



IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, es una revista en formato digital que publica artículos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de Internet y bajo la licencia Creative Commons.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, es una publicación seriada, gratuita y libre de ser impresa que cada seis meses divulga artículos científicos, propuestas didácticas y artículos de opinión sobre cuestiones relativas al mundo de la didáctica.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, asume como objetivo principal la difusión del conocimiento pedagógico y de metodologías didácticas que favorezca la expansión de prácticas de educativas efectivas.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, es una revista bilingüe, abierta a propuestas de autores y autoras que deseen publicar trabajos inéditos tanto en euskara como en castellano.

IKASTORRATZA. Didaktikarako e-aldizkaria

IKASTORRATZA. e-journal on Didactics

IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica

ISSN: 1988-5911 (Online) Journal homepage: <http://www.ehu.es/ikastorratza/>

Euskal Autonomi Erkidegoko Lehen Hezkuntzako irakasleen sinesmenak eta ezagutzak hezkuntza emozionalaren inguruan

Ane Bidaurratzaga Urkiola
bidaurratzaga@gmail.com

Jon Bustillo Bayon
jon.bustillo@ehu.es

To cite this article:

Bidaurratzaga, A., & Bustillo, J. (2020). Euskal Autonomi Erkidegoko Lehen Hezkuntzako irakasleen sinesmenak eta ezagutzak hezkuntza emozionalaren inguruan. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 24, 1-15. DOI: 10.37261/24_alea/1

To link to this article:

https://doi.org/10.37261/24_alea/1

Published online: 30 April 2020

Euskal Autonomi Erkidegoko Lehen Hezkuntzako irakasleen sinesmenak eta ezagutzak hezkuntza emozionalaren inguruan

Ane Bidaurratzaga Urkiola¹

Jon Bustillo Bayon²

¹ Bilboko Hezkuntza Fakultatea
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
bidaurratzagaa@gmail.com

² Bilboko Hezkuntza Fakultatea
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
jon.bustillo@ehu.eus

Laburpena

Lan honen bidez Euskal Autonomi erkidegoko lehen hezkuntzako irakasleek hezkuntza emozionalari buruz duten sinesmenak eta ezagutzak aztertu dira. Horretarako, Yaleko Unibertsitatean garatutako galdetegi bat erabili da. Ikerketan laurogeita hamazazpi irakasle parte hartu dute, horietatik %80 emakumeak dira eta %53 ikastetxe publikoetan lan egiten dute. Emaitzetan ikusten denaren arabera, partaideen batez besteko balorazioa 4,1 izan da 5 puntuen gainean, azpimarratuz gai honek hezkuntzan duen garrantzia eta bat etorrita aurreko ikerketekin. Hala ere, bakarrik %6,18a izan da gai kontzeptu honen inguruko definizio sakona emateko. Agerian geratzen da, erkidegoko irakasleek zehaztugabeko kontzeptuen gainean oinarri gabeko sinesmenak izateko erraztasuna dutela

Hitz gakoa: *Garapen emozionala, Jakintza eza, Irakasleen formakuntza, sinesmenak*

Abstract

Through this work, teachers' beliefs and knowledge regarding emotional education have been analyzed. In order to do so, a questionnaire designed by a team at Yale University about teachers' emotional education beliefs has been used. Ninety-seven teachers have participated in the research, 80% of whom are women and 53% of whom work in public centres. According to what it seen in the results, the average rating of the participants was 4.1 out of 5, showing by the participating teachers, high beliefs regarding this topic, agreeing with previous research. Nevertheless, only a %6.18 is able to give an in-depth definition of this concept. This paper shows the ease with which participating teachers have beliefs about concepts that they are unable to define.

Key words: *Emotional development, Lack of knowledge, Teachers' training, beliefs*

1. Sarrera

Gizarteak aurrera egiten duen heinean, hezkuntzak ere aurrera egin behar du. Heziberri2020 hezkuntza plana adierazten duen moduan, “hezkuntza prozesu iraunkorra da, pertsonen bizitzako hainbat etapalara zabaltzen da, eta bere xedea da gizakiaren konpetentziak maila guztietan garatzea ahalik eta gehien, subjektu indibidual eta herritar aktibo gisa, bai eta konprometitu ere gizartearen garapenarekin eta ingurumenaren garapen jasangarriarekin” (Eusko Jaurlaritzak, 2014, orr.8). Prozesu horretan zehar, irakasleen funtzioaren garrantzia azpimarratzekoa da, eta, konkretuki, ikaskuntza-irakaskuntza prozesuan haien sinesmenek izan dezaketen eragina. Pourhoseinek eta Banouek (2017) adierazten duten moduan, sinesmenak irakasleak bere lanari ematen dion forma ulertzearen prozesuaren parte dira, eta irakaskuntza metodoen eta erabakien ulermenerako esanguratsuak dira.

Hezkuntza ezagutzak, baloreak, gaitasunak... garatzea ahalbidetzen duen prozesua da, eta, prozesu horretan, irakasleek eginkizun nabarmen bat betetzen dute ikasleen garapenean. Irakasleen eginkizun nabarmenatariko bat gaitasunak garatzeko behar diren testuinguruak ikasleei eskaintzea da. Juvonenek eta Wentzelek (2001) azpimarratzen duten moduan, irakasleek ez dituzte edukiak bakarrik irakasten, harantzago hezkuntza filosofia bat ordezkatzeko eta komunikatzeko dute. Aldi berean, ikasleen errendimendu akademikoari buruz duten ikuspuntua islatzeaz gain, haien ikaste-prozesuaren motibazioan berebiziko eragina dute. Covarrubias eta Piñak (2004) azpimarratzen duten moduan, irakaslearen eginkizun garrantzitsuenatariko bat irakasle-ikasle arteko erlazioa sendotzea da. Izan ere, autore hauen hitzetan, horri esker irakasleek ikasleei gaitasunak eraikitzea errazten diete, baita haien garapen soziala nahiz emozionala eraikitzea ere. Honekin loturik, Granadosen (2005) hitzetan, irakasleak eta haren ikasleak hezkuntza prozesu bereberetan parte hartzen duenean, sentimendu eta esperientzia berriak esperimentatzen dituzte. Alderdi horiek funtsezkoak dira gizabanako bakoitzaren garapen integralean, ikasleak sozialki gara daitezela ahalbidetuz.

