. Demagun joko bat planteatzen dugula, oiloa, katua eta saguaren jokoa(eranskinetan azalduta) adibidez. Hezitzaile moduan, normalena litzateke ebaluazioa ikasleen parte hartzean, hauen jarreran, arauen errespetuan, gaitasun fisikoan(abiaduran batez ere), trebetasun motoretan (giroak, zig-zag-ak...) eta beste kontzeptu teknikoren baten oinarritzea. Ez zen emozioak baloratzeko edo kontuan hartzeko inongo interesik egongo. Horren aurrean, hobetzeko proposamen moduan ezinbestekoa ikusten dut ohitura kaltegarri hauek alde batera uztea, eta aldi berean, ikasleen emozioetan oinarritutako erabakiak erabiltzea. Lehen aipatutako adibideari erreparatuz, demagun kasu honetan gaitasun fisiko eta motoreaz gain, alderdi emozionalari garrantzia ematen diogula. Horretarako, erabilitako jolasa eta honen barne logika

aztertuko genuke. Jakin dakigunez, oilo, sagu eta katuaren jolasa lankidetzaurkaritza jolasa da, eta ikerketaren emaitzek adierazten duen arabera, jolas mota honek ikasleei eragin emozional positibo bat dakar, taldea indartzeko tresna bilakatuz. Eginkizun honek, talde dinamikan eta emaitzetan eragin positibo bat duela argi dago. Hortaz, hobetzeko, unitate didaktikoak eta ebaluazioa planteatzerakoan aspektu hauek barneratzea lagungarria izango da. Nahiz eta eduki aldetik alderdi fisiko eta motorra lantzeko dinamika praktiko eta progresio bat jarraitu, taldea emozionalki kaltetua badago errendimendua ez da berdina izango. Nire ustez, emozionalki indartsua den talde batek, indartsu ez dagoen beste batek baino hobeto funtzionatuko du, eta hau emaitzetan islatzen.

Horretarako, prozesu hauek ematea posible izateko, irakasleoa hezkuntza emozionalean heztea beharrezkoa da. Beti ere, hezitzaileok programa emozionalak diseinatzeko, aplikatzeko eta ebaluatzeko gaitasuna izateko. Hezitzaile izateko formakuntza pertsonala kontuan hartzerako orduan, landutako eduki guztietatik emozioen alorrak ez du garrantzi handirik eduki, sakondu barik, aipamen batzuk baino ez baititugu jorratu. Beraz, emozioen trataerari buruzko informazioa jaso barik, ezinezkoa egiten da aspektu hau aurrera eramatea. Hau da, planteatutako saioretan kompetentzia emozionala lantzeko, ezinbestekoa da lehenago honi buruzko formakuntza jasotzea. Horregatik, hobetzeko aspektu garrantzitsua dela esango nuke.

## **9) Bibliografia**

### 9.1) Artikuluak

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Qualitative social research*, 6, 2, 43.
- Pellicer Royo, I. (2013). Una nueva manera de enfocar la materia de Educación Física. *Educación Física emocional*.

### 9.2) Aldizkari elektronikoak

- Alonso, J.I., Gea, G. & Yuste, J.L. (2013). Revista Electrónica de Formación del Profesorado. *Formación emocional y juego en futuros docentes de educación física*, 16(1), 97-108. Hemendik berreskuratua: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1375389683.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1375389683.pdf)
- Bisquerra, R. (2003). Revista de Investigación Educativa. *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. 21, 1. 7-43. Hemen berreskuratu: [http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/G\\_Recursos\\_orientacion/g\\_7\\_competencias\\_basicas/g\\_7\\_2.compet\\_y\\_educ.emocional/2.1.Educ\\_emocional\\_competenc\\_bas.pdf](http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/G_Recursos_orientacion/g_7_competencias_basicas/g_7_2.compet_y_educ.emocional/2.1.Educ_emocional_competenc_bas.pdf)
- Leon, V.(2009). Revista digital Buenos Aires. *Inteligencias Múltiples y Educación Física. La práctica de actividad física y deportiva también desarrolla la inteligencia* .14, 138. Hemen berreskuratu: <http://www.efdeportes.com/efd138/inteligencias-multiples-y-educacion-fisica.htm>

- Palmero, F. (1997). Revista electrónica de motivación y emoción. *La emoción desde el modelo biológico*. 6,13. 1138-493X. Hemen berreskuratua: <http://reme.uji.es/articulos/apalmf5821004103/texto.html>
- Pena, M. & Repeto, E. (2008). Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa. *Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo*.15, 6(2) 1696-2095. 400-420. Hemendik berreskuratua: [http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/15/espannol/Art\\_15\\_244.pdf](http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/15/espannol/Art_15_244.pdf) .

### 9.3) Liburuak

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor
- González, J., y Hernández, Z. (2003). *Paradigmas Emergentes Y Métodos De Investigación en el Campo de la Orientación*.
- Lagardera, F. & Lavega, P (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Bartzelona
- Parlebas, P. (2001), *Juegos, deportes y sociedad. Lexico de praxiología motriz*. Bartzelona: Paidotribo.
- Pérez Serrano, G. (2001). *Investigación Cualitativa Retos e Interrogantes*. La Muralla S.A. editoriala.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211
- Taylor, J. & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*

### 9.4) Dekretuak:

- Eukasl Autonomia Erkidegoko Oinarrizko Hezkuntzaren Curriculuma eta ezartzeko 97/2010 dekretua.

## **10) Eranskinak**