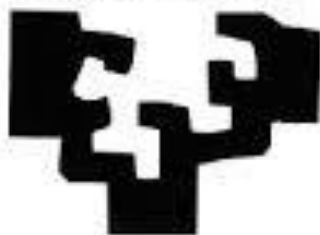


eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUA

2013-2014 ikasturtea

HEZKUNTZA EMOZIONALA: Errealitate teorikotik
praktikara jauziz

Egilea: Elixane Aurre Arcocha

Zuzendaria: Zuriñe Gaintza Jauregi

Leioan, 2014ko ekainaren 13a.

© 2014, Elixane Aurre

Zuzendariaren oniritzia

Egilearen oniritzia

AURKIBIDEA

Sarrera	4
1. Esparru teoriko eta kontzeptuala	5
1.1. Inteligentzia ulertzeko moduak eta honen azterketa historian zehar	5
1.1.1. Inteligentzia kognitiboa eta honen neurketa	5
1.1.2 Inteligentzia emozionala	6
1.1.3. Inteligentzia ulertzeko moduak eskolan	7
1.2. Hezkuntza emozionala	8
1.2.1. Dramatizazioa hezkuntza emozionalean	9
2. Metodologia	11
3. Errealitatearen azterketa	12
3.1. Euskal Autonomi Erkidegoko curriculum ofizialaren azterketa	12
3.2. Eskolako errealitatearen azterketa	13
3.3. Azterketen ondorioak	15
4. Esku hartzea	16
4.1. Sekuentzia didaktikoaren diseinua	16
4.2. Sekuentzia didaktikoaren inplementazioa	21
4.3. Sekuentzia didaktikoaren ebaluazioa	21
5. Ondorioak	22
6. Erreferentzia bibliografikoak	23
 ERANSKINAK	
1. eranskina. Ikasleen garapena ebaluatzeko notak	26
2. eranskina. Joko dramatikoa	28
3. eranskina. Erlaxatzen ikasten	29
4. eranskina. Ipuin Gidaritza	30
5. eranskina. Musikaz gozatzen	31
6. eranskina. Emozioen gurpila	32
7. eranskina. Esku hartzearen prozesua ebaluatzeko taula	33
8. eranskina. Produktua ebaluatzeko taulak	34
9. eranskina. Galdetegien erantzunak	37

HEZKUNTZA EMOZIONALA

Errealitate teorikotik praktikara jauziz

Elixane Aurre Arcocha

UPV/EHU

Ondorengo lerroetan eskolan ikasleen garapena sustatzeko orduan kontuan hartu diren alderdiak aztertuko dira. Alde batetik urteetan zehar inteligentzia kognitiboa garatzea garrantzitsuena denaren ikuspuntuaren azalpenak agertzen dira, baita hau neurtzeko sortu ziren lehenengo probak aipatu ere. Bestetik, ikaslearen garapen integrala sustatzeko bidean, inteligentzia anitzen agerpenarekin alderdi emozionala garatzeari eman zitzaion garrantzia azaltzen da. Ondoren, ikaslearen garapen emozionala sustatzeko bidean hezkuntza emozionalaren inguruko ideiek ikasleen garapen integralari egiten dioten ekarpena azalduko da. Azkenik, teorikoki jorratutako ideiak praktikara eramango dira eskolako errealiterako sekuentzia didaktikoa sortuz, testuinguru konkretu bateko ikasleengan garapen integrala bermatuko duen alderdi emozionalaren lanketa dramatizazioaren bitartez emanaz.

Garapen integrala, hezkuntza emozionala, dramatizazioa, inklusioa, eskola

En las siguientes líneas se analizarán los ámbitos que se han tenido en cuenta a la hora de impulsar el desarrollo del alumnado en la escuela. Por un lado se analizarán las conciencias de aquellos que tenían como prioridad desarrollar la inteligencia cognitiva junto con los primeros test de inteligencia. Por otro lado, con el objetivo de promover el desarrollo integral del alumnado se explicará la importancia del ámbito emocional que vino de la mano de las inteligencias múltiples. Además, con el propósito de impulsar el desarrollo emocional se analizarán las aportaciones que ésta ha dado al desarrollo integral. Por último, se pasará de la teoría a la práctica creando una secuencia didáctica para responder a la realidad que se vive en las escuelas, para ello se utilizará la dramatización.

Desarrollo integral, educación emocional, dramatización, inclusión, escuela

In the following lines we will review the areas taking into account in order to promote the development of students at school. First, we will analyze the thought of those who prioritized the development of cognitive intelligence together with the first IQ tests. Next, in order to promote the integral development of students, we will explain the significance of the emotional area which was brought about together with multiple intelligences. Additionally, in order to promote emotional development we will review the contributions it has made to integral development. Finally, we will move from theory to practice and create a teaching sequence to respond to the real circumstances found in schools, by means of dramatization.

Integral development, emotional education, dramatization, inclusion, school

Sarrera

XX. mendean emozioak bakoitzaren bizitza pribatuko alderdia zirela pentsatzen zen, hezkuntza trebetasun kognitiboen garapenean oinarritzen zelarik (Bisquerra, 2010). Hala ere, mende honen amaieran, hezkuntzaren helburuak eraldatzea suposatu zuen ideiak zabaldu ziren. Gardnerren (1983) inteligentzia anitzen teoria, Salovey eta Mayerrek (1993) inteligentzia emozionala lehen aldiz aipatzea, Golemanek (1995) *inteligencia emocional* obra idaztea eta Delors-ek (1996) hezkuntza pilareak definitzeak ikaslearengan garatu beharreko alderdiak bestelakoak zirenen ustea zabaldu zuten, ikasleak pentsatu ez ezik, sentitu egiten duenaren kontzientzia zabalduz eta hezkuntzak mundu emozionala kontuan hartu behar duela sinetsiz.

XXI. mendean, ikasleen garapen integrala sustatze bidean hezkuntza emozionala, hau da, konpetentzia emozionalak garatzen dituen prozesua bermatu beharra dagoenaren ideia zabaldu zen (Bisquerra, 2000). UNESCOko partaideek ere (2007) *Kronberg declaration on the future of knowledge acquisition and sharing* deklarazioan gaur egungo hezkuntzak trebetasun sozial eta emozionalari arreta eskaini behar diela adierazi zuten.

Testuinguru honetan, lan honen helburua hezkuntzak ikasleen garapen integrala bermatu behar duen neurrian ikasleen alderdi emozionala eskolan lantzen den edo ez aztertzea izango da. Horretarako, esparru teoriko eta kontzeptuala garatu ondoren errealitate konkretu batera joko da bertan jarduten duten irakasleei hezkuntza emozionalaren inguruan galdetuz, baita ikasgela barruan konpetentzia emozionalak lantzen badituzten ere. Lehenik eta behin Eusko Jaurlaritzak (2010) Euskal Autonomia Erkidegoko *Haur hezkuntzarako, Lehen Hezkuntzarako eta Batxillergorako dekretu curricularra* aztertuko da eta ondoren Abarcaren (2003) *Educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica* tesitik ateratako hezkuntza emozionalaren inguruko inkesta bat pasatuko zaie irakasleei, behar bezalako ondorioak ateraz. Behin ondorioak aterata, esku hartze bat diseinatuko da gabeziei irtenbideak emateko asmoz.