Azken urteotan, hezkuntza-munduan interesa izan duen ikerketa-adar bat adimen emozionalak ikasleen arrakasta akademikoan duen garrantziaren analisia izan da. Hala ere, honen inguruan lortutako ebidentzia empirikoak ez dira erabakikorrak izan, batzuetan gainera, kontraesankorrak dira. Alde batetik, adimen emozionala zer den eta haren eboluzioaren inguruan iritzi ezberdinak daudelako, eta, bestetik, arrakasta akademikoa bera ere neurtzeak suposatzen dituen zailtasunak baitaude. Alabaina, zentzuzkoa da gaitasun emozionalek ikasleen egokitzapen

sozial eta akademikoan modu ezberdinetan lagun dezaketela pentsatzea (Mestre, Guil, Lopes, Salovey eta Gil-Olarte, 2006; Jiménez eta López-Zafra, 2009; Stillman et al., 2018).

Hau aintzat hartuz, hezkuntza emozionala azken urteotan protagonismo handia hartu duen gai bat izan da, hezkuntza-administrazioak bultzatzen duen gaia izanik. Izan ere, Berritzeguneetan (prestakuntzan eta hezkuntzaren berrikuntzan laguntzeko zentroak), hezkuntza emozionalaren inguruko proiektuak¹ indarrean daude, eta bertan irakasleei gai horren inguruko formakuntza eskaintzen zaie. Hortaz, irakasleek honetan eginkizun garrantzitsua betetzen du, ikasleei ezagutzak, baloreak, gaitasunak etab garatzea ahalbidetzen dieten hezitzaile profesionalak baitira.

Brackett et al. (2012) ikertzaileek azpimarratzen duten moduan, sinesmenek irakasleen irakaste-prozesuan ikasleen garapenean eginkizun garrantzitsua betetzen dute, eta, hortaz, irakasleek hezkuntza emozionalaren inplementazioan betetzen duten rola gai honekiko dituzten sinesmenengandik eraginda agertzen da. Izan ere, hezkuntza emozionalaren inguruan dituzten sinesmenak positiboak badira, honek ahalbidetuko du hezkuntza emozionalaren inplementazioan konfiantza gehiago izatea eta ondorioz programen eraginkortasunean modu positiboan eragitea, eta alderantziz.

“Emozioa” izeneko kontzeptua definitzea konplexua da, “zer dira emozioak?” galderari erantzuna emateak ikerlarien artean iritzi kontrajarriak eragiten baititu, eta, aldi berean, desadostasunak areagotzen ditu. Modu horretan, ikuspuntu ezberdinak direla medio, emozioen inguruko ikerketek ideia eztabaidagarriak erakutsi izan dituzte, kontzeptu honen inguruko zehaztugabetasunak nahiz emozioek sorrarazten dituzten efektuen deskribapenak agerian utziz. Wenger, Jones eta Jones-ek (1962) adierazten duten moduan, jende gehienak emozio bat zer den dakiela uste du, hura definitzeko momentua iristen den arte. Momentu horretan bertan, ia inor ez da haren hitzez adierazteko gai.

“Emozio” hitzak egoera emozional konkretuen (beldurra, tristura, poztasuna esate baterako) abstrakzioa suposatzen duela uste bada ere, Kagan-ek (2000) baieztapen hau deuseztatu egiten du. Izan ere, honek azpimarratzen duen moduan, esperientzia emozional guztiak konplexuak dira eta ezin daitezke kontzeptu bakar batera sinplifikatu (haserrea, harridura...). Kontzeptu

¹ *Adimen Emozionala Lehen Hezkuntzako lehenengo zikloan proiektua, Adimen Emozionala Lehen Hezkuntzako bigarren zikloan proiektua, Adimen Emozionala Lehen Hezkuntzako hirugarren zikloan proiektua* besteak beste. <http://www.eskolabakegune.euskadi.eus/web/eskolabakegune/material-de-la-diputacion-de-guipuzcoa>

hauetatik, bakar batek ere ez du esperientzia emozionala osotasunean definitzen, ezta haien arteko baturak nahiz positibo/negatibo terminoak ere.

Gizabanakook esperientzia pertsonalean bizitako egoerak direla eta testuinguru dela eta emozio ezberdinak esperimendatzeko joera izaten dugu. Hala ere, kontuan izan behar da emozioak ezin dira positiboak edo negatiboak modu absolutu batean hartu. Emozio positibo nahiz negatibo unibertsalik existitzen ez diren moduan, ez dira esperientzia emozional sinpleak existitzen, horiek ulertzeko asmoz, termino jakin batera murriztu daitezkeenak. Honekin loturik, Kagan-en (2000) aburuz, kolokan jarri beharko genuke egoera emozional espezifikoko baten existentzia, baita unibertsala den egoera emozional bat ere, zalantzarik gabe «poztasuna» moduan definituko genukeena. Gainera, aldi berean ona/txarra, positiboa/negatiboa, atsegina/desatsegina eta funtzionala/ez-funtzionala den egoera emozional baten existentzia ere zalantzan jarri beharko genuke.

