



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.eus/ikastorratza/>

Gizarte-ezagutzaren lanketaren azterketa Mugimendu Autonomoaren esparruan

Janire Castrillo¹  & Maddi Elorza² 

¹Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU)

janire.castrillo@ehu.eus

²Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU)

maddi.elorza@ehu.eus

To cite this article:

Castrillo, J. & Elorza, M. (2025). Gizarte-ezagutzaren lanketaren azterketa Mugimendu Autonomoaren esparruan. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 35, 105-131. DOI: 10.37261/35_alea/5

To link to this article:

https://doi.org/10.37261/35_alea/5

Published online: 30 Sept 2025

Gizarte-ezagutzaren lanketaren azterketa Mugimendu Autonomoaren esparruan

Janire Castrillo¹  eta Maddi Elorza² 

¹Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU)
janire.castrillo@ehu.eus

² Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU)
maddi.elorza@ehu.eus

Laburpena

Mugimendu Autonomoa Euskadiko sare publikoko Haur Hezkuntzako eskola askotara zabaltzen ari den proposamen pedagogiko berritzailea da. Ikerketa honen bidez, proposamen horren baitan gizarte-ezagutzari eta haren osagai desberdinen lanketari (denbora-, espazio- eta gizarte-nozioak) ematen zaion garrantzia eta tokia aztertu da, eta baita horiek sustatzeko landu ohi diren gaiak eta baliabideak ere. Hartara, Mugimendu Autonomoari atxikitutako eskoletako 134 hezitzailek *ad hoc* diseinatutako eta 8 itenez osatutako galdetegi bat erantzun zuten. Emaizek mahai gainean jarri zuten eskola horietan, oro har, garrantzia nabaria ematen zaiola haurtzaroan ezagutza soziala lantzeari. Alabaina, desberdintasunak sumatu ziren gizarte-ezagutzaren osagai desberdinei ematen zaien tokiari dagokionez. Hala, bizikidetza arauak gehien lantzen den arlo gisa identifikatu zen artean, nozio-sozialak eta denbora historikoa bezalako alorrek pisu gutxiago hartzen zutela egiaztatu zen. Hortik, gizarte-ezagutzaren lanketa aberasteko zenbait aukera antzeman ziren.

Hitz gakoak: Gizarte Zientzien Didaktika, Ezagutza soziala, Haur Hezkuntza, Berrikuntza.

Analysis of the approach to social knowledge within the framework of the Autonomous Movement?

Abstract

The Autonomous Movement is an innovative pedagogical proposal that is spreading in the Basque Country's public pre-school network. This study has analyzed the importance given to social knowledge and the place given to its different components (temporal, spatial and social concepts) within the framework of that proposal, as well as the topics and resources that are usually used to promote them. 134 teachers from schools affiliated to the Autonomous Movement answered an ad hoc questionnaire composed of 8 items. The results showed that these schools in general attach importance to working on the different components of social knowledge. However, differences were noted when it comes to the importance given to each of them. Specifically, the treatment of behavior rules was identified as one of the areas receiving the most attention, while the approach to social notions or historical time was given less weight. Based on the above, certain possibilities that could enrich the approach to social knowledge were detected.

Key words: Social Science Teaching, Social Knowledge, Early Childhood Education, Innovation.

Análisis del abordaje del conocimiento social en el marco del Movimiento Autónomo

Resumen

El Movimiento Autónomo es una propuesta pedagógica innovadora que se está extendiendo a muchas escuelas de Educación Infantil de la red pública de Euskadi. En esta investigación se ha analizado la importancia y el lugar que en el marco de esa propuesta se brinda al conocimiento social y el abordaje de sus distintos componentes (nociones temporales, espaciales y sociales), así como los temas y recursos que habitualmente se trabajan para promoverlos. Participaron 134 educadores/as de escuelas adscritas al Movimiento Autónomo, que respondieron a un cuestionario de 8 ítems diseñado *ad hoc*. Los resultados pusieron sobre la mesa que, en esas escuelas adscritas al Movimiento Autónomo, en general, se brinda importancia al trabajo de los diferentes componentes del conocimiento social. Sin embargo, se apreciaron diferencias en cuanto al lugar que se da a uno de ellos. Concretamente, el tratamiento de las normas de convivencia se identificó como una de las áreas a las que se presta una mayor atención, mientras que el abordaje de las nociones sociales o del tiempo histórico cobran menos peso. De ahí, se detectaron algunas posibilidades que podrían enriquecer el abordaje del conocimiento social.

Palabras clave: Didáctica de las Ciencias Sociales, Conocimiento social, Educación Infantil, Innovación.

1. Marko Teorikoa

1.1. Gizarte-ezagutza Haur Hezkuntzan

Gizarte Zientziak diziplina zientifikoaren multzo zabala dira, eta "gizakiak egiten dituen jarduerak aztertzen dituzte, iraganeko zein egungo gizarteetan, baita horiek garatu diren ingurune eta lurraldearekiko harremanak eta elkarreraginak ere" (Benejam, 1993: 342). Horrela, gizarte-ezagutza Historia, Geografia, Antropologia, Zientzia Politikoak, Soziologia edota Psikologia bezalako diziplinetatik datorrena bezala uler daiteke. Beraz, askotarikoak diren gaiak barne hartzen ditu, hala nola, kolektibo eta eragile sozialak, haien portaerak, beren artean eta ingurunearekiko ezartzen dituzten harremanak, fenomeno sozial jakin batzuen ulermena, erakundearen funtzionamendua, edo praktika sozialak gidatzen dituzten balio moralak.

Funtsean, gizarte-ezagutzak norbere errealitate soziokulturalaren eta inguratzen gaituen munduaren funtzionamenduaren jabekuntzari egiten dio erreferentzia. Hori dela eta, gizarte-ezagutza Haur Hezkuntzako etapan ertsiki lotuta egon da ingurunearen ezagutza deitu den arloarekin, baita herritar konpetentzia garatzearekin ere (Aranda, 2016).

Haur Hezkuntzaren helburua haurren garapen integrala eta harmonikoa sustatzea da, alderdi emozional, intelektual eta sozialean, ondorengo hezkuntza prozesua gidatuko duten oinarriak ezarriz. Etapa horretan haurrak bere burua ezagutzen eta inguruko mundua ulertzen eta interpretatzen hasten dira (Feliu eta Jiménez, 2015; Moscoso, 2016). Hala, haurrentzat gizarte-ezagutza eskuratzea funtsezkoa da indibidualki eta sozialki garatzeko, sozializatzeko, komunitatearekiko identifikazio kritikoa izateko, ezberdintasunekiko tolerantzia eta errespetua izateko eta gizarte harremanen konplexutasuna ulertzeko. Horregatik, gizarte-ikaskuntzaren esperientziak kontzeptuak ulertzera eta ohiturak eratzera bideratu beharko lirateke, inguruko gizarte- eta kultura-ingurunea modu esanguratsuan behatuz eta esploratuz (Aranda, 2016; Tonda, 2001).