Lan honek beraz, hurrengo atalak izango ditu: esparru teoriko eta kontzeptuala, metodologia, errealitatearen azterketa, esku hartzea, ondorioak, erreferentzia bibliografikoak eta eranskinak.

1. Esparru teoriko eta kontzeptuala: hezkuntza emozionalaren aurrekariak eta egungo egoera

Ondorengo lerroetan eskolan alderdi emozionala kontuan hartu behar denaren ideiak zabaldu arte ikasleengan garatu izan diren aspektuak azalduko dira. Horretarako, lehenengo, trebetasun kognitiboak garatzea garrantzitsua denaren ideiak azalduko dira, inteligentzia neurtzeko azterketak honi loturik doazelarik. Ondoren, ikasleen aspektu kognitiboez gain aspektu emozionalak ere garatu behar direnaren ideien agerpena azalduko da, inteligentzia emozional eta hezkuntza emozionalaren ekarpena aztertuz.

1. 1. Inteligentzia ulertzeko moduak eta honen azterketa historian zehar

Esan beharra dago Martínez-Oterok (2002) dioen bezala, inteligentzia ulertzeko modu ezberdinek definizio ugari egotea suposatu dutela¹. Hala ere, XX. mendetik hasi eta gaur egun arte burutuko da inteligentzia ulertzeko modu ezberdinen ibilbidea, ondoren inteligentziaren ikuspuntuak hezkuntzan izan duen eragina aztertuz eta ikasleengan garatu nahi izan diren aspektuak azalduz.

1.1.1. Inteligentzia kognitiboa eta honen neurketa

Frantzia 1900. urtean Alfred Binetek Lehen Hezkuntzako ikasleen eskola arrakasta edo porrota aurreikusteko test bat asmatu zuen. Azterketa hau umeen inteligentzia neurtzeko erabiltzen hasi zen. Ikasleek testa egin ondoren lortzen zuten puntuazioa koefiziente intelektuala bezala definitu zen (Gardner, 2006).

1916. urtean Lewis Termanek Stanford-Binet proba sortu zuen, Bineten proba hobetze asmoz. Hurrengo 15 urteetan, adimena neurtzeko probak biderkatu egin ziren eta eskolan lantzen ziren trebetasun guztiak neurtzeko proba estandarrak sortu eta aplikatu ziren eskoletan, emaitzak zalantzarik gabe onartuz eta umeen artean sailkapenak eginez (Thorndike eta Hagen, 1970).

Hezkuntza mailetan aurrera egiteko beharrezkoak diren trebetasun kognitiboak neurtu izan ziren, hau da, arazoimena, problemen ebazpena, hitzezko ulermena eta memoria

¹ Zeregin ezberdinak eraginkortasunez egiteko ahalmena, egoera ezberdinetara egokitze gaitasuna (eskolara, eremu sozialera, etab.), ikasteko gaitasuna, arazo ezberdinei irtenbidean bilatzea, prozesu kognitiboak sustatzen duen sistema, errendimendu mentala eta informazioa eraginkortasunez tratatzeko gaitasuna dira inteligentziaren definiziorik aipatuenak (Martínez-Otero, 2002:78).

bidezko kontzeptuen barneraketa izan ziren inteligentzia neurtzeko orduan kontuan hartzen ziren abileziak (Ausubel, Novak eta Hanesian, 1983,228).

Inteligentziaren definizioa beraz, aipatutako azterketen emaitzak oinarritzat hartuz sortzen hasi zen, ikasle adimentsuak probetan emaitza onak ateratzen zituztenak zirela ulertuta (Martinez-Otero, 2002). Hala ere, inteligentziaren beste kontzepzio batzuk ere agertuz joan ziren.

1.1.2. Inteligentzia emozionala

XX. mendean inteligentzia trebetasun kognitibo ezberdinen multzo bezala definitu bazen ere, mende honen amaieran Howard Gardnerrek (1983) 7 inteligentzia mota bereizi zituen. Autorearen ustez, pertsona batek trebetasun ezberdinak garatu ahal izateak inteligentzia ezberdinen existentzia zekarren. Inteligentzia problemak ebazten jakitea bezala definitu zuen. Inteligentzia musikala, logiko-matematikoa, linguistikoa, zinestesikokoporalak, espaziala eta pertsonalak (intrapertsonala eta interpertsonala) izan ziren definitu zituen inteligentziak. Ondoren, inteligentzia naturalista gehitu zuen, 8 inteligentzia mota bereiziz (Gardner, 1999)

Inteligentzia intrapertsonala izateak bakoitzaren emozioez² ohartu eta diskriminazioak egiteko gaitasuna izatea da, emozio bakoitzari izena jarritz eta hauen bitartez norberaren portaera ulertuz. Inteligentzia interpertsonala berriz, besteen egoeraz, intenzioaz eta emozioaz ohartzea da eta portaera hauetara egokitzea da (Gardner, 2001). Esan daiteke definizio hauek inteligentzia emozional baten existentziara hurbiltzen hasi zirela.

1993. urtean inteligentzia emozionalaren adierazpena sartu zen psikologian, Peter Salovey eta John D. Mayerren eskutik. Autore hauek inteligentzia emozionalaren ikuspuntu kognitibista garatu zuten, izan ere, emozioak arrazoinamenduaren eraginkortasuna handitu zezakeen. Euren ustez, inteligentzia emozionala izatea norberak

² Emozioak egoera afektibo subjektiboak dira, egoera ezberdinen aurrean egiten den interpretazioaren arabera erantzun bat ematera bideratzen gaituzten bulkadak dira. Erantzun hauek biologikoak, fisiologikoak, pentsamenduzkoak eta jarrerazkoak izan daitezke. Lau irizpide betetzen ditu: 1) emozio bakoitzak esanahi ezberdina du, 2) adierazpen konkretu batekin lotzen da, 3) erreakzio konkretu batzuk ditu eta 4) jarrera ezberdinak sustatzen ditu. Ez daude emozio onik ez txarrik, pertsona bakoitzarengan sortzen duten sentimenaren arabera emozio positiboak edo negatiboak egongo dira. Bi motatako emozioak daude, oinarritzkoak (gorputzezko adierazpen eta erantzun konkretua ematera bultzatzen gaituztenak) eta konposatuak (ez dute adierazpen edo erantzun konkreturik). Emozioek funtzio ezberdinak dituzte: egokitze funtzioa (egoera baten aurrean erantzun bat emateko prestatzen gaituzte), informazio funtzioa (gure buruaren, gainontzekoen eta egoeraren berri ematen digu), funtzio soziala (erlazio sozialak sustatzen dituelako) eta motibazio funtzioa (gure jarrerak bideratzeko prestatzen gaituelako) (Maganto eta Maganto, 2010).

zein gainontzekoak adierazten dituzten emozioen informazioaz baliatzen jakitea da, pentsamendua norberaren portaera bideratzeko erabiliz. Autore berberak, 1997. urtean inteligentzia emozionala garatzeko beharrezkoak diren lau trebetasunak definitu zituzten: 1) emozioak hautemateko gaitasuna, 2) pentsamendu eta arrazonamendua errazteko emozioak erabiltzeko gaitasuna, 3) sentipen ezberdinak ulertzeko gaitasuna eta 4) norberaren eta gainontzekoen emozioak kontrolatzeko gaitasuna. Abilezi hauek etxean, eskolan, lanean, bai eta erlazio sozialetan izango dute eragina (Grewal eta Salovey-k esana, 2006)

Golemanek (1995) *Inteligencia emocional* best sellerrean inteligentzia emozionalaren mundu honi ekarpena egin zion. Berak, inteligentzia emozionala emozioak gure lan pertsonalaren eta harremanen onurarako erabiltzeko gaitasuna bezala definitu zuen. Autoreak pentsamendu arrazionalari emandako gehiegizko garrantziaren aurrean, pertsona orok pentsatu ez ezik sentitu ere egiten duela adierazi zuen, bere ustez ekintzetan pentsamendua eta emozioak elkarrekintzan daude. Gainera, autoreak hezkuntzaren garrantzia azpimarratu zuen, emozionalki adimentsua izaten ikasi daitekeela adieraziz.