Ildo beretik jarraituz, Bisquerra-ren (2000) ikuspuntutik, emozioa asaldura edota nahaste batengatik karakterizatutako organismo baten egoera konplexua da; egoera jakin batean, burmuinak kanpoko gertaera batetik jasotako informazioa (beste pertsona batengandik jasotako zirikak esate baterako) prozesatu eta emozio jakin bat esperimendatzea (amorrua adibidez) ahalbide dezake. Hala ere, kontrakoa ere gerta liteke; hau da, burmuinak barneko gertaera batetik jasotako informazioa (haurtzaroko bizipen zoragarriak gogoraraztea esate baterako) interpretatu eta emozio jakin bat esperimendatzea (melankolia adibidez) (Damasio 2018).

Konduktismoaren agerpenak prozesu mentalen eta adimen emozionalaren kontzeptuaren garapena bertan behera geratzea suposatu zuen, kognitibismoaren agerrierate behintzat. Hortaz, adimen emozionalak adimen-ikerketen garapen historikoan ditu aurrekariak, hots, XX.mendeko hastapenetatik hasiz, adimen emozionala izeneko kontzeptuaren inguruan lehen aldiz idatzi zenean. Handik aurrera, geroz eta ikerlari gehiagok adimen emozionalaren inguruan ikertu izan dute; Gardner (1983), Sternberg (1997), Avia eta Vázquez (1998), Roberts (2001) besteak beste.

Aurretik aipaturiko autoreen artean, nabarmenetariko bat Gardner (1983) psikologoa da. Berauk gizabanakook gaitasun, ahalmen eta informazioa prozesatzeko modu ezberdinak ditugula azpimarratu zuen, zazpi adimen mota ezberdin daudela proposatuz, ez ordea adimen global bat bizitzako alderdi guztietan aplikatu daitezkeena. Bere planteamenduak mundu osoan zehar eragina izan duen arren, hainbat ikerketek (Larivée, 2010; Matthews, Roberts eta

Zeidner, 2004) Gardnerren planteamendua ezeztatu izan dute, adimen anitzen teoria ukatuz eta planteamendu hori ezeztatzea eraman duten ikerketak aditzera emanaz.

Visser, Ashton eta Vernonek (2006) adierazten duten moduan, Gardnerrek “adimenak” moduan definitzen dituenak errealitatean gizabanakoaren gaitasunak edota trebetasunak izango lirateke. Honekin loturik, Gardnerren esanetan, “adimen” hitzaren ordez “gaitasun” edota “trebetasun” hitza jarri izan balu, bere teoriak ez luke arreta ez interes handiegirik jasoko, eta, hortaz, ez luke munduan zehar hainbeste eraginik izango (Checkley, 1997). Hori aintzat hartuz, Visser, Ashton eta Vernonek eginiko ikerketetan ikusi ahal izan den moduan, adimen bakarra dago eta honen azpian trebetasun, abilezia eta gaitasun ezberdinak egongo lirateke. Autore hauek adierazi bezala, ikerketa kognitiboek Gardnerrek proposaturiko zazpi adimen mota ezberdinen existentzia ez dute bermatzen (Matthews, Roberts eta Zeidner, 2004).

Adimen emozionalaren inguruan hitz egiten duten aditu ezberdinen ideiak aztertu ostean, kontzeptu eztabaidagarri honek Lehen Hezkuntzan duen eragina aztertu nahi izan da. Gaur egungo hezkuntza-sisteman indarrean dagoen curriculumak (Eusko Jaurlaritza, 2016) hezkuntza emozionalaren inguruan zer dioten analizatu eta gero, kontzeptu honi buruz ideia gutxi batzuk besterik ez dira aipatzen.

Alde batetik, oinarriko hezkuntzaren xedeak aipatzen dira, batek hezkuntza-emozionalari erreferentzia egiten diona. Heziberri2020-k adierazten duen moduan, *“hezkuntza-prozesu osoaren norabidea erakutsi eta zentzua ematen dioten xedeetako bat pertsonaren garapen integrala izango litzateke, maila guztietan: garapen fisikoa, kognitiboa, komunikatiboa, soziala, kulturala, moralak, afektiboa nahiz emozionala, estetikoa eta espiritualak”* (Eusko Jaurlaritza, 2014, 8.orr). Gizakiok ezin gaitezke emoziorik gabe bizi, gure izadiaren parte baitira, jaiotzatik bizitzen direnak. Emozioak etengabe daude presente, uneoro esperimendatzen baititugu. Beste hitz batzuetan esanda, emozioak ez dira agertzen eta desagertzen gizabanakoak hori erabakitzen duenean. Izan ere, Damasiok (1994) adierazten duen moduan, egoera ezberdinek emozio bat edota bestelako bat esperimendatzea eragiten dute. Hau kontuan hartuz, “garapen emozionala” izeneko kontzeptua eztabaidagarria den terminoa da. Azken batean, emozioak jaiotzen garen unetik esperimendatzen badira, garapen emozionalak zeri egiten dion erreferentzia pentsatu beharko genuke.

Bestetik, Heziberri2020-k (Eusko Jaurlaritza, 2014) azpimarratzen duen bezala, “jarrerak osagai afektibo-emozional bat dute, aztergai den objektuari buruzko iritzi, uste eta sinesmenekin batera sentimendu positibo eta negatiboak, aldekoak nahiz kontrakoak, sortzen

baitira” (25.orr). Hala ere, emozioak ezin daitezke balentzia batekin positiboki edo negatiboki neurtu. Emozio jakin bat, beldurra esate baterako, ingurune jakin batean guztiz kaltegarria izan daiteke, esparru pertsonalean, akademikoan... negatiboki eragin dezakeelako. Aldi berean, ingurune ezberdin batean, guztiz mesedegarria izan daiteke, mehatxu baten aurrean erreakzionatzea eragin dezakeelako. Hortaz, emozioak ezin daitezke positiboki eta negatiboki sailkatu, kontzeptu hau pentsatzen duguna baino konplexuagoa baita (Damasio, 2018).

Curriculumean irakasleen kompetentzia profilarren inguruan ere hitz egiten da. Bertan argi azaltzen den moduan, hezkuntza sistemaren xedeak eta irakasleei exijitzen zaizkien kompetentziak ezin bereiz daitezke (Eusko Jaurlaritza, 2016). Horrek, Morin-i (2000) eta Perrenoud-i (2004) jarraituz, hiru perspektiba hauek aintzat hartu eta hirurak uztartzera garamatza: herritar izatea, kompetentziak eraikitzea, eta garapen pertsonal eta emozional orekatua erdiestea. Alde batetik, ikaslearen garapen emozional orekatua lortzeak zalantza ugari sortzea eragiten du. Izan ere, “orekatu” terminoak zeri egiten dio erreferentzia? Ikasleak garapen emozionalean orekatuak egotea nahi da, baina irakasleak ere emozionalki orekatua al daude? Testuinguruak berebiziko eragina izan dezake ikasleen portaeran (Cabanas eta Illouz, 2019 eta Ehrenreich, 2019).

Amaitzeko, curriculumean hezkuntza-emozionalari erreferentzia egiten dion kompetentzia adierazten da, autonomiarako kompetentzia alegia, eta kompetentzia hau garatzeko lortu beharreko helburuak zehazten dira. Helburu hauen artean, Heziberri2020-k hurrengo hau aipatzen du: “norberaren emozioak autorregulatzea” (Eusko Jaurlaritza, 2014, 72.orr). Emozioak autoerregulatzea ondo dago pertsona batek esparru ezberdinetan zailtasunik ez duenean. Hala ere, hori oso gutxitan gertatzen da. Beraz, ezin zaie eskatu ikasleei irakasleak kapazak ez diren gauzak egitea.

Esan bezala, irakasleak hezkuntzan garrantzi handia betetzen du, irakasleak haien sinesmenengandik eraginda egonik, eta, hortaz, honek aldi berean hezkuntzan ere eraginez. Hala ere, irakasleen sinesmenek hezkuntzan duten eragina aztertu baino lehen, komenigarria litzateke “sinesmen” izeneko kontzeptua definitzea. Borg’s (2001) ikertzailearen aburuz, sinesmen bat kontzienteki edo inkontzienteki mantendu daitekeen proposamen bat da, gizabanakoak egiazkotzat hartzen duenez ebaluatzailea da eta, hortaz, konpromiso emozionalez josita dago; gainera, pentsamendu eta portaeraren gida gisa balio du. Sinesmenek rol garrantzitsua betetzen dute hezkuntzaren aspektu askotan, baita bizitzan ere. Sinesmenek gizabanakoak mundua ulertzea laguntzen dute, informazioa hautematerako moduan eraginez.

Irakasleen sinesmenak definitzea eta ebaluatzea konplexua bada ere, aditu ezberdinek horiek hezkuntzan duten eragina azpimarratzen dute. Hau aintzat hartuz, Pajaresen (1992) aburuz, irakasleen sinesmenek haien ezagutzek baino eragin handiagoa daukate lezioak planifikatzeko, erabakiak hartzeko eta klaseak emateko orduan. Irakasleen sinesmenak, beraz, ezinbestekoak dira irakasleek ikasleekiko duten jarrera determinatzeko.

Davis eta Andrzejewski-en (2009) arabera, sinesmenek lupa bateko lente batzuen antzera jokatzen dute. Izan ere, irakasleek egoera anbiguoak interpretatzen dituzte, haien sinesmenekin bat datozen moduetan (Matute, 2019). Aldi berean, sinesmenek helburuak eta estandarrak finkatzeko ere balio dute, irakasleen arreta eta energia bideratuz, eta, horrez gain, irakasleek ikusten eta aztertzen ez dutena ere determinatzen dute. Sinesmenek irakasleei ikasgelan esperimentatzen dutena ulertzen laguntzen dieten heinean, esanahi garrantzitsua hartzen dute irakasleentzako. Gainera, sinesmenek irakasleek emozio jakin batzuk esperimentatzea ahalbidetzen dute, esperientzia batzuetan sentimendu desatseginak eraginez, eta, beste batzuetan, aldiz, sentimendu atseginak.

Irakasleek hezkuntza emozionalean betetzen duten rola hezkuntza emozionalarekiko duten sinesmenak eraginda agertzen dela adierazi beharra dago. Hezkuntza emozionala hezkuntzaren zati baliotsua dela pentsatzen duten irakasleek curriculum formalaren testuinguruan txertatzen dute, baita ikasleekin erregulartasunez izan ohi duten interakzioan ere. Honekin loturik, hezkuntza emozionalarekiko sinesmen positiboak izateak hezkuntza emozionalaren inplementazioarekiko konfiantza izatea eragiten du, baita programa ezberdinekiko pentsamendu irekiagoa izatea ere (Brackett et al., 2012).

Hala ere, gerta liteke positiboak diren sinesmen guztiak berdinak ez izatea ere. Esate baterako, irakasleek ikaskuntza emozionalaren inguruan dituzten sinesmenak ezberdinak izan daitezke irakasgaien aurrean dituzten lehentasunen, norbere gaitasun emozionalaren eta eskolak sortzen duen giroaren arabera (Collie, Shapka, eta Perry, 2012). Bestalde, hezkuntza emozionalaren inguruan ikastetxeak adierazten duen jarrera baikorra bada, irakasleek konfiantza handiagoa izango dute jarrera ezkorragoa adierazten duten ikastetxeetako irakasleek baino. Hala ere, argitzen ez dena zera da, konfiantza handiago edo gutxiago egonik zein den irakasleek haurrengan duten eragina; haurrak emozionalki okerrago garatzea, emozionalki garatuagoak ateratzea edota haurren garapen emozionalaren eta gai honekiko irakasleen sinesmenen artean loturarik ez egotea.