Espanian jakintza-arlo gisa sortu zenetik, Gizarte Zientzien Didaktikak hiru dimentsio bereizi ditu gizarte-ezagutzaren baitan haurtzaroan lantzeko: denbora-nozioak, espazio-nozioak eta gizarte-nozio zein arauak. Horietan guztietan, haurren pertzepzioen deszentralizazioa eta objektibazioa landu beharko lirateke, izaera koherenteago eta

errealistagoa izatera bideratutako ikaskuntza esperientziak eskainiz (Tonda, 2001). Esan bezala, haurrek beren ingurunearekiko esplorazioaren eta interakzioaren bidez ikasten dute, prozesu aktibo eta esanguratsu batean, beren alde aurreko ideiak edo ezagutzak birsortuz (Bassedas *et al.*, 1998).

Gizarte-nozioei dagokienez, funtsean, haurrek gizarteari eta haren funtzionamenduari buruz eraikitzen dituzten irudikapenak direla adierazi izan da. Horien artean leudeke norberaren eta besteen ezagutza, jokabide zuzenak edo okerrak (edo egoera desberdinetan egin beharrekoak) arautzen dituzten ezagutza morala eta gizarte-arauak eta balioak, eta gizabanakoaz gaindi dauden erakundearen ezagutza (Delval, 1992; Delval eta Padilla, 2001). Gizarte-nozioek kontzeptu ekonomikoak (salgaien ekoizpena, salerosketa-prozesua, diruaren papera, aberastasunaren banaketa, desberdintasun sozialak, lanbideak...), nozio politikoak (sistema politikoaren funtzionamendua, erakundeena, autoritate- eta botere-nozioak, legeak, nazioa), sistema sozialarekin lotutako kontzeptuak (kultura- eta arraza-aniztasuna, kolektibo sozial desberdinen existentzia), familiaren kontzepzioarekin lotutakoak (osatzen duten pertsonak, ahaidetasun-harremanak, generorolak eta beste mota batzuetakoak), eta beste gai sorta zabal bat (jaiotza eta heriotza, bizitzaren etapak, gerra eta bakea, nazioen arteko harremanak, erlijioa, eliza eta Jainkoa, gizartearen bilakaera eta denbora historikoa...) hartzen dituzte barne (Borzi, 2016).

Haurrek kolektibo, erakunde edo kontzeptu horietako gehienekin oraindik harreman edo esperientzia txikia izan dutenez, horiekiko irudikapenak eratzen dituzte bere gizarte-ingurunetik (familia, eskola, berdinen taldea, komunikabideak...) lortzen duten informazio sakabanatu eta zatikatuan oinarrituta. Informazio hori, oraindik garatzen ari diren tresna intelektualekin, ideia-sare batean berregituratzen dute eta gizartearen funtzionamenduari buruzko azalpenak sortzen dituzte, modu gero eta konplexu eta koherenteagoan (Denegri, 2005).

Gizarte-arauak eta balioak eta gizarteari buruzko informazio faktikoa, neurri handian, testuinguruaren eta helduen transmisioaren mende daude. Nozio-sozialen eraketan eta horiei buruzko azalpenen eraikuntzan, berriz, haurrak papel aktiboagoa hartzen du (Delval, 1992). Hala, garrantzitsua da eskola testuinguruan jakintzak transmititzeko eredutik urrun dauden esperientziak eskaintzea, haurraren eraikuntza lana sustatze aldera eta jolasean oinarrituta. Zentzu horretan, badira esperientzia interesgarri batzuk, *C'est ne*

qu' un debut (Pozzi eta Barougier, 2010) dokumental frantsesean islatutakoa adibidez, zeinean hurrek asteroko filosofia saioak egin baitzituzten bi ikasturtetan zehar, heriotza, adiskidetasuna, buruzagitza edo maitasuna bezalako kontzeptuei buruz eztabaidatzeko. Ideiak partekatuz, gizarte-nozio horiei buruzko beren irudikapenak elkarrekin (bir)landu zituzten, argudiatzeko, entzuteko eta eztabaidatzeko gaitasunean aurrerapen nabarmena erdietsiz.

Denbora-nozioek denbora antolatzeko eta denboran zehar orientatzeko baliagarria den ezagutzari egiten diote erreferentzia. Psikologia ebolutiboan oinarritutako teoria klasikoen arabera, haurren denboraren ikaskuntza hiru fasetan garatu ohi da. Lehenengoa, bizitako denboraren fasea da, non hurrek bere bizi-esperientzian oinarritutako denbora bakarrik ulertzen duten (bere gorputzaren erritmo biologikoak, adibidez). Bigarrena, hautemandako denboraren fasea da, non denbora kanpoko egoeretan hautematen hasten diren (urtaroen igarotzea, adibidez). Azkenik, pentsatutako denboraren fasea dugu, non denborari buruzko kanpoko erreferentzia zehatzik gabeko esperientzia mentalak izaten hasten diren (etapa historikoen irudikapena, adibidez) (Trepata, 2011; Trepata eta Comes 2002).

Espainiar estatuan Haur Hezkuntzako etapan denbora-nozioek izan ohi duten trataerari buruz egindako ikerlanek adierazi dutenez, denbora pertsonalari arreta ematea da ohikoena, haurren eguneroko errutinen antolaketan oinarrituta (goizean jaikitzea, eskolara iristea, atsedenaldea, bazkalordua...) (Miralles eta Molina, 2011). Horrekin batera, arian-arian erreparatzen zaio denboraren dimentsio kronologikoaren edo neurketaren ulerkuntzari (asteko egunak eta hilabeteak, erlojua eta egutegia...) (Arias eta Egea, 2022a). Aitzitik, Haur Hezkuntzan zehar denbora historikoari arreta gutxi eskaini ohi zaio, ziur asko psikologia ebolutiboaren teorietatik eratorritako ideia batzuek oraindik ere duten eragina dela eta, nahiz eta Europako beste herrialde batzuetan arlo horrek leku nabaria hartzen duen aipatutako hezkuntza etapan (Cooper, 2002). Horrela, literatura zientifikoak ikuspegi berritzaileak eskaintzen ditu denbora historikoa lantzeko aukeren inguruan: narrazio eta dramatizazio historikoen bidez, tokiko ondarearen bidez edota museoetara bisitak eginez, esate baterako (Miralles eta Rivero, 2012; Vivas *et al.*, 2022). Bestalde, Haur Hezkuntzako ikasgelan giro historikoko txoko edo paisaiak sortzeari buruzko esperientzia interesgarriak aurkeztu dira, hala nola *Denboraren Txokoa* (jatorriz

Rincón de los tiempos) izenekoa (Pérez *et al.*, 2008), baita hurrekin objektu arkeologikoen azterketan oinarritutakoak ere (Arias *et al.*, 2016).