Inteligentzia emozionala ebaluatu nahian Mayer, Salovey eta Causok (2002) Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence (MSCEIT) testa proposatu zuten. Testa zortzi zereginenez osatuta dago, aipatutako trebetasun bakoitza ebaluatzeko zeregin ezberdinak planteatzen direlarik.

Aurreko guztia kontuan hartuta, Carpenak (2010) dioen modura, emozioez kontziente izatea eta ekintzak bideratzeko ematen diguten informazioaz baliatzea inteligenteagoak egiten gaitu.

Beraz, aipatutako teoria hauek hezkuntzan izan duten eragina aztertzea ezinbestekoa egiten da hurrengo lerroetan.

1.1.3. Inteligentziaren ikuspuntu ezberdinak eskolan

1995. urtean, Goleman bera *La inteligencia emocional* liburuan norbanakoen formakuntza emozionalaren beharraz ohartu zen, hezkuntzak afektibitatean oinarritutako irakaskuntza sustatu dezakeela sinistuz (Dardner, 1998). Hala ere, arestian esan den bezala, mendebaldeko kulturaren eskoletako ikaskuntza inteligentzia kognitiboaren garapenarekin erlazionatua izan da eta ondorioz, pertsonaren alde garrantzitsu bati ez zaio arretarik jarri (Codina, 1998).

Gardnerrek (2001) dioenez, eskolan koizente intelektual altuagoa duten ikasleen garapena sustatzen da, hauen trebetasun kognitiboak neurtzeko azterketak egiten direlarik. Beraz, Martinez-Oteroren (2002) ideiarekin jarraiki, eskolan desoreka bat eman da ikasleen alderdi ezberdinen garapenean, alderdi sozial eta afektiboei arretarik eskaini gabe. Horregatik, gaur egungo eskolak ikasleen garapen integrala sustatzeko erronka duela dio, ezberdintasun indibidualak kontuan hartuz ikasle guztien alderdi guztiak garatuz eta emozioei dagokien presentzia emanez, izan ere, Palouk (2003) dioen bezala, emozioak pertsona ororen garapen globalean oinarritzko alderdia dira.

Hala ere, nahiz eta 20 urte igaro diren inteligentzia emozionalaren inguruan ikertzen hasi zenetik, hezkuntza praktika oraindik ez da eraldatu. XX. mendeko hezkuntza garapen kognitiboaren sustapenean oinarritu da (Bisquerra, 2012).

Testuinguru honetan, Cruz, Caballero eta Ruizek (2013) dioten moduan, ikasleek beraien bulkadak kontrolatzeko edota arazoak kudeatzeko abileziak garatzea nahi baldin bada ezinbestekoa izan beharko da hezkuntza emozionalak eskolan presentzia izatea.

Beraz, hezkuntza eraldatzeko dagoen premia kontuan hartuta eta ikasleen garapen integrala sustatzeko bidean, hezkuntza emozionalaren kontzeptua azaldu beharra dago.

1.2. Hezkuntza emozionala

Bisquerrak (2010) dioenez, norbanako bakoitzaren ongizate pertsonala eta soziala sustatzen du hezkuntza emozionalak, konpetentzia emozionalen bitartez egunerokotasuneko egoerei aurre eginez. Hezkuntza emozionala³ hezkuntza formalak asetzen ez dituen beharrian sozialak asetzeaz arduratzen da, bizitza osoan zehar garatuz. Alde batetik, ikasleen garapen pertsonala eta soziala eta bestetik arazo ezberdinen prebentzioa du helburu, hala nola, biolentzia, estresa edo depresioa. Aipatutako konpetentzia emozionalak emozioez kontziente izateko, ulertzeko, adierazteko eta erregulatzeko beharrezkoak diren ezagutza, trebetasun eta jarrera

³ Estatu Batuetan ikaskuntza sozial eta emozionala bezalako adierazpenarekin egiten zaio erreferentzia hezkuntza emozionalari. Erresuma batuan, ikaskuntzaren aspektu sozial emozionalen izena hartzen du. Inteligentzia emozionalaren inguruko formakuntza bezala ere deitua izan da). Hala ere, hezkuntza emozionalak aipatutako ideia guztiak barne hartuko ditu (Bisquerra, 2010:12).

multzoak dira, hauek denbora luzean praktikatzearen ondorioz eskuratu daitezke. Konpetentzia emozionalak ondorengoak dira: 1) *Kontzientzia emozionala*: bakoitzaren emozioez kontziente izatea eta hauei izena ematea zein besteen emozioak ulertzea. 2) *Erregulazio emozionala*: emozioen, pentsamenduen zein ekintzen arteko elkarrekintza, adierazpen emozionala, emozio ezberdinak kudeatzea, emozio positiboak sustatzea eta emozio negatiboak aurre egitea. 3) *Autonomia pertsonala*: autoestimua, motibazioa, erantzukizuna, kritikotasuna, eraginkortasun emozionala, errekurtso eta laguntza bilatzeko autogestioa. 4) *Inteligentzia interpertsonala*: oinarritzko trebetasun sozialak menperatzea, errespetua, emozioen adierazpena, emozioak elkarbanatzea, entzute aktiboa, kooperazioa, asertibitatea. 5) *Bizitzarako trebetasunak eta ongizatea*: arazoaren identifikazioa eta ebazpena, helburuak finkatzea, negoziazioa eta ongizate subjektiboa. Konpetentzia emozionalak lantzeak eskolako kalifikazioak hobetu egiten ditu, errendimendu akademiko eraginkorragoaren ondorioz.

Carpenaren (2010) ustetan, konpetentzia emozional eta sozialak batera garatu behar dira.

Esan beharra dago Marcelino Botin fundazioak (2008) burututako *Educación emocional y social. Análisis internacional* txostenean adierazten denez, hezkuntza emozionalean oinarritutako programak ikasleen konpetentzia emozional zein sozialak hobetzen dituela, ikasleek izan ditzaketen arazo pertsonal zein sozialak gutxituz. Horrez gain, ikasleen jarrerak hobetzeaz aparte, ikasleen eskolako notak ere hobetzen ditu. Horregatik, hezkuntza emozionalak ikasleen garapen integrala sustatuko du.

Bisquerrak (2010) dioenez, ikasleriak garapen sozial, emozionala eta akademikoa izateko duen eskubidea errespetatu behar zaio, emozionalki ere bere garapena sustatuz. Beraz, hezkuntza emozionala zeharka curriculumean integratu behar da eta eskolaldi osoan bermatu (Cruz, et al., 2013).