Esan bezala, irakasleen sinesmenak guztiz ezberdinak izan daitezke faktore ezberdinen eraginez. Irakasleek hezkuntza emozionalarekiko dituzten sinesmenak ezagutzeko, Bracket et al.-en (2012) arabera, ikaskuntza emozionalaren inguruko sinesmenak hiru ataletan oinarritzen dira, hala nola; irakasleen erosotasuna, ikaskuntza emozionalaren inguruko programa ikasteko konpromisoa eta eskolako zuzendaritzak ikaskuntza emozionalaren inguruko programekiko duen jarrera.

Irakasleen erosotasunari dagokionez, irakasleak bere buruarengan konfiantza eta segurtasuna izatea eta programen aurrean eroso sentitzea hezkuntza emozionalaren garapenerako mesedegarria dela frogatu zuten. Izan ere, irakasleak eroso sentitzen badira, hezkuntza emozionalaren inguruko programak erabiltzen jarraitzeko probabilitate gehiago izango dute. Bestetik, ikaskuntza emozionalaren inguruko programa ikasteko konpromisoari erreparatuz gero, aditu ezberdinek irakasleek programekiko duten konpromisoak ikasleen ikaskuntza prozesuaren alde egiten duela aztertu zuten. Azkenik, adituek, eskolako zuzendaritzak ikaskuntza emozionalaren inguruko programekiko duen jarrerak, hau da, programa hauen aurreko eskolako kulturak, programen inplementazioan eta denboran zeharreko programaren sostengarritasunean eraginik ote zuen aztertu zuten

Brackett et al.-ek (2012) egindako lanean New York-eko 935 irakasleek (%90a emakumezkoak izanik) parte-hartu zuten. Emaizten analisisian ikus daitekeen moduan, hezkuntza emozionalaren inguruko programak aplikatzean sentitzen duten erosotasunari irakasleek 3'84ko batez besteko emaitza globala eman zion. Konpromisoari dagokionez, batezbesteko emaitza globala 3'66koa izan zen eta, azkenik, zuzendaritzaren jarrera 4'07ko batez besteko emaitza globalean baloratua izan zen. Guztira, hezkuntza emozionalaren inguruko irakasle parte-hartzaileen sinesmenak 5etik 3'84ko batez besteko emaitza globalean baloratuak izan ziren. Collie et al.-ek (2015) galdetegi berdina erabiliz, Kanadako irakasleek hezkuntza emozionalaren gainean zituzten sinismenak neurtu zituzten. Ikerketa honetan lortutako emaitza globalak 4'01 (1.dimentsioa), 3'70 (2.dimentsioa) eta 3'82 (3.dimentsioa) izan ziren eta bigarren taldean, berriz, 4'03 (1.dimentsioa), 3'67 (2.dimentsioa) eta 3'77 (3.dimentsioa), aurreko ikerketan baino altuagoak beraz.

Emaizta hauek pisu handiagoa hartzen dute beharbada analisi hauek 2014. urtean egin zirela kontuan hartzen badugu, non esku artean dugun gai honi ematen zitzaion garrantzia ez zen oraingoa bezain handia. Izan ere, gaur egun, Berritzeguneetan hezkuntza emozionalaren inguruko proiektuak indarrean daude, irakasleek gai honen inguruko formakuntza jasotzen

dutelarik.

2. Metodologia

2.1. Erabilitako instrumentua

Irakasleek ikaskuntza emozionalaren inguruan dituzten sinesmenak aztertzeke helburuarekin, Yale Unibertsitateko ikertzaile-talde batek (Brackett et al., 2012) diseinaturiko galdetegi bat hartuko da oinarritzat.

Hasiera batean, galdetegiko item-ak garatzeko asmoz, ikerketa horretan ikaskuntza emozionalaren programazioaren inplementazioan eragiten duten faktoreen inguruko alderdi teorikoak eta egindako ikerketak aztertu ziren. Modu horretan, faktore horietan oinarrituz, 32 item eratu ziren. Item hauek, bi fasetako balioeste-analisi batetik pasa ondoren, azkenean 12 itemeko eskala batean laburbildu ziren (Brackett et al., 2012). Galdetegiko itemak, aldi berean, 3 sinesmen-talde ezberdinetan sailkatu zituzten. Lehenengo 4 itemen bitartez (1-4 galderak), irakasleen *erosotasuna* ebaluatu nahi da. Hurrengo 4 itemen bidez (5-8 galderak), irakasleek ikaskuntza emozionalaren inguruko programa ikasteko duen *konpromisoa* aztertu nahi da. Amaitzeko, azkenengo 4 itemen bidez (9-12 galderak), eskolak ikaskuntza emozionalaren inguruko programekiko duen *jarrera* ikertu nahi da. Galderak 1-etik (“gutziz kontra”) 5-era (“gutziz ados”) ebaluatuak izan direla aipatu beharra dago.

1.taulan, irakasleen sinesmenak aztertzeke erabili den 12 itemeko galdetegia adierazten da. Gainera, galdetegiaren amaieran, hezkuntza emozionalaren inguruan partaideek duten ezagutza neurtzeke helburu duen galdera bat planteatu da, irakasleek heziketa emozionala definitzeari erreferentzia egiten diona.

Definizioen sailkapena egiterakoan, irizpide hau hartu da kontuan; ea irakasleek hezkuntza emozionala zer den eta zertan oinarritzen den adierazi duten, horretarako termino eta deskribapen ezberdinez baliatuz. Emandako definizio guztien artean, hauen analisi bat egin da agerturiko hitzak elkarren artean bereizteke.

1. Taula: Hezkuntza emozionalari buruzko irakasleen sinesmenen inguruko galdetegia

	ITEM-AK	GARRANTZIA				
		1	2	3	4	5
1.	Heziketa emozionala lantzerako orduan konfiantza eta segurtasuna daukat neure buruarengan.	1	2	3	4	5
2.	Ikasleekin gaitasun emozionala garatzerako orduan eroso sentitzen naiz.	1	2	3	4	5
3.	Nire ikasleen beharrian emozionalaz arduratzea naturaltasun osoz ateratzen zait.	1	2	3	4	5
4.	Heziketa emozionalaren inguruko dinamikak/ekintzak lantzea nire irakaste-prozesuan sartzen da.	1	2	3	4	5
5.	Ikasleen gaitasun emozionala garatzeko tailerretara edota ikastaroetara joatea gustatuko litzaidake.	1	2	3	4	5
6.	Nire gaitasun emozionala garatzeko tailerretara edota ikastaroetara joatea gustatuko litzaidake.	1	2	3	4	5
7.	Ikasleekin gaitasun emozionala lantzeko trebetasuna garatu nahi dut.	1	2	3	4	5
8.	Irakasle guztiek jaso beharko lukete ikasleekin gaitasun emozionala lantzeko prestakuntza.	1	2	3	4	5
9.	Ikastetxeko zuzendaritzak ikasleentzat ikaskuntza emozionala bultzatzen duen ingurune egokia sortzen du.	1	2	3	4	5
10.	Nire ikastetxeak ikasleen gaitasun emozionala garatzen laguntzen du, horretarako proiektuak eta programak proposatuz.	1	2	3	4	5
11.	Ikastetxeko zuzendaritzak ez du gaitasun emozionalen irakaskuntza sustatzen.	1	2	3	4	5
12.	Nire ikastetxeak honako hau espero du: irakasleek ikasleen beharrian emozionalei erantzutea.	1	2	3	4	5
13.	Zer da zuretzako hezkuntza emozionala?					

Iturria: norberak eginda, Brackett et al. (2012) oinarritzat hartuz.

2.2. Partaideak

Ikerketa honetan zehar, Euskal Autonomi Erkidegoko Lehen Hezkuntzako ikastetxe publikoetako zein itunpeko ikastetxeetako irakasle multzo batek hartu du parte. Guztira, itunpeko 7 eskolako eta 7 eskola publikoko 97 irakasle izan dira galdetegian parte-hartu dutenak.

Ikastetxeak ezberdinak izateaz aparte, irakasleei dagokienez ere aniztasun handia egon da. Alde batetik, eskola motari dagokionez, parte-hartzaileen %52,6 eskola-publikokoak izan dira, eta, %47,4, aldiz, itunpeko eskolakoak. Bestetik, adinari dagokionez, %18,6 20-35 urtetik bitartekoak izan dira, %24,7 36-45 urte bitartekoak, %34 46-55 urte bitartekoak, eta, azkenik, %22,7 55 urtetik gorakoak. Sexuari erreparatuz gero, %17,6 gizonezkoak izan dira, %80,4

emakumezkoak eta, azkenik, %2 ez binarioak. Klaseak ematen dituzten ikasturteei buruz galdetzean, %41,2k Lehen Hezkuntzako 1. eta 2. ikasturtean irakasten du, %30,9k 3. eta 4. ikasturtean, eta, azkenik, %27,8k 5. eta 6. ikasturtean. Irakaskuntzan izandako lan-esperientzia urteei dagokienez, %17,5k 1-5 urte bitarteko antzintasuna izan du irakaskuntzan, %9,3k 5-10 urte bitartekoa, %10,3k 10-15 urte bitartekoa, eta, azkenik, %62,9k 15 urtetik gorakoa.

3. Emaitzak

Galdetegian eskuratutako datuak aztertu ostean, hezkuntza emozionalaren inguruko irakasle parte-hartzaileen sinesmenak 5etik 4,10eko batez besteko emaitza globalean baloratuak izan dira. Lehenengo dimentsioan (*irakasleek hezkuntza emozionalaren inguruko programen inplementazioan duen erosotasuna*) batez besteko emaitza globala 3,96koa izan da, bigarren dimentsioan (*irakasleek ikaskuntza emozionalaren inguruko programa ikasteko konpromisoa*) 4,36koa eta hirugarren dimentsioan (*eskolako zuzendaritzak ikaskuntza emozionalaren inguruko programekiko duen jarrera*) 3,98koa izan da. Baloraziorik handiena, beraz, irakasleek erakusten duen konpromisoa izan da, eta baloraziorik txikiena, aldiz, gai honen aurrean irakasleak sentitzen duen erosotasuna da (nahiz eta bere balioa ere nahiko handia izan).

Analisia *ikastetxe motaren* arabera (ikastetxe publikoa/itunpekoa) egiten bada, eskola publikoetako irakasleen sinesmenek lortzen dute batez besteko emaitzarik handiena (4,14), nahiz eta itunpeko eskoletako irakasleen sinesmenetatik alde oso nabarmenik ez egon (4,06). Hala ere, lehenengo dimentsioan, itunpeko eskoletako media pixka bat gailentzen dela (%8 gehiago) ikusten da, irakasleen erosotasuna eskola publikoetako irakasleena baino zerbait baxuagoa dela adieraziz. Bigarren eta hirugarren dimentsioetan (konpromisoa eta zuzendaritzaren jarrera), berriz, eskola publikoek adierazitako emaitza handiagoa da eta itunpeko eskoletako emaitzarekin duten alde aurreko kasuan baino zertxobait nabariagoa da (%11 eta %19 gehiago, hurrenez hurren).

Irakasleek *sexuaren* arabera dituzten sinesmenei dagokienez, emakumeek adierazten dute batez besteko emaitzarik handiena (4,14ko media) eta gizonezkoek, aldiz, baxuena (3,91ko media). Orokorrean, emakumezkoek zein ez binarioek baliorik txikiena erosotasunari (3,99ko media) eta handiena konpromisoari (4,35eko media) ematen diote. Aldiz, gizonezkoen kasuan, dimentsiorik baloratuena konpromisoak (4,63ko media) izaten jarraitzen badu ere, zuzendaritzaren jarrerari ematen diote baliorik txikiena (3,51ko media).

Irakasleek *adinaren* arabera dituzten sinesmenetan zentratuz, irakasle gazteenak, hau da, 20-35 urte bitarteko irakasleak (4,18) eta zaharrenak, hau da, 55 urtetik gorako irakasleak (4,11) dira gai honen aurrean sinesmen positiboak dituztenak. Baloraziorik txikiena 36-45 urte bitarteko irakasleek (4,05) adierazi dute. Dena den, lehenengo dimentsioan (*erosotasuna*), bi adin-talde gazteenak (20-35 eta 36-45 tartetakoak) dira deserosoen sentitzen direnak (3,90 eta 3,86) eta bi adin-talde nagusienak dira media globalaren gainetik kokatzen direnak (4,03 eta 4,00). Bigarren dimentsioan (*konpromisoa*), berriz, bi adin-talde gazteenak (46-55 eta 55 urtetik gorakoak) dira talderik konprometituenak (4,63 eta 4,61ko balorazioarekin) eta bi adin-talde nagusietan 4,20 eta 4,13 balioetara murrizten da. Azkenik, hirugarren dimentsioan (*eskolako zuzendaritzaren jarrera*), soilik talde bat dago, 36-45 urte bitarteko taldea hain zuzen ere, dimentsio horren media globalaren (3,98) azpitik kokatzen dena, 3,66 batekin. Atal honetan ikuspegi baikorra duen taldea 55 urtetik gorakoen taldea da, 4,22 batekin.

Analisia *antzinatasunaren* arabera egiten bada, emaitzak adinaren arabera egindako analisian lortutako emaitzekin bat egiten dute hein handi batean, orokorrean antzinatasuna adinarekin loturik doalako. Horrela, antzinatasun gehiagoko irakasleak (15 urte baino gehiagoko esperientzia dutenek) dira hezkuntza emozionalaren programen inplementazioan eroso sentitzen direnak (4,17), eta zentroaren jarrerarekiko ikuspegi baikorra dutenak (4,17). Aldiz, esperientzia gutxiagoko irakasleek (1-5 urte esperientzia dutenek) konpromiso handiagoa adierazten dute programa hauekiko (4,65). Orokorrean, esperientziarik gutxieneko eta esperientziarik handieneko irakasleak dira guztira sinesmen positiboagoak dituztenak (4,15 eta 4,17ko batezbestekoekin hurrenez hurren).

Analisia *ikasturteka* eginez gero, ez dauka eraginik irakasleen sinesmenak positiboagoak edota negatiboagoak izatearekin. Izan ere, 1.-2. eta 5.-6. ikasturtetan batez besteko emaitza 4,10ekoa da eta 3.-4. ikasturtetan 4,09koa. Hala ere, emaitzak dimentsioka aztertuz gero, arreta gehien deitzen duen dimentsioak konpromisoari egiten dio erreferentzia. Azken batean, aldagaia hau ikasleen adinarekin murrizten doala ikusten da. Izan ere, 1. eta 2. ikasturtetan dauden irakasleek 4,45eko media adierazten dute, 3. eta 4. ikasturtetan dauden irakasleek 4,33ko media adierazten dute eta 5. eta 6. ikasturtetan dauden irakasleek, aldiz, 4,28ko media.

Amaitzeko, “zer da hezkuntza emozionala?” galderaren aurrean irakasleek eman dituen erantzunak aztertu dira. Parte-hartzaileen %3,09ak ez du jakin kontzeptu hau definitzen, %90,72k definizio sinpleak garatu ditu sakontasunik gabekoak eta, azkenik, %6,18a kontzeptu hau sakontzen ahalegindu da. Gehien errepikatu diren kontzeptuak, beraz, “emozioak”

(%46,80ak erabilitako terminoa), “lantzea” (%24,46ak), “sentimenduak” (%18,08ak) “kudeatzea” (%17,02ak) eta “ezagutzea” (%14,89ak) izan dira. Ondorengo irudian, gehien nabarmentzen diren kontzeptuek irakasleen ehunekorik handienari egiten diote erreferentzia.

4. Ondorioak



Irudia 1: Definizioetan errepikatutako hitz-gakoak.
www.wordclouds.com online baliabidearekin eginda

Ikerketa honen bitartez, irakasleek hezkuntza emozionalari buruz dituzten sinesmenak eta ezagutzak aztertu nahi izan dira. Orokorrean irakasleek hezkuntza emozionala garrantzi handikotzat hartzen duela ondoriozta daiteke. Izan ere, 97 irakasle parte-hartzaileen sinesmenak 5etik 4,10eko batez besteko emaitza globalean baloratuak izan dira. Gainera, balorazio positiboa aztertu diren 3 dimentsioetan eman da, bereziki programen inplementazioarekiko duten konpromisoan, 4,36 batekin. Beste bietan 3,96 eta 3,98 izanik hurrenez hurren. Emaitza hauek bat egiten dute Brackett et al. (2012) eta Collie et al. (2015) ikerlariek egindako ikerketekin.