Espazio-nozioek hurrek dauden lekua identifikatzeko eta espazioan zehar mugitzen direnean orientatzeko baliagarria den ezagutzari egiten diote erreferentzia. Denborarekin bezala, psikologia ebolutiboan oinarritutako teoria klasikoen arabera, espazioaren ikaskuntza hiru fasetan garatu ohi da. Lehen, bizitako espazioaren fasea da, non espazioa bizipenen bidez ulertzen duten hurrek. Bigarren fasea hautemandako espazioarena da, non espazioa behaketaren bidez hautematen duten, esperientzia fisikoaren beharrik gabe. Hirugarrena, pentsatutako espazioaren fasea da, non abstrakzioaren bidez ikusten ez duten espazioa ere ordenatu eta ulertzen duten (Trepát eta Comes 2002; Arias eta Egea, 2022b).

Ikerketek baieztatu dute nozio espazialen irakaskuntza, batik bat, izaera euklidearreko esperientzietara mugatuta geratu dela maiz (neurriak, distantziak, luzerak, angeluak, eremuak, bolumenak...), eta iradoki dute alderdi topologikoak (irekita-itxita, barruan-kanpoan, gertu-urrun, limiteak edo mugak...) eta proiektiboak (errealismoa, proportzionaltasuna eta posizio erlatiboa espazioa bistaratzen duenaren ikuspegitik...) ere landu beharko lirakeela; horiek ere «espazio osoan» norbere burua kokatzeko gaitasuna garatzen laguntzen baitute (Castro, 2004). Espazioaren alderdi topologiko eta proiektiboak lantzeak garrantzia berezia dauka Haur Hezkuntzako etapan, zeinean espazio-nozioak eraikuntza-prozesu hasiberri eta etengabe dauden, eguneroko bizipenekin, esperimentazio pertsonalarekin, eta objektuak zuzenean manipulatzearekin lotura estuan (Castro, 2004).

Aranda *et al.*-en (2012) arabera, normalean Haur Hezkuntzako geletan gertuko espazioak lantzeko materialak ez dira integratzen, hala nola ikastetxearen edo gelaren planoak eta krokisak edota udalerriko kale-izendegiak edo mapak. Aitzitik, mapamundiak, munduko bolak eta antzeko baliabide globalak dira presentziarik handiena izan ohi dutenak. Era berean, ez da oso ohikoa baliabide digitalak erabiltzea, hala nola Googlemaps, haurren hurbileko eta inguruko espazioa lantzeko. Modu paraleloan, ez da arrunta hurrei marrazkiak eta mapa mentalak egitea eskatzea, espazioa irudikatzeko trebetasunak garatzeko (García *et al.*, 2015).

1.2. Gizarte-ezagutza Euskal Autonomia Erkidegoko (EAE) curriculumean

Euskal Autonomia Erkidegoan Haur Hezkuntzako curriculum 75/2023 dekretuak zehazten du (Eusko Jaurlaritza, 2023) eta bertan, gizarteari buruzko ezagutzaren hainbat alor lantzea aurreikusten da. Alde batetik, I eranskinean funtsezko konpetentziak definitzen dituenean, etapa horretan dauden haurrek garatu beharreko herritartasun konpetentziari egiten zaio erreferentzia. Konpetentzia horren osagai gisa aipatzen dira, besteak beste, bizikidetzarako oinarritzko jarraibideak, errespetuan eta berdintasunean oinarritutako jarrerak, gatazkak modu baketsuan konpontzeko estrategiak, eta ohitura osasungarrien eta jasangarrien garapena.

Beste alde batetik, dekretuaren II eranskinaren arabera, Haur Hezkuntzako etapak izaera globalizatzailea dauka eta curriculum igituratzeko hiru jakintza arloen osagarritasunetik planteatzen da: Harmonian Hazten, Ingurunea Ezagutzea eta Esploratzea, eta Komunikazioa eta Errealitatearen Adierazpena. Jakintza arlo horietako bakoitzean ezarritako konpetentzia espezifikoak (KE), ebaluazio-irizpideak (EI) eta oinarritzko jakintzen (OJ) artean, gizarte-ezagutzarekin lotutako askotariko erreferentziak daude (1. taula).

Besteak beste, dekretuak denboran kokatzeko oinarritzko nozioen garapenari egiten dio erreferentzia, bereziki denbora pertsonalari eta erritmo biologikoen eta errutinen erregulazioari eta antolaketari lotutakoei. Orobat, denbora kronologikoari buruzko erreferentziak jasotzen ditu, erlojuari eta egutegiari buruzko aipamenak txertatzen baititu. Bestalde, oinarritzko espazio-nozioen lanketari buruzko erreferentziak ere jasotzen ditu, batez ere haurrak sarri erabiltzen dituen eta bere jarduerak garatzen dituen lekuetan kokatzen ikas dezan. Horrekin batera, dekretuak jasangarritasunarekin lotutako gaiak aipatzen ditu, hala nola, giza jarduerak ingurune fisikoan duten inpaktua identifikatzea.

Gizarte-nozioei dagokienez, dekretuak askotariko erreferentziak jasotzen ditu, besteak beste, bizi-ohitura osasungarriak, kontsumo arduratsua, gailu teknologikoen erabilera arduratsua eta garapen jasangarriko ohiturak eguneroko errutinetan garatzeari buruzkoak. Orobat, hainbat gizarte kolektiboren ezagutza aipatzen du, bai eta familia-aniztasuna, aniztasun etniko-kulturala eta genero-aniztasunaren sustapena ere, era

guztietako estereotipo eta diskriminazioak baztertzeko. Era berean, bizikidetzarako oinarritzko arauen ikaskuntza aipatzen du, adibidez, jolastu bitartean edo elkarrizketetan itzaroteko txanden bidez. Beste elementu azpimarragarri bat bakearen kulturaren sustapena da, eta gatazkak modu baketsuan, elkarrizketa bidez, konpontzeko bideak eskaintzea. Aurrekoekin batera, inguruko tradizioak eta jaiak ezagutzea, horietan parte hartzea, eta tokiko kultura-ondarea baloratzea eta zaintzea ere aipatzen dira.