Horregatik, hezkuntza emozionala praktikan jartzeko hainbat teoria azalduko dira.

1.2.1. Dramatizazioa hezkuntza emozionalean

Esan beharra dago dramatizazioa leku batean pertsonai batzuek aurrera eramaten dituzten ekintzen errepresentazioa dela (Barroso eta Fontecha, 1999).

Navarrok (2007) dioenez, dramatizazioaren bitartez pertsona ororen alde emozionala landu daiteke. Izan ere, ikasleak emozio ezberdinen sentipena esperimentatu dezakete, baita adierazpena landu ere. Beraz, arestian aipatutako inteligentzia intrapertsonala, pertsona bakoitzak bere buruarekiko ezagutza garatzea suposatzen duelako, eta interpertsonala lantzeko aproposa izan daiteke, dramatizazioa taldean eramaten delako aurrera eta ikasleen arteko erlazioak sustatuko dituelako. Gainera, bizipen errealean ikaskuntza sustatzen du, testuingurua fikziozkoa den arren egoera ezberdinetan sortzen diren emozioak esperimentatzeko abagunea eskaintzen duelako. Hala ere, dramatizazioaren bitartez landu daitekeen alderdiak asko diren arren, zentro gehienetan oraindik ez dago hezkuntza emozionalaren zein dramatizazioaren txertaketa (Cruz, 2008).

Cruz, et al., (2013) autoreek *La educación como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación Primaria* izenburua duen artikuluan dramatizazioaren eraginkortasunari buruzko ikerkuntzaren berri ematen digute. Emaizta dramatizazioak emozioen ezagutza eta adierazpena hobetzen dituela da.

Aurrekoa kontuan hartuta, Motos eta Navaroren (2003) ustetan, joko dramatikoa 5 eta 12 urte bitarteko ikasleen artean eraginkortasuna duen dramatizazioaren teknika da. Joko dramatikoa talde batek aurrera eramaten duen praktika da. Elkarren artean alde aurretik aukeratutako gai baten inguruan inprobisatzen dute ikasleek, inolako gidoirik gabe. Ikasle baten antzeppenak besteen antzeppenetan izango du eragina, aurrez prestatu gabeko erantzunei atea zabalduz. Parte hartzaileek bai antzezle bai begirale bezala jarduten dira, zereginak trukutzen direlarik. Joko dramatikoaren baitan fikziozko egoerak adierazten dira antzeppen errealean bitartez eta honek emozio zein sentimendu ezberdinak esperimentatzea suposatzen du. Pertsonaiak, gatazka, espazioa, denbora, argumentua eta gaia dira elementu nagusiak. Hezkuntza, beraz, joko dramatikoa ikaslearen adierazpena sustatzen duen bitartekari aproposena da (Motos eta Navarro, 2003).

Aurrera jo baino lehen, antzerkiaren eta joko dramatikoaren arteko ezberdintasunak aipatuko dira. Lan honetan, joko dramatikoaren teknikaren erabilera egingo da.

ANTZERKIA	JOKO DRAMATIKOA
Helburua antzezpene da	Helburua ikaslearen adierazpena da

Azkeneko emaitza edo antzezpenerako interesa	Prozesuan eta proiektuaren burutzearen interesa
Egoerak egileak edo irakasleak eraikitzen ditu	Ikasleek imajinatutako egoerak antzeztu
Lan idatzi batean du oinarria	Egoera batzuetatik abiatzen da, baita "Imajinatu hau ... balitz bezala" esaldietatik ere. Irakasleen elkarrekintzek aurrera egin ahala moldatu daitezke aurrez pentsatutako ideiak
Aktoreek testua memorizatzen dute eta irakasleak gidatzen ditu ekintzak	Ekintzak eta testua inprobisatuak dira, aurrez adostutako gaiarekin bat eginez
Irakasleak proposatzen ditu pertsonaiak (umeek ez dute haien burua islatuta ikusten pertsonaietan)	Ikasleek aukeratzen dituzte antzeztuko dituzten pertsonaiak
Irakasleak obraren garapena planteatzen du	Irakasleak estimulatu dezake antzezpenean aurrerapena
Antzezlanak aurrez pentsatutako moduan ateratzen da aurrera	Baliteke joko dramatikoa aurrera ez ateratzea, aurrez pentsatutako gaia ondo zehaztu ez bada
Eszenatoki batean egiten da	Mugitzeko erraztasuna ahalbidetzen duen edozein lekutan egin daiteke
Irakaslea da eszenografiaren arduradun eta normalean ez dute ikasleak sortzen. Jankera z gurasoak arduratzen dira	Aktoreak jolasean eta elkarlanean dauden umeak dira
Publikoarentzako antzezten da	ikasleak jokorako eta komunikaziorako gogoia dute
Kritikak azken antzezpenean oinarritzen dira	Taldeak joko guztiak ebaluatzen ditu, kritikotasuna bultzatuz

1.Koadroa. Joko dramatikoa eta antzerkiaren arteko ezberdintasunak hezkuntzan (Eines, Mantovani, 1997: 16-17)

Aurreko teoria guztia nola gorpuzten den behatzeko, errealitate konkretura joko da, hezkuntza emozionalari nolako garrantzia ematen zaion aztertuz eta behar izatekotan esku hartuz.

2. Metodologia

Arestian aipatu bezala, urteetan hezkuntzan ez da kontuan hartu ikasleen alderdi emozionala. Hala ere, aurreko atalean hezkuntza emozionala eskolan garatzea garrantzitsua dela ikusi da, hezkuntzak ikasle guztien garapen integrala sustatu behar duela ulertuta. Horregatik azken urteetan garatu diren emozioen inguruko teoria ezberdinek eta hezkuntza ulertzeko ikuspuntu eraldaketak gaur egungo hezkuntza sisteman nola eragin duen aztertuko da hurrengo lerroetan. Horretarako, Euskal Autonomi Erkidegoko hezkuntza sisteman indarrean dagoen *Haur hezkuntzarako, Lehen Hezkuntzarako eta Batxillergorako dekretu curricularra* aztertuko da ikasleen emozioen alderdiari tartea eskaintzen dion aztertuz. Dokumentu hau EAEko hezkuntza

sistemaren oinarria da, praktika guztiak berarengandik eratorriak direlarik. Ondoren, emozioei buruzko ikuspuntu aldaketak hezkuntza praktika eraldatu duen baieztatu edo ezeztatu ahal izango da eta beraz, dokumentu honek EAEko hezkuntzan ematen diren praktikak arautzen ditunez, aurrera eraman beharko litzatekeen praktiken premisak (emozioak kontuan hartzea) zeintzuk diren aztertu ahal izango da.

Ondoren, EAEko eskolako errealitate konkretu bateko datuak bilduko dira, aipatutako praktika eta ikuspuntua zentro konkretu batean eraldatu den aztertzeko. Horretarako, aipatutako Abarcaren (2003) tesitik ateratako galdetegi bat erabiliko da, eskola bateko irakasle guztiek hezkuntza emozionalari buruz duten ikuspegia aztertzeko asmoz (Ikus 9.eranskina).

Amaitzeko, errealitatearen azterketa egin ondoren aztertutakoaren ondorioak aterako dira, ematen diren gabezietan esku hartuz. Horretarako, Bisquerraren (2010) *La educación emocional en la práctica* eta Alvarezen (2006) *Diseño y evaluación de programas de educación emocional* liburuetan jorratzen diren ideiak eta proposatutako helburuak, edukiak zein jarduerak aintzat hartuko dira.

3. Errealitatearen azterketa

Ondorengo lerroetan arestian garatutako azken urteetako teoriak errealitatean praktikara eramaten diren aztertuko da, EAEko hezkuntza curriculum ofiziala eta eskola konkretu bateko irakasleen funtzioa aztertuz.

3.1. Euskal Autonomi Erkidegoko hezkuntza curriculum ofizialaren azterketa

Eusko Jaurlaritzak (2010) zehaztutako dekretu curricularra aztertzen bada, ikusi dezakegu Delors txostenetik (1996) eratorritako “Hezkuntzaren lau zutabeak” diren ezagutzen ikastea, egiten ikastea, elkarrekin bizitzen ikastea eta izaten ikastea landu beharreko alderdiak direla aitortzen duela. Beraz, hauek lotura zuzena dute hezkuntza emozionalean landu behar diren kompetentzia emozionalekin, izan ere, kompetentzia hauek lantzeak hezkuntzaren lau zutabeak kontuan hartzea suposatzen du.

Gainera, honako hau adierazten du: “Oinarrizko hezkuntzarako eredu bat ezartzen du dekretu honek, pertsonen gaitasunak osorik garatzeko printzipio orokorrak aintzat hartuta, eta kontuan izanda zer oinarrizko gaitasun izan behar dituzten pertsonak, norberaren errealizazioa eta garapena lortzeko, herritar aktiboak izateko, gizarteratzeko eta enplegua lortzeko” (Eusko Jaurlaritza, 2010, 10). Beraz, ikasle orok dituen gaitasunen garapena sustatu behar dela esan daiteke, baita alderdi emozionalena ere, gizarteratzeko premiazkoak direlako kompetentzia emozionalak. Horrez gain, oinarrizko hezkuntzaren xedea gizakien ahalmenak (fisikoak, motorrak, kognitiboak, komunikaziozkoak, sozialak eta afektiboak) osorik garatea dela aitortzen du.

Hezkuntza gaitasun orokorretan hezkuntza emozionalarekin zerikusia duten gaitasunak aipatzen dituela esan daiteke, izan ere, 1) *Arduraz bizitzen ikastea*, giza gorputzaren alderdi guztiak ezagutzea, ulertzea eta onartzea suposatzen du, honek emozio ezberdinak ezagutzea, ulertzea eta onartzea suposatu lezake. 2) *Elkarrekin bizitzen ikastea*, bizikidetzarako arauak errespetatzea eta betetzea suposatzen du, beraz, aurrez aipatutako inteligentzia interpertsonala lantzea suposatuko luke), 3) *gatazkak saihesteko edo konpontzeko trebetasunak eskuratzea: entzute aktiboa, enpatia, asertibitate...* aipatutako inteligentzia interpertsonala garatea suposatuko luke, baita emozioen erregulazio eta kontrola ere, inteligentzia intrapertsonala landuz

Azkenik, esan beharra dago 8. *artikulu*an gaitasun emozionalak landu beharreko alderdia dela adierazten duela.

3.1.1. Azterketaren ondorioak

Guzti hau aztertu ondoren, esan daiteke nahiz eta indarrean dagoen EAEko curriculum ofizialak hezkuntza emozionalaren kontzeptua zuzenean ez aipatu, ikaslearen garapen integrala sustatzeko bidean aintzat hartzen duela ume guztien alderdi guztien garapena, emozionala barne, pertsona bezala hazteko. Beraz, eskolak kompetentzia emozionalak ere landu beharko ditu.

3.2. Eskola bateko errealitatea aztertzen

EAEko dekretu curricularra aztertu ondoren, hezkuntza emozionala eskola konkretu batean aplikatzen den eta nola aplikatzen den aztertuko da. Horretarako, lehenik eta behin, ikasleek jasotzen dituzten ebaluazio orriak aztertuko dira, bere garapenean zer nolako alderdiak kontuan hartzen diren behatuz. Ondoren, arestian aipatutako

Abarcaren (2003) tesitik hartutako galdetegia pasatu zaie eskola konkretu bateko Lehen Hezkuntzako 15 irakasle tutoreei.

3.2.1. Eskolako ikasleen garapenaren ebaluazioa

Hurrengo irudietan ikusi daitekeenez ikasle bakoitzaren konpetentzia emozionalak ez dira txostenean agertzen, izan ere, nahiz eta ikasle bakoitzaren garapen pertsonala baloratzen duten, ikasle zein irakasleekin duten harremanak eta materialarekiko errespetua soilik hartzen dira kontuan hau ebaluatzeko orduan, gainontzeko konpetentzia emozionalak aipatzen ez direlarik (Ikus 1. Eranskina).

3.2.2. Galdetegia

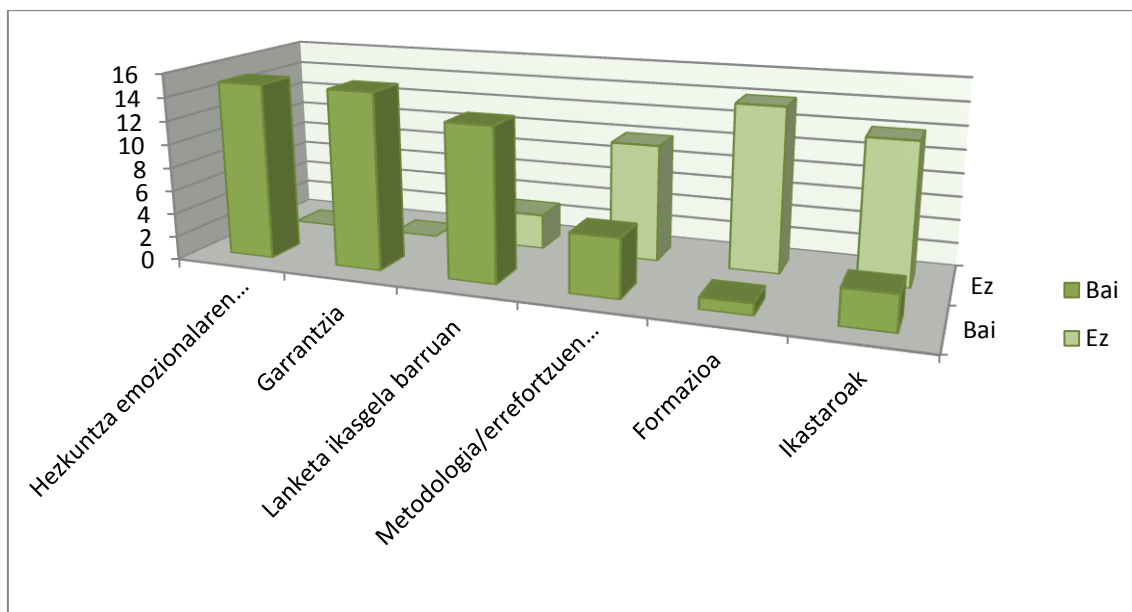
Galdetegi hau bi ataletan banatuko da, lehenengoan, hezkuntza emozionala zer den ezagutzen duten eta balekitez definizio bat ematea eskatuko litzaieke irakasleei. Ondoren, hezkuntza emozionala eskolan lantzearen garrantzitsua ikusten badute eta ikasgela barruan lantzen badute galdetuko zaie, baita metodologia edo errefortzurako baliabiderik ezagutzen duten. Azkenik, irakasle izateko ikasketetan zein bestelako ikastaroetan hezkuntza emozionala landu duten galdetuko zaie.

Bigarren atalean, konpetentzia emozional ezberdinak (norbere buruaren emozioak ezagutzea eta komunikatzea, norbere burua baloratzea eta onartzea, autokontrola, gatazken kudeaketa, asertibitatea, enpatia, harreman interpersonaleko arauak ezagutzea eta errespetatzea) ikasgelan barruan lantzen dituzten galdetuko zaie, eta horien garrantzia ere adierazi beharko dute 0tik 10era.

Esan beharra dago, Irakasle taldea lehenengo zikloko 7 emakume, bigarren zikloko emakume 1 zein gizonezko 1 eta hirugarren zikloko 4 emakume eta bi gizonezkoak osatzen dutela, guztira 12 emakume eta 3 gizonezko. Horietako hamar irakasleek 20tik 34 urte bitartean daramatzate ikaskuntzan, gainontzeko bostak 6tik 14 urte bitartean daramatzatelarik.

3.2.3. Galdetegiaren emaitzak eta eztabaida

Hurrengo grafikoan ikusten den moduan, nahiz eta ikasle guztiek hezkuntza emozionala zer den dakiten, garrantzitsua ikusten duten eta ikasgela barruan lantzen dutela esaten duten, askok ez dute honen inguruko formaziorik jaso, ezta lantzeko metodologia zein errefortzu konkreturik ezagutzen ere.



2. Koadroa: Eskola konkretu bateko irakasleei pasatutako galdetegiaren emaitzak.

Gainera esan beharra dago ikasle guztiek diotela konpetentzia emozionalak lantzen dituztela hamarreko garrantzia emanez.

Aipatu beharra dago, irakasle batek hezkuntza emozionala *“bete beharreko baldintza”* beste hezkuntza arloak betetzeko dela adierazten duela. Gainera, beste irakasle batek hurrengoa dio metodologia zein errefortzurako baliabiderik ezagutzen duen galderari erantzuterakoan: *“inportanteena gure jarrera eta ekintzekin egiten duguna da, haientzat eredia gara eta barneratzen dute ikusten dutena”*. Beste batek, hurrengoa dio: *“batzuetan ez da bereziki edo esplizituki lantzen ditudala ariketen bidez, baina egunerokotasunean aspektu guzti hauek lantzen dira zeharka edo zuzen arazoak edo hutsuneak ikusten diren heinean”*. (Ikus 9. Eranskina)

Galdetegiak, beraz, irakasleentzat konpetentzia emozionalak garatzeak berebiziko garrantzia duela erakutsi du. Hala ere, nahiz eta inportantea izan, ikusi izan da ez dutela behar besteko formaziorik oso gutxik ezagutzen baitute hauek ikasgela barruan garatzeko errefortzurik edo baliabiderik. Beraz, nekez garatuko dira alderdi hauek irakasle bezala garapena emateko errekurtsorik ez badago.

3.3. Errealitatea aztertu ondoren ateratako ondorioak

Aurreko guztia kontuan hartuta, esan dezakegu EAEko curriculum ofizialak ikaslearen garapen integrala garatu behar dela aitortzen badu ere, aztertutako testuinguruko irakasle tutoreek ez dutela formazioa jasorik jaso garapen hori sustatzeko.

Hau horrela, errealitate konkretu honetan tutore bakoitzak kompetentzia emozionalak lantzeko baliabideak eta metodologia ezberdinak ezagutzeko eta praktikatzeko duten beharra antzeman daiteke. Bisquerrak (2010) dioen bezala, irakasleak kompetentzia emozionalak irakasten praktikaren bitartez ikasiko dute.

4. Esku hartzea

Ikasleen garapen emozionala sustatzeko eta irakasleei emozioak ikasgelan lantzeko baliabide bat eskaintzeko asmoarekin aztertutako errealitatean ondorengo sekuentzia didaktikoa diseinatuko da. Esan beharra dago Bisquerra et al. (2010) *La educación emocional en la práctica* eta Álvarezek (2006) *Diseño y evaluación de programas de educación emocional* liburuetako ideiak aintzat hartuz diseinatuko dela, praktikaren eraginkortasuna bermatzeko.

Esku hartze honetan, beraz, ikasleen emozioen alderdia garatzeko sekuentzia didaktikoa jorratuko da, tutoretza saioetan burutzeko.

4.1. Sekuentzia didaktikoaren diseinua

Ondorengo lerroetan, esku hartzea aurrera eramateko beharrezkoak diren alderdiak planifikatuko dira.

4.1.1. Testuinguruaren azterketa

Durangaldeako herri batean kokatutako eskola publiko batean burutuko da esku hartzea. Bi etapa hartzen ditu bere gain, Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza. Esku hartze hau lehen hezkuntzako etapan zentratuko da. Esan beharra dago eskola honetan Amara Berri sistema dagoela aplikatuta, beraz, zikloka antolatuko dira ikastaldeak. Ziklo bakoitzean 7 talde egongo dira, bakoitzak tutore propioak duelarik. Hala ere, ikastalde bat aukeratuko da esku hartzea bertan aplikatzeko. Ikastalde hori bigarren zikloko taldeetako bat izango da, 23 ikaslez osatuta. Horietako bederatzik 9-10 urte bitartean dituzte, gainontzeko 14 ikasleek 8-9 urte dituzte.

4.1.2. Helburu orokorrak

Hurrengo helburu orokorrak Bisquerrak (2010) *La educación emocional en la práctica* liburuan biltzen diren 2. ziklorako planifikatutako helburuekin bat egingo dute.

- Norberaren eta besteen emozioen kontzientzia hobetzea

- Bulkadak erregulatzeko estrategiak eskaintzea
- Auto-estimua orekatua bultzatzea
- Erlazio sozial positiboak sustatzea
- Gatazken kudeaketan baliabideak eskaintzea

4.1.3. Edukiak

Esku hartze honen bitartez, ondorengo edukiak landuko dira, betiere aurrean adierazitako helburu orokorrak lortzeko bidean: *Kontzientzia emozionala, erregulazio emozionala, gaitasun sozioemozionalak, autoestimua eta bizitzarako eta norberaren ongizaterako beharrezkoak diren gaitasunak* jorratuko dira. Eduki hauek ere Bisquerrak (2010) proposatutakoekin bat egiten dute.

4.1.4. Metodologia

Metodologia parte hartzailea eta aktiboa erabiliko da. Ekintza-hausnarketa-ekintza metodoa jarraituko da, izandako esperientziak aztertuz, praktikaren bitartez esperimendatuz eta bizipenetan oinarritutako ikaskuntza sustatuz.

Talde handian jardungo gara eta ikasleen zein norberaren buruarekin elkarrekintza izango da jardueren oinarria.

4.1.5. Baliabideak

Ekintza ezberdinak gela egokituan eramango dira aurrera, ikasleek bertatik erabateko erositasunez jarduteko. Hurrengo orrietan, ekintza ezberdinetan behar den materiala zehaztuko da.

4.1.6. Hartzaileak

Bigarren zikloko ikasleak izango dira esku hartzearen protagonistak. Helburuak beraien adinera egokitutakoak dira, baita jarduerak ere.

4.1.7. Denboralizazioa

Esku hartze hau maiatza eta ekainean zehar tutoretza saioetan egiteko planifikatzen da, konkretuki asteazkenetan 12:00etatik 13:00tara. Programak hilabete bateko iraupena izango du.

Maiatza

Ekaina

Maiatza							Ekaina						
			1	2	3	4							1
5	6	7	8	9	10	11	2	3	4	5	6	7	8
12	13	14	15	16	17	18	9	10	11	12	13	14	15
19	20	21	22	23	24	25	16	17	18	19	20	21	22
26	27	28	29	30	31		23	24	25	26	27	28	29

4.1.8. Jardueren taula

Arestian planifikatutako helburuak betetzeko bidean eta edukiak jorrazteko ondorengo jarduerak eramango dira aurrera.

JARDUEREN TAULA

JARDUERAK	HELBURUAK	PROZEDURA	BALIABIDEAK	DENBORALIZAZIOA
EMOZIOEN GURPILA	1. Emozioen inguruko hiztegia ezagutzea eta erabiltzea 2. Emozio ezberdinen inguruko kontzientzia izatea	Jarduera honetan ikasleek modu ludiko batean emozioak identifikatu eta horien sentipenen inguruan hitz egingo dute. Horretarako, ikasleak borobilean jesarriko dira eta emozioen gurpilarekin arituko dira (6.eranskina). Gurpil honetan ikasle bakoitzak gezia mugiaraziko dute eta hau emozio konkretu batean geldituko da. Ikasleek emozio hori noiz esperimentatu duten adieraziko dute, egoera azalduz. Irakasleak dinamizatzaile papera hartuko du, ikasleei galderak eginez.	Emozioen gurpila (Ikus 6. eranskina)	Jarduera hau burutzeko 30 minutu erabiltzea gomendatzen da.
MUSIKAZ GOZATZEN	1. Emozio ezberdinen esperimentazioa eta adierazpena sustatzea 2. Bakoitzaren buruarekiko ezagutza garatzea	Ikasleak lurrean etzanda egongo dira. Irakasleak musika ezberdinak jarriko ditu eta ikasleak musikak adierazi nahi duen hori imajinatzen dute. Musika amaitzen denean, borobilean, ikaskideekin konpartituko dute imajinatu duten hori. Ondoren, berriz, musika berdina jarriko du irakasleak eta ikasleek sentitu duten hori adierazten saiatuko dira gelatik zehar.	Musika proposamenak: Ikus 5. eranskina	Jarduera hau burutzeko 30 minutu erabiltzea gomendatzen da.
IPUIN GIDARITZA		Talde osoa lurrean etzanda edo jesarrita dago. Irakasleak istorio bat kontatuko die eta beraiek euren gorputzarekin klasetik adierazten joan beharko dira irakasleak dioen hori, dramatizazioa eginez. Hau bukatu ondoren, borobilean jarriko dira eta guztien artean bizitako esperientziaz hitz egingo dute.	Kontatu daitekeen gaiaren adibidea: Iratzargailuak jotzen du (Ikusi 4. eranskina)	Jarduera hau aurrera eramateko 30 minutu erabiltzea gomendatzen da.

JARDUEREN TAULA

<p>JOKO DRAMATIKOA</p>	<p>1. Bizipen errealean esperimentazioa sustatzea 2. Emozio ezberdinak esperimentatzea eta adieraztea 3. Gure buruarekiko eta besteekiko ezagutza sustatzea 4. Harreman interpersonalak finkatzea 5. Gatazka ezberdinak bizitzea eta irtenbideak planteatzea</p>	<p>Ikasleek gai baten inguruan dramatizatuko dute. Lehenengo, talde guztiaren artean dramatizatu nahi duten gaiak proposatuko dituzte. Proposamenak arbelean jasoko dira. Ondoren, botazioen bitartez aukeratuena dramatizatuko da. Gaia aukeratuta, taldekideen artean pertsonaiak banatuko dira. Ikasleak argi izan behar dituzte pertsonai horien ezaugarriak, keinukerak, hitz egiteko moduak, erlazionatzeko moduak, emozioen adierazpenak... Ondoren, adierazi nahi den mezua edo aukeratutako gaiaren argumentua pentsatuko da, baita, zein lekutan eta zein denboratan dagoen kokatua. Behin horiek zehaztuta, espazioa antolatuko dute gaiarekin lotutako objektuak jarriz (mahaiak, aulkiak...). Esan beharra dago, klasean bertan oihal ezberdinak izango dituztela mozturatu ahal izateko eta espazioa apaintzeko. Irakasleak gidaritza lanak egingo ditu. Amaitzean, denen artean ebaluazioa egingo dute, bakoitzak egindako papera aztertuz. Irakasleak aukerak aprobetxatuko ditu egoera ezberdinak aztertzeko eta ikaskuntza sustatzeko.</p>	<p>Joko dramatikoa gauzatzeko behar den material guztia. Joko dramatikoan ematen diren egoerak aztertzeko informazioa batzeko taula bat erabiliko da. (Ikusi 2. Eranskina)</p>	<p>Jarduera hau lau saioz luzatzea proposatzen da.</p>
<p>ERLAXATZEN IKASTEN</p>	<p>1. Erlaxazioak ematen duen ongizatea esperimentatzea 2. Emozioen erregulazioan erlaxazioak ematen dituen onurak esperimentatzea</p>	<p>Ikasleek jarduera honetan praktikaren bitartez erlaxatzen ikastea bilatzen da, etorkizunean hartu behar dituzten erabakietan zein emango zaizkien egoeretan eraginkortasunez aritzeko. Horretarako ikasleek lurrean etzango dira eta musika lasai bat entzuten duten bitartean testu bat irakurriko zaie (Ikusi 1. eranskina)</p>	<p>Testua (Ikusi 3. Eranskina)</p>	<p>Jarduera hau burutzeko 30 minutu erabiltzea gomendatzen da.</p>

4.1.9. Ebaluazioa

Jarduerak aurrera eraman ondoren, irakasleak 7. eranskineko taula erabiliko du bizitako prozesua ebaluatzeko. Ikasleak ere 8 eranskineko taula beteko dute. Gainera, irakasleek sekuentzia didaktikoa ebaluatzeko asmoz, produktuaren ebaluazioa egingo dute, 8. eranskineko taula erabiliz.

4.2. Sekuentzia didaktikoaren inplementazioa

Arestian proposatutako jardueretako batzuk ahal izan dira aurrera eraman aipatutako zentroan, beste irakasle baten laguntzarekin. Hau horrela, ikastaldea bitan banatu da, baliabide pertsonalak hobeto aprobetxatzeko asmoz. Irakasle batek hirugarren mailako ikasleekin jarduten zen bitartean bestea laugarren mailakoekin aritu da, ikasleen beharretara hobeto egokitzeko.

Esku hartzearen inplementazioak erakutsi du ikasleen alderdi emozionalari era planifikatu batean arreta eskaintzea posiblea dela eta ikasleei aukera zabaltzen diela garapen pertsonal, soziala, emozionala eta akademikoa izateko.

4.3. Sekuentzia didaktikoaren ebaluazioa

Esku hartzearen ebaluazioa ezin izan da burutu, esku hartze osoa garatzea ez delako posible izan. Hala ere, esku hartzea amaitutakoan 7 eta 8 eranskineko emaitzak aintzat hartuz egin beharko litzateke, irakasleak zein ikasleak esku hartzeari buruz duten iritziak batuz.

5. Ondorio orokorrak

Arestian ikusi ahal izan den moduan, urteetan zehar eskolan arrazoimenari, problemen ebazpenari, ulermenari eta memoria garatzeari ekin zaio (Ausubel, et al., 1983). Beraz, Codinaren (1998) baieztapenarekin bat eginez, urteetan zehar pertsonaren alderdi emozionalari ez zaio duen garrantzia eman.

Ikaskuntza prozesuetan emozioek eta arrazoimenak duten elkarreragina (Mayer eta Salovey, 1993) baieztatuta eta pertsona orok pentsatu eta era berean sentitu egiten duela onartuta (Goleman, 1995), hezkuntzak garapen kognitiboa sustatzeaz gain, garapen integrala sustatzeko bidean emozionalki ere hezi behar ditu bere ikasleak (Bisquerra, 2010).

Hezkuntza emozionala sustatzean, aipatutako ikaslearen garapen oso horretan kompetentzia emozionalak garatzea oinarritzkoa izango da (Bisquerra, 2000). Kompetentzia hauek, Golemanek (1995) dion moduan, ikasi egin daitezkeenez, irakasle moduan ikasleengan emozioen kontzientzia izateko eta hauek ulertzeko, erregulatzeko eta adierazteko beharrezkoak diren ezagutza, trebetasun eta jarrerak garatzea sustatu behar da, hauek garatzea ikasleen ongizatea suposatzen baitu bai eremu pertsonalean zein sozialean etorriko zaizkien egoeren aurrean eraginkortasunez jarduteko. Aipatutako kompetentzien eskurapena etengabeko praktikaren bitartez gauzatuko da (Bisquerra, 2010).

Hala ere, ikusi den bezala, nahiz eta EAEn indarrean dagoen 175/2007 DEKRETUAK ikasle guztiek pertsona bezala hazteko alderdi guztien garatzeko bitartekoak eskaini behar dituela zehazten badu ere, zentro jakin batean jasotako datuek irakasleek hau sustatzeko formaziorik jaso ez dutela azalerratu ahal izan da, alderdi emozionala garatzea garrantzitsua ikusten duten arren. Horregatik, Bisquerrak (2010) dioen moduan, testuingurua kontuan hartuta, estrategia ezberdinak eraman behar dira aurrera hezkuntza emozionalaren praktika bermatzeko. Hau horrela, dramatizazioak hezkuntza emozionalari egiten dion ekarpena kontuan hartuta (Cruz, et al., 2013), praktika hauetan oinarrituta jarduera multzoa eskaini nahi izan da, eskolan ere alderdi hau garatu daitekeela sinetsiz eta egunerokotasuna eraldatzeko bidean emozioei arreta ematen dien praktika azalerratuz eraldaketarako keinu txikia eginez. Bidea pausoz pauso egiten da, baina gelditu gabe. Helmuga, ikasle guztien garapen integrala da.

6. Erreferentzia bibliografikoak

Abarca, M. (2003). Anexo 1: Plantilla entrevista. In Acarca, M. La educación emocional en la educación Primaria: currículo y práctica. (pp. 389-392). Hurrengo orrialdetik berreskuratua: <http://www.tdx.cat/handle/10803/2349>

Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1983). La capacidad intelectual. In Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, (Eds.), Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo (pp. 228-230). Editorial Trillas: México.

Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis

Bisquerra, R. (Koord.), Punset, E., Mora, F., García Navarro, E., López-Cassà, E., Pérez-González, J.C., Lanteri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N., Planells, O. (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Espluges de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.

Carpena, A. (2010). Desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar. *CEE participación educativa*, 15, 43,48

Codina, T. (1998): Cuando las emociones son determinantes. *Aula de Innovación Educativa*, 71, 22-23,

Cruz, V., Caballero, P., Ruiz, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 393-410

Dardner, P. (1998). Las emociones y la educación. *Aula de Innovación Educativa*, 71, 7-9,

Delors, J. (1996). “Los cuatro pilares de la educación” In La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. (pp.91-103). Madrid: Santillana

Eines, J. & Mantovani, A. (1997). *Didáctica de la dramatización*. Barcelona: Gedisa

Eusko Jaurlaritz (2010). Haur Hezkuntzarako, Lehen eta Bigarren Hezkuntzarako eta Batxilergorako dekretu curricularrak Euskal Autonomia Erkidegoan. 2014ko apirilaren 18an hurrengo orrialdetik berreskuratua: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-5473/eu/contenidos/informacion/dia2/eu_2023/adjuntos/decretos_curriculares/dc_educ_bas ic_e.pdf

Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29, 1-6

Fundación Marcelino Botin. (2008). Educación emocional y Social. Análisis Internacional. 2014ko martxoaren 25ean hurrengo orrialdetik berreskuratua: http://educacion.fundacionbotin.org/ficheros_descarga/pdf/ES/dossier.pdf

Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1999). La inteligencia reformulada. Barcelona: Paidós

Gardner, H. (2001). Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. Colombia: Fondo de cultura económica. Hurrengo orrialdetik berreskuratua: http://epistemologia-doctoradounermb.bligoo.es/media/users/16/812365/files/142090/ESTRUCTURAS_DE_LA_MENTE_-_Howard_Gadner.pdf

- Gardner, H. (2012). El desarrollo y la educación de la mente. Barcelona: Paidós
- Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.
- Grewal, D. & Salovey, P. (2006): Inteligencia emocional. *Mente y Cerebro*, 16,
- Maganto, C. & Maganto, J. (2010). Las emociones un acercamiento a su comprensión. In Maganto, C. & Maganto, J. (Eds.), Como potenciar las emociones positivas y afrontar las negativas. (p.15-18) Madrid: Pirámide
- Martinez-Otero, M. (2002). Reflexiones psicopedagógicas sobre la inteligencia. *Pulso*, 25, 77-83
- Mayer, J. & Salvey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso. Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Version 2.0*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Motos, T. & Navarro, A. (2003). El papel de la dramatización en el curriculum. *Articles*, 29, 1-24. 2014ko apirilaren 30ean <http://www.postgradoteatroeducacion.com/el-papel-de-la-dramatizacion-en-el-curriculum/> -tik berreskuratua
- Navarro, M^a R. (2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones pedagógicas*, 18, 161-172
- Ovejero, A. (2004): Los test de inteligencia: algunas consecuencias de su aplicación. *TABANQUE*, 18, 153-168
- Palou, S. (2003): El crecimiento emocional: un delicado equilibrio entre proximidad y distancia. *Aula de Infantil*, 12, 32-37
- Thorndike, L. & Hagen, E.: (1970). Orientación histórica y filosófica. In Thorndike, L. eta Hagen, E. (Eds.), Tests y técnicas de medición en la psicología y educación. (pp.12-14) México: Editorial Trillas
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2007). Kronberg Declaration on the Future of Knowledge Acquisition and sharing. 2014ko otsailaren 16an berreskuratua ondorengo orrialdetik: http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Kommunikation/Declaration_fuer_Website.pdf