Galdetegiaren bukaeran zehazten den “hezkuntza emozionala” izeneko kontzeptua definitzeari dagokionean, oso gutxi saiatu dira eta jasotako erantzunen artean gehienak hezkuntza emozionalaren definizioerik ez dute. Argi dago gai honen inguruan irakasleek sinesmen handia erakutsi arren, sinesmena eragiten duen oinarriko kontzeptua azaltzeko gaitasuna ez dute erakutsi. Interesgarria suertatzen da nolako hedapena duten irakaskuntzan bermatu ezin diren ideiak bat etorritik Davis eta Andrzejewski-ren (2009) lanarekin. Ikerketatik jasotako datuek adierazten dutena zera da: irakasleek hezkuntza emozionalaren irakaskuntza garrantzi handikotzat hartzen duela eta horren inguruko sinesmenak handiak direla, bat etorritik Pajares

(1992) ikerlariak egindako lanarekin. Hala ere, ez dira gai kontzeptu hau definitzeko, gai honen inguruko ezagutza eza erakutsiz, eta, hortaz, irakasle bakoitzak oinarritu gabeko usteak ardatz nagusiak bihurtzen dira (Collie et al., 2015; Matute, 2019). Hezkuntza emozionala definitzeko gai ez izateak, beraz, kontzeptu honen inguruan zalantza ugari egotea eragiten du, eta, aldi berean, arazo bat erakusten du, irakasle askok haien sinesmenetan oinarritzen dira, hauek ebidentziarik duten edo ez baieztatu gabe.

Bibliografia

- Avia, M.D., & Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente: Psicología de las emociones positivas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.
- Borg., M. (2001). Key Concepts in ELT: Teachers' Beliefs. *ELT Journal*, 55 (2), 186-188. DOI: 10.1093/elt/55.2.186
- Brackett, M.A., Reyes, M.R., Rivers, S.E., Elbertson, N.A., & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30 (3), 219-236. DOI: 10.1177/0734282911424879.
- Cabanas, E. & Illouz, E. (2019). *Happycracia: Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Barcelona: Paidós.
- Collie, R.J., Shapka, J.D., & Perry, N.E. (2012). School climate and social-emotional learning: predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), 1189-1204. DOI: 10.1037/a0029356.
- Collie, R.J., Shapka, J.D., Perry, N.E., & Martin, A.J. (2015). Teachers' beliefs about social-emotional learning: Identifying teacher profiles and their relations with job stress and satisfaction. *Learning and instruction*, 39, 148-157. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2015.06.002.
- Covarrubias, P., & Piña, M.M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34 (1), 47-84.
- Checkley, K. (1997). The first seven...and the eighth: a conversation with Howard Gardner, *Educational Leadership* 55 (1) pp. 8-13.

- Damasio, A. (1994). *El error de Descartes: la razón de las emociones*. Chile: Andrés Bello..
- Damasio, A. (2018). *El extraño orden de las cosas: la vida, los sentimientos y la creación de las culturas*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Davis, H., & Andrzejewski, C. (2009). Teacher beliefs. In E. Anderman & L. Anderman (Eds.), *Psychology of classroom learning: An encyclopedia (PCL)*, 2, 909-915. New York: Macmillan Reference
- Ehrenreich, B. (2019). *Sonríe o muere: La trampa del pensamiento positivo*. Madrid: Turner Noema.
- Eusko Jaurlaritza (2014). Heziberri-2020: Hezkuntza eredu pedagogikoaren markoa. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/eu_sist_edu/adjuntos/13_hezkuntza_sistema_000/000009e_Pub_EJ_heziberri_2020_e.pdf
- Eusko Jaurlaritza. (2016). 236/2015 Dekretua, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculuma zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duena. Euskal Herriko argitaratze serbitzua. <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2016/01/1600141e.pdf>.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2016) 'Multiple intelligences: prelude, theory, and aftermath' in Sternberg, R. J., Fiske, S. T. and Foss, D. J. (eds) *Scientists making a difference*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 167–170
- Granados, J.M. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-19. DOI: 10.15517/aie.v5i2.9142
- Jiménez, M.I., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (1), 69-79.
- Juvonen, J., & Wentzel, K.R. (2001). *Motivación y adaptación escolar: factores sociales que intervienen en el éxito escolar*. México: Universidad Iberoamericana.
- Larivée, S. (2010). Las inteligencias múltiples de Gardner. ¿Descubrimiento del siglo o simple rectitud política?. *Revista de Investigación en Psicología*, 2 (2), 115-126.

- Kagan, J. (2000). *Tres ideas seductoras: La abstracción, el determinismo en la infancia y el principio del placer*. Barcelona: Paidós.
- Matthews, G., Roberts, R.D., & Zeidner, M. (2004). Seven Myths About Emotional Intelligence. *Psychological Inquiry*, 15 (3), 179-196. DOI: 10.1207/s15327965pli1503_01.
- Matute, H. (2019). *Nuestra mente nos engaña: Sesgos y errores cognitivos que todos cometemos*. Barcelona: Shackleton Books.
- Mestre, J., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P. & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112- 117.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Pajares M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332. DOI: 10.2307/1170741.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pourhosein, A., & Banou, N. (2017). Teachers' Beliefs in English Language Teaching and Learning: A Review of the Literature. *English Language Teaching*, 10 (4), 78-86. DOI: 10.5539/elt.v10n4p78.
- Roberts, R.D. (2001). Review of The handbook of emotional intelligence. *Intelligence*, 30, 1- (2), 209-219. DOI: 10.1016/S0160-2896(01)00084-8
- Sternberg, R.J., & Galmarini, M.A. (1997). *Inteligencia exitosa: cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.
- Stillman, S.B., Stillman, P., Martínez, L., Freedman, J., Jensen, A.L., & Leet, C. (2018). Strengthening social emotional learning with student, teacher, and schoolwide assessments. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 71-92. DOI: 10.1016/j.appdev.2017.07.010.
- Wenger, M.A., Jones, F.N., & Jones, M.H. (1962). *Emotional behavior. Emotion: Bodily change*. Princeton: Holt Rinehart Winston.
- Visser, B.A., Ashton. M.C., & Vernon, P.A. (2006). Beyond g: Putting multiple intelligences theory to the test. *Intelligence*, 34 (5), 487-502. DOI: 10.1016/j.intell.2006.02.004