1.taula.75/2023 Dekretuko Haur Hezkuntzako 2. zikloko gizarte-ezagutzarekin lotutako alorrak

1. eremua. Armonian hazten	
KE	3. Eredu, arau eta ohiturak bereganatzea, aukera propioetan konfiantza eta lorpen sentimenduak garatuz, ekologiarekiko eta gizartearekiko arduratsua den bizimodu osasuntsua bultzatzeko.
	4. Berdintasunezko gizarte-interakzioak ezartzea, laguntasuna, errespetua eta enpatia balioetsiz, balio demokratikoetan eta giza eskubideen errespetuan oinarrituta nortasun propioa eraikitzeke.
EI	3.2. Gertaerei eta eguneroko jardueri lotutako denborazko segida errespetatzea taldeari ezarritako errutinetara ohituz eta gainontzeko pertsonetikiko errespetuzko portaerak garatuz.
	4.2. Jolas sinbolikoaren bidez jokabideak, ekintzak edo egoerak errepikatzea berdinekin elkarreraginean, mota guztietako estereotipoak identifikatuz eta baztertuz.
	4.3. Era aktiboan parte-hartzea bizikidetzaren erregulatzen duten eta dibertsitatea eta genero-berdintasuna bezalako balioak bultzatzen dituzten arau sozialei buruzko hausnarketarekin lotutako jardueretan.
	4.4. Egoera gatazkatsuetan ekintzak kudeatzeko aukerak proposatzea besteen irizpidea kontuan hartuz.
	4.5. Jarrera kritikotik eta errespetutik ingurunean dauden ohitura eta tradizio kulturekin lotutako jardueretan parte hartzea, horiek ezagutzeko interesa adieraziz.
OJ	A. -Desberdintasunak identifikatu eta errespetatu. -Jolasaren arauak. - Desgaitasun sentsozial edo fisikoaren ondorioak eguneroko bizitzan.
	B. -Laguntzeko eta elkarlanerako estrategiak jolasen eta errutinen testuinguruan. -Norberarengan segurtasuna, norbere aukeren ezagutza eta besteei asertzioa garatzeko estrategiak.
	C. -Elikadura, higiena, deskantsua, norberaren eta ingurunearen zaintzari buruzko ohitura jasagarriak, ekologiarekiko eta gizartearekiko arduratsuak. - Errutinak: ekintzen sekuentziak eta planifikazioa. -Gizarte-arauak jatorduetan, deskantsuan, higiean eta lekualdaketetan, etab.

D.-Familia-aniztasuna -Trebetasun sozialak eta bizikidetzarakoak: sentimendu eta emozioen adierazpena eta bizikidetzarako oinarritzko jarraibideak, genero-berdintasunaren errespetua barne. -Besteekiko interakzioetan sortutako gatazken kudeaketa. -Laguntasuna babeserako, indarkeriaren prebentziorako eta bakearen kulturaren garapenerako. -Estereotipoak eta aurreiritziak jolas sinbolikoan. -Beste gizarte-kidego talde batzuk: ezaugarriak, eginkizunak eta zerbitzuak. -Ospakizunak, ohiturak eta tradizioak. Haurrak ingurunean dituen identitate-adierazle etniko eta kulturalak balioesteko erremintak.

2. eremua. Ingurunea ezagutzea eta esploratzea

KE 1. Materialen, objektuen eta bildumen ezaugarriak identifikatzea eta haien arteko loturak ezartzea, esplorazioaren, manipulazioaren eta tresna errazak erabiltzearen bidez, trebetasun logiko-matematikoak garatzeko.

3. Naturaren elementu eta fenomenoak ezagutzea, eta naturan eragina duten ohiturekiko interesa agertzea, ingurunea modu iraunkorrean zaintzeak duen garrantziaz jabetzeko.

1.3. Ohiko espazioetan era egokian kokatzea, geldi zein mugimenduan, espazioari buruzko oinarritzko ezagutzak erabilita.

EI 1.5. Haien jarduera antolatzea, denborazko segiden ordena ezarritz eta denborari buruzko oinarritzko jakintzak erabilita.

3.1. Natura-ingurunea errespetatzea eta zaintzeko jarrera izatea eta giza ekintza batzuek dituzten ondorio positibo eta negatiboak identifikatzea.

OJ A. -Norberaren gorputzarekin, objektuekin eta ekintzekin lotutako espazioari buruzko oinarritzko ezaugarriak, geldirik zein mugimenduan. -Denbora eta denbora-antolaketa: eguna eta gaua, urtaroak, zikloak, egutegia...

B. -Akordioetara iristeko inizatiba erabakiak hartzerakoan.

C. -Pertsonen ekintzek ingurune fisikoan eta natura- eta kultura-ondarean duten eragina. Klima-aldaketa. -Ingurune fisikoan dagoen kultura-ondarea errespetatzea.

3. eremua. Komunikazioa eta errealitatearen adierazpena

KE 4. Idatzizko testuekin lotutako jardueretan parte hartzea norberaren inizatibarekin, funtzionalitatea eta ezaugarrietako batzuk ulertzeko interesa eta jakin-mina adieraziz.

5. Komunikazio-estrategiak eta kultura-ezagutza aberasteko, haurren ingurunean dagoen aniztasun linguistikoa eta beste kultura-adierazpenak baloratzea.

EI 4.2. Testuaren eta paratestuaren ezaugarri batzuk identifikatzea gizarte-erabilera duten eta aurreiritzi eta estereotipo sexistarik ez duten liburuetan lagundutako ikerketaren bidez.

5.1. Bere inguruneke hizkuntza- eta kultura-aniztasunean normaltasunez harremanak izatea, beste hizkuntza, etnia eta kultura batzuekiko interesa adieraziz.

	A. -Hizkuntza-harremanerako gizarteko arauak errespetua eta berdintasuna sustatzen duten komunikazio-egoeretan: arreta, entzute aktiboa, hitz egiteko aldiak eta txandakatzea.
OJ	B. -Inguruneko hizkuntza-errealitatea
	E. -Aurreiritzirik gabeko haur-literaturako ahozko eta idatzizko testuak, XXI. mendeko erronkei erantzuten dietenak eta bakearen kultura, haurren eskubideak, genero-berdintasuna eta aniztasun etniko eta kulturalaren inguruko balioak garatzen dituztenak.
	I. -Teknologia digitalen erabilera osasuntsu eta arduratsua.

1.3. Mugimendu Autonomoa

Azken hamarkadan zehar, Mugimendu Autonomoa (MA) izeneko izaera berritzaileko proposamen pedagogikoa, euskal sare publikoko Haur Hezkuntzako eskola askotan pixkanaka ezartzen ari da, 75/2023 Dekretua garatzeko eredu posible gisa. Berritzeguneek, Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailak eskolan berrikuntza sustatzeko dituen eskualde-izaerako zentroek, sortu eta sustatu zuten proposamen hori 2015 urtean (Eusko Jaurlaritza, 2018). Harrezkero, gero eta ikastetxe gehiagok erabaki dute, beren borondatez, proposamenarekin bat egitea, eta gaur egun, ehundik gora dira, hiru euskal probintzietako hainbat udalerritan sakabanatuta. Beraz, ukaezina da Haur Hezkuntzaren erreforma korronea den MAren inguruan gero eta interes handiagoa dagoela.

MAk irakaskuntza eredu eklektikoa proposatzen du, hainbat korrone pedagogiko klasikotatik edanez, Pikler, Malaguzzi, Montessori, Acouturier, Freire, Wallen edo Chokler-ek planteatutako ideietatik esaterako. Proposamenak ikaskuntza autoerregulatua sustatu nahi du, espazioa haur bakoitzaren beharrak, interesak eta erritmoak errespetatzen dituzten zenbait ikaskuntza ekosistemetan antolatuz. Hauek izan ohi dira planteatzen diren ekosistemak: esperientazio zientifikoari eskainitakoa, logiko-matematikoa, sorkuntza artistikoarena, hizkuntza-literaturari lotutakoa, Premisa horietatik abiatuta, eta haurrek horien arteko zeinetara joatea libreki erabakitzen dute. Ekosistema edo ikaskuntza paisaia horietan, haurrek baliabide didaktikoak aurkitzen dituzte, estetikoki zainduak eta naturarekin eta egunerokotasunarekin lotura estua dutenak, haiekin esplorazio eta manipulazio ludikoa ahalbidetzeko (Eusko Jaurlaritza, 2018).

Espazioaren antolaketa horrek haurren erabakitzeko askatasuna, interesen aniztasuna eta ikasteko erritmoak errespetatzen dituen ikaskuntza eredua errazten du, zeinean hezitzaileak ikuspegi positibo batetik laguntzaile gisa jokatzeko duen, bere esku-hartze zuzena murrizten saiatuz, prozesuari eta haurraren hautuei konfiantza emanez. Orobat, Haur Hezkuntzako etapako oinarritzko beharrak errespetatzearen alde ere egiten du MAk, segurtasun afektiboa eskainiz, komunitate giroa bermatuz eta beharrekiko arretan eta mimoan oinarritutako harremanak sustatuz.

MAren oinarritzko zutarriak bat datoz 75/2023 Dekretuak ezarritakoekin: inklusioa, segurtasun afektiboa eta garapenerako autonomia. Horietatik eratortzen dira aniztasunaren zaintza, norbera izateko eskubidea, ekitea, sortzea, ikuspegi kritikoa garatzea, taldekide izatea eta taldean aktiboa izatea bezalako bestelako zutabe batzuk ere. Hala, MAren printzipioen artean honako hauek nabarmentzen dira: i) haurraren zaintza, garapen harmonikorako beharrezko esku-hartzeak eskainiz, ii) ekosistemaren estetika zaintzea, iii) jolasa garapen globalerako tresna gisa, iv) zirkulazio askean garapen egokirako esku-hartze adostuak, eta v) haurraren bilakaera behatzea eta aztertzea.

Premisa horietatik abiatuta, ikastetxeek beraiek libreki erabakitzen dute MAko kide izatea, eta beren idiosinkrasiara egokituta inplementatzen dute. Modu horretan, eskola bakoitzak askotariko erabakiak hartzen ditu: haurren taldekatze mota, ekosistemen banaketa eskuragarri dauden gelatan, etab. Halaber, eskola bakoitzak eguneko ordutegiaren antolaketa propioa diseinatzen du, eguna zabaltzeko asanbladari ematen zaion tartea, MAko ekosistemetan zirkulazio librea egiteko tartea, psikomotrizitate saioei eskainitako tartea, etab. Berritzeguneek aholkularitza eman diete, eta topaketarako eta eztabaidarako guneak sortu dira (Juntadizoak izenekoak, adibidez), bertan parte hartzeko prest dauden eskolak elkar ezagutzeko eta horiek garatzeko ideia eta proposamen erabilgarriak partekatzeko (Eusko Jaurlaritza, 2018).

1.4. Ikerketaren helburuak

Arestian adierazitakoa kontuan hartuta, MAri atxikitutako Haur Hezkuntzako eskoletan gizarte-ezagutzari eta haren osagaiei (denbora-nozioak, espazio-nozioak eta gizarte-nozioak) eskaintzen zaien lekua eta landu ohi diren era aztertzerako bideratutako ikerketa

bat burutzea planteatu zen. Helburu orokor horretatik, ondorengo ikerketa helburu espezifikoa eratorri ziren:

1. Gizarte-ezagutzari eta haren osagai desberdinen lanketari MAri atxikitako eskoletan baitan ematen zaion garrantzia eta tokia aztertzea.
2. MAari atxikitako eskoletan gizarte-ezagutza sustatzeko landu ohi diren gaiak, estrategiak eta baliabideak identifikatzea.

2. Metodoa

Diseinuari dagokionez, ikerketa esploratorio-deskribatzaile motakoa izan da. Metodo mixtoak erabili dira: alde batetik, datu kuantitatiboen analisi estadistiko-deskriptiboa burutu da, eta beste aldetik, datu kualitatiboen analisi lexikometrikoa.

2.1. Parte-hartzaileak

Ikerketan MAri atxikitutako EAEko eskola sare publikoko ikastetxe desberdinetan lanean diharduten Haur Hezkuntzako 134 hezitzailek hartu zuten parte: 127 emakume (% 94,8) eta 7 gizon (% 5,2), 20 eta 58 urte bitartekoak. Hezitzaileen jatorriari dagokionez, 59 Gipuzkoan jaioak ziren, 54 Bizkaian jaioak, 14 Araban, 6 Nafarroan, eta 1 Caceresen jaioa. Hezitzaileek Haur Hezkuntzan eginiko ibilbide profesionalari dagokionez, 7 parte-hartzailek 0-4 urte arteko esperientzia zuten, 19 lagunek 5-9 urte artekoa, 50 kideek 10-19 urte artekoa eta gainerako 58ek <20 urtekoa. MAn eginiko ibilbide profesionalari dagokionez, 48 parte-hartzailek 0-2 urte arteko esperientzia zuten, 59 kideek 3-5 urte artekoa eta gainerako 27ek 6-8 urte artekoa.

2.2. Datuak lortzeko prozedura eta tresna

Datuak eskuratzeko *ad hoc* diseinatutako online galdetegi autoaplikatu bat erabili zen. Berritzegunetik MAn partehartzen duten ikastetxe desberdinei helerazi zitzairen eta hezitzaileek borondatez eta modu anonimoan bete zuten 2024ko urrian. Galdetegiaren bidez ikerketaren bi helburu espezifikoei erantzutea bilatu zen. 1. helburuari dagokionez, *Gizarte-ezagutzaren osagaien lanketa* aldagaia planteatu zen eta Likert eskalaren arabera egituratutako (1=*Guztiz desados*, 4=*Guztiz ados*) 7 itenez osatu zen (2. taula). Item

multzoa faktorizaziorako egokia suertatu zen, dimentsio bakarreko egituraren baitan ($KMO=.83$; $\chi^2(10) = 421.931$; $p<.001$), % 54,6ko aldakortasuna eta egiazkotasun maila altua ($\alpha=.858$) agertuz.

2.taula. *Gizarte-ezagutzaren osagaien lanketa* aldagaiaren item multzoa.

Zkia.	Item-ak
1	Gure eskolan gizarte-ezagutza (denbora-, espazio- eta gizarte-nozioak, eta arau sozialak) Mugimendu Autonomoaren baitan lantzeari garrantzia ematen diogu.
2	Denbora pertsonala lantzeko baliabideak ekosistema desberdinetan eskaintzen ditugu.
3	Denbora kronologikoa edo denbora neurriak lantzeko baliabideak ekosistema desberdinetan eskaintzen ditugu.
4	Denbora historikoa lantzeko baliabideak ekosistema desberdinetan eskaintzen ditugu.
5	Espazio-nozioak (tokiko eta urruneko espazioen identifikazioa, kokapena, orientazioa...) lantzeko baliabideak ekosistema desberdinetan eskaintzen ditugu.
6	Nozio sozialak (gizarteari buruzko askotariko ideiak: kolektibo desberdinak, mundu ekonomikoa, gizarte desberdintasunak, heriotza, erlijioa...) lantzeko baliabideak ekosistema desberdinetan eskaintzen ditugu.
7	Gizarte-arauak lantzeko baliabideak ekosistema desberdinetan eskaintzen ditugu.

Bestalde, ikerketaren 2. helburu espezifikoari erantzuteko, galdetegian izaera irekiko 8. item bat txertatu zen. Galdera horretan gizarte-ezagutza (denbora-, espazio- eta gizarte-nozioak eta arau sozialak) MAre baitan sustatzeko eskolan lantzen zituzten gai, estrategia eta baliabideen adibideak emateko eskatu zitzaizen parte-hartzaileei, ahalik eta modu zehatzenean.

2.3. Datuen tratamendua

Likert eskalaren araberako eta izaera kuantitatiboko item-en erantzunak tratatzeko, SPSS Statistics 26 programa erabili zen eta analisi estadistiko-deskriptiboak burutu ziren, frekuentzien eta ehunekoen taulak sortuz.

Galdera irekitik eratorritako eta izaera kualitatiboko erantzunak tratatzeko, aldiz, Matlab 2024b programazio plataformako Text Analytics tresna kutxa erabili zen eta analisi lexikometrikoak burutu ziren. Bi analisi paralelo burutu ziren: bata, erantzunetan nagusitzen ziren gizarte-ezagutzarekin lotutako *gaiak* identifikatzekoa, eta bestea, gizarte-ezagutza sustatzeko erabili ohi diren *baliabide* didaktiko ohikoenak identifikatzekoa.

Horiek gauzatzeko, lehenik ikertzaileek erantzunak irakurri zituzten. Ondoren, gizarte-ezagutza lantzeko erabiltzen diren *gaiak* eta *baliabideak* sailkatzeko alde zurretiko kategoria batzuk zehaztu zituzten eta baita horiekin lotutako hitz multzoak definitu ere. Gizarte-ezagutzarekin lotutako *gaien* kasuan, kategoriak honakoak izan ziren: denbora-nozioak, espazio-nozioak eta nozio sozialak. *Baliabide* didaktikoen kasuan, kategoria kopuru handiagoa zehaztu zen: asanblada, erlojua, egutegia, irteerak, eta 3.taulan ikus daitezkeen gainerakoak ere.

3.taula. Galdera irekiaren erantzunak tratatzeko zehatutako kategoriak eta lotutako hitzak

1.analisia. Gizarte-ezagutzari buruzko <i>gaien</i> identifikazioa	
Kategoria	Lotutako hitz multzoa
Denbora-nozioak	Asanblada, topagunea, errutinak, eguneroko jarduerak, agenda, egutegia, urtebetetzeak, erlojua, hare erlojua, denbora neurketak, aro historikoak, ondare historikoa.
Espazio-nozioak	Gorputza, herria, auzoa, orientazioa, mundua, geografia, herrialdeak, paisaiak.
Nozio sozialak	Heriotza, dolua, lanbideak, aniztasuna, kolektibo desberdinak, dirua, rola, familia anitzak, jaiak, ospakizunak, tradizioak, ohiturak, kulturartekotasuna, bizikidetza arauak, gatazken kudeaketa, trebetasun sozialak, eztabaidak, errespetua, tolerantzia, berdintasuna, mugak, elkarlana, tratu onak, zaintza.
2.analisia. Gizarte-ezagutza lantzeko <i>baliabideen</i> identifikazioa	
Kategoria	Lotutako hitz multzoa
Ipuinak	Ipuinak, liburuak, album ilustratuak, piktogramak, errelatoak.
Abestiak	Abestiak, aho korapiloak, olerkiak, esaerak.
Agenda	Agenda.
Erlojua	Erlojua.
Egutegia	Egutegia.
Errutinak	Errutinak, Agenda.
Sekuentziak	Sekuentziak, sailkapenak.
Jolas sinbolikoa	Jolas sinbolikoa, jolasa.
Askotariko jolasak	Mahai jolasak, rol-jokoak, jolas kooperatiboa.

Puzzleak	Puzzleak.
Mapak	Mapak, planoak, krokisak.
Ospakizunak	Herriko ekintzak, inguruko ohituak, inguruko tradizioak.
Irteerak	Irteerak, txangoak.
Familien bisitak	Familiak, senideak, gurasoak.
Bizikidetza arauak	Arauen errespetua, autoerregulazioa, oinarrizko bizikidetza arauak, gatazkak konpontzea, gatazken kudeaketa, eztabaidak, errespetua, tolerantzia, berdintasuna, limiteak, mugak, lankidetza, elkarlana, tratatu onak.
Elkarrizketak	Bat-bateko interesak, bat-bateko galderak, elkarrizketak, hitz egitea, solasaldiak, asanbladak, topagunea, bizipenak.
Eskulanak	Eskulanak, sorkuntzak, produktuak.

Gizarte-ezagutzarekin lotutako *gaien* eta *baliabideen* kategoriak eta hitz gakoak zehaztu ostean, Matlab softwarearen laguntzarekin, hezitzaileen erantzunetan kategoria bakoitzak eta lotutako hitzak (edo erro bera zutenak) bilatu ziren. Horrela, kategoria bakoitzaren garapenaren neurria lortu eta hitzen agerraldi kopurua neurtu zen, bai termino absolututan, bai aipatu zituzten irakasle kopurua neurtuz.

3. Emaitzak

Jarraian, ikerketa helburu bakoitzari dagozkion emaitzak aurkezten dira.

3.1. Gizarte-ezagutzaren osagai desberdinen lanketari MAren baitan ematen zaion garrantzia eta tokia

Galdetegiko 1. itemean gizarte-ezagutza (denbora-, espazio- eta gizarte-nozioak, eta arau sozialak) MAren baitan lantzeari eskolan garrantzia ematen dioten galdetu zitzaienean, hezitzaileen % 76,9 ($n=103$) ados daudela baieztatu dute eta % 14,9 ($n=20$) erabat ados (4. taula). Item horretan erdietsi den Likert eskalaren araberrako erantzunen (1-4 puntu) batzbesteko puntuazioa 3,07koa izan da.

4. taula. Gure eskolan gizarte-ezagutza (denbora-, espazio- eta gizarte-nozioak, eta arau sozialak) MAren baitan lantzeari garrantzia ematen digu itemaren erantzunak.

	<i>n</i>	%
Gutziz desados	0	0
Desados	11	8,2

Ados	103	76,9
Guztiz ados	20	14,9

2. itemean denbora pertsonala lantzeko baliabideak ekosistema desberdinetan eskaintzen dituzten galdetu zitzaizenean, hezitzaileen % 75,4 ($n=101$) *ados* daudela adierazi dute, eta % 16,4 ($n=22$) aldiz *desados* daudela. Item horretan erdietsi den Likert eskalaren araberrako erantzunen batezbesteko puntuazioa 2,92koa izan da (5.taula).

5.taula. Denbora pertsonala lantzeko baliabideak ekosistema desberdinetan eskaintzen ditugu itemaren erantzunak.

	n	%
Guztiz desados	0	0
Desados	22	16,4
Ados	101	75,4
Guztiz ados	11	8,2

3. itemean denbora kronologikoa edo denbora neurriak lantzeko baliabideak ekosistema desberdinetan eskaintzen dituzten galdetu zaienean, hezitzaileen % 63,4 ($n=85$) *ados* daudela esan dute, eta % 32,1 ($n=43$) berriz *desados*. Item horretan erdietsi den Likert eskalaren araberrako erantzunen batezbestekoa 2,72 puntukoa izan da (6.taula).

6.taula. Denbora kronologikoa edo denbora neurriak lantzeko baliabideak ekosistema desberdinetan eskaintzen ditugu itemaren erantzunak.

	n	%
Guztiz desados	0	0
Desados	43	32,1
Ados	85	63,4
Guztiz ados	6	4,5

4. itemean denbora historikoa lantzeko baliabideak ekosistema desberdinetan eskaintzen dituzten galdetu zaienean, hezitzaileen % 56 ($n=75$) *desados* daudela adierazi dute eta % 38,8 ($n=52$) aldiz *ados* daudela. Item horretan erdietsi den Likert eskalaren araberrako erantzunen batezbestekoa 2,43 puntukoa izan da (7.taula).

7.taula. Denbora historikoa lantzeko baliabideak ekosistema desberdinetan eskaintzen ditugu itemaren erantzunak.

	n	%
Guztiz desados	3	2,2
Desados	75	56,0
Ados	52	38,8
Guztiz ados	4	3,0

5. itemean espazio-nozioak (tokiko eta urruneko espazioen identifikazioa, kokapena, orientazioa...) lantzeko baliabideak ekosistema desberdinetan eskaintzen dituzten galdetu zaienean, parte-hartzaileen % 71,6 ($n=96$) ados agertu dira eta % 20,1 ($n=27$), berriz, *desados*. Item horretan lortu den Likert eskalaren arabera erantzunen batezbestekoa 2,88 puntukoa izan da (8.taula).

8.taula. Espazio-nozioak (tokiko eta urruneko espazioen identifikazioa, kokapena, orientazioa...) lantzeko baliabideak ekosistema desberdinetan eskaintzen ditugu itemaren erantzunak.

	n	%
Guztiz desados	0	0
Desados	27	20,2
Ados	96	71,6
Guztiz ados	11	8,2

6. itemean nozio sozialak (gizarteari buruzko askotariko ideiak: kolektibo desberdinak, mundu ekonomikoa, gizarte desberdintasunak, heriotza, erlijioa...) lantzeko baliabideak ekosistema desberdinetan eskaintzen dituzten galdetu zaienean, hezitzaileen % 54,5 ($n=73$) ados agertu dira, eta % 39,6 ($n=53$) berriz *desados*. Item horretan lortu den Likert eskalaren arabera erantzunen batezbestekoa 2,62 puntukoa izan da (9.taula).

9.taula. Nozio sozialak (gizarteari buruzko askotariko ideiak: kolektibo desberdinak, mundu ekonomikoa, gizarte desberdintasunak, heriotza, erlijioa...) lantzeko baliabideak ekosistema desberdinetan eskaintzen ditugu itemaren erantzunak.

	n	%
Guztiz desados	2	1,5
Desados	53	39,6
Ados	73	54,4

Guztiz ados	6	4,5
-------------	---	-----

7. itemean bizikidetza arauak lantzeko baliabideak ekosistema desberdinetan eskaintzen dituzten galdetu zaienean, hezitzaileen % 75,4 ($n=101$) *ados* agertu dira eta % 14,9 ($n=20$) *erabat ados*. Item horretan lortu den Likert eskalaren araberako erantzunen batezbestekoa 3,05 puntukoa izan da (10. taula).

10. taula. *Gizarte-arauak lantzeko baliabideak ekosistema desberdinetan eskaintzen ditugu* itemaren erantzunak.

	n	%
Guztiz desados	0	0
Desados	13	9,7
Ados	101	75,4
Guztiz ados	20	14,9

3.2. *MAari atxikitako eskoletan gizarte-ezagutza sustatzeko landu ohi diren gaiak, estrategiak eta baliabideak*

Galdetegiaren azken galdera izaera irekikoa izan zen eta hezitzaileei haien eskolan MAren baitan gizarte-ezagutza sustatzeko landu ohi dituzten gaien, estrategien eta baliabideen adibideak ematea eskatu zitzaien. Ikerketan partehartu zuten 134 hezitzaileetatik 101ek erantzun zuten eta 33k hutsik utzi zuten.

Lehenik, 101 erantzun horietan hezitzaileek aipatzen zituzten gizarte-ezagutzarekin lotutako *gaiak* identifikatu ziren, *Matlab* softwarea erabilita (11. taula). 48 erantzunetan nozio sozialei buruzko aipamenak agertu ziren eta nagusitu ziren hitzak ondokoak izan ziren: errespetu ($n=13$), kultura ($n=8$), jai ($n=6$), gatazka ($n=6$), bizipen ($n=5$), eta zaintza ($n=5$). 28 erantzunetan denbora-nozioei buruzko aipamenak agertu ziren eta ondoko hitz hauek nabarmendu ziren, maiztasun aldetik: egutegia ($n=11$), topagunea/asanblada ($n=8$), ordutegia ($n=7$), erlojua ($n=7$), errutinak ($n=3$). 14 erantzunetan espazioari buruzko aipamenak agertu ziren eta nagusitu ziren hitzak herri ($n=6$), paisaia ($n=4$) gorputz ($n=3$) eta goian-behean ($n=1$) izan ziren.

11. taula. Galdera irekian identifikatutako gizarte-ezagutzarekin lotutako *gaiei* buruzko aipamenak.

Gaiak	n
-------	---

Denbora-nozioak	28
Espazio-nozioak	14
Nozio eta arau sozialak	48

Bigarrenik, erantzunetan hezitzaileek aipatzen zituzten gizarte-ezagutza sustatzeko *baliabideak* edo materialak identifikatzeko analisia egin zen. Frekuentzia handiena erdietsi zuten terminoak ondokoak izan ziren: bizikidetza arauak ($n=54$), eskulanak ($n=30$), elkarrizketak ($n=23$), jolasak ($n=17$), abestiak ($n=14$), ospakizunak ($n=13$) eta egutegia ($n=10$). 10 aipamen baino frekuentzia txikiagoak izan zituzten erlojua, familien bisitak, errutinak, sekuentziak, irteerak, puzzleak eta agenda hitzek (12.aula).

12.aula. Galdera irekian identifikatutako gizarte-ezagutza lantzeko erabili ohi diren *baliabideei* buruzko aipamenak.

Baliabideak	n
Bizikidetza arauak	54
Eskulanak	30
Elkarrizketak	23
Jolasak	17
Abestiak	14
Ospakizunak	13
Egutegia	10
Erlojua	7
Familiarikiko harremana eta bisitak	5
Errutinak	4
Sekuentziak	3
Irteerak	2
Puzzleak	1
Agenda	1

4. Emtzen analisia eta eztabaida

Ikerketa honen helburua MAari atxikitutako Haur Hezkuntzako eskoletan gizarte-ezagutzari ematen zaion garrantzia eta haren osagaiei eskaintzen zaizen lekua aztertzea izan da, batetik, eta bestetik, gizarte-ezagutza sustatzeko hautatu ohi diren gaiak eta baliabideak zeintzuk diren identifikatzea. Horretarako, Tondak (2001) zehaztutako gizarte-ezagutzaren hiru dimentsioak kontuan hartu dira: denbora-nozioak, espazio-nozioak eta gizarte-nozio zein arauak.

Lehenik eta behin, gizarte-ezagutzari MAren baitako eskoletan ematen zaion garrantziari dagokionez (1.itema), nabaria delaren ideia luzatu dute parte-hartzaileen erantzunek. Zehazki, item horretako Likert eskalaren arabeko erantzunen batezbestekoa 3,07 puntukoa izan da. Beraz, gizarte-ezagutza lantzeari garrantzia ertaina ematen zaiola baieztatu daiteke. Esan daiteke, neurri batean emaitza hobeak espero zitezkeela. Izan ere, gizarte-ezagutza, Haur Hezkuntzako etaparen berezko ikuspegi globalizatzailetik, haurren garapen integralerako funtsezko elementua izan beharko luke (Feliu eta Jiménez, 2015; Moscoso, 2016). Ingurune sozial eta kulturalaren esplorazioa, aurkikuntza eta interpretazioa baliogarria izan daitekeelako, besteak beste, komunitatearekiko identifikazio kritikoa sustatzeko, ezberdintasunekiko tolerantzia eta errespetua izateko, baita gizarte harremanen konplexutasuna ulertzeko ere (Aranda, 2016; Tonda, 2001).

Gizarte-ezagutzaren osagai desberdinen lanketak MAko ekosistema desberdinetan hartzen duen pisuaren inguruan emandako erantzunetan, hezitzaileek zein osagai lehenesten dituzten egiaztatatu ahal izan da, eta zeintzuk jartzen dituzten bigarren maila batean. Horretarako, denbora-nozioen barruan denbora pertsonalari, kronologikoari eta historikoari buruz galdetu zaie, espazio-nozioen inguruan ere galdetu zaie, eta azkenik, gizarte-nozioei buruz eta bizikidetzara arautu buruz ere galdetu zaie.

Erantzunak aztertuta, bizikidetzara arautu lanketa izan da adostasun mailarik handiena lortu duen gizarte-ezagutzaren osagaia (7.itema). Osagai horrek lortu du Likert eskalaren arabeko erantzunen batezbestekorik handiena, 3,05 puntukoa hain zuzen ere. Galdera irekian jasotako emaitzak norabide antzekokoak izan dira. Hala, gizarte-ezagutzari buruzko *gaien* artean nozio sozialak izan dira aipatuena, ia-ia erantzunen erdian agertu direlarik, honako hitzak nagusitu direlarik: errespetu, kultura, jai, gatazka, bizipen, eta zaintza. Halaber, gizarte-ezagutza jorratzeko *baliabiderik* aipatuena bizikidetzara arautu lanketa izan da, gainerako baliabideekiko alde handiarekin. Nozio sozialak lantzeko elkarriketak, jolasak, ospakizunak, eskulanak eta familien bisitak ere aipatu dituzte parte-hartzaileek. Adituen esanetan, nozio sozialen artean, hurrek lehenen eta errazen barneratzen dituztenak arau sozialak eta balioak dira, portaera edo jarrera egoki eta desegokiak bereiztea, alegia. Gizabanakoaz gaindi dauden erakunde eta fenomenoek buruzko ezagutza prozesua, berriz, astiroago gauzatu ohi da: diruari buruzko nozioak, gizarte kolektibo desberdinen ezaugarriak, etab. (Delval, 1992; Delval eta Padilla, 2001).

Parte-hartzaileek elkarbizitza arauetara baino pisu apur bat gutxiago esleitu diete gizarte-ezagutzaren beste osagai batzuei. Zehazki, denbora pertsonalaren lanketak (2. itema) 2,92 puntuko batezbestekoa lortu du Likert eskalaren arabera erantzunetan; denbora kronologikoarenak (3. itema) 2,72ko batezbestekoa; eta espazio-nozioen lanketak (5. itema) 2,88ko batezbestekoa. Beraz, aipatutako osagai horiek ere MAko ekosisteman hartzen duten pisua ertaina dela esan genezake. Gauzak horrela, gogoratu beharra dago haurtzaroan denbora- eta espazio- nozioak lantzea eta objetibatzea garrantzitsua dela. Horretarako, gomendagarria izan da haurrei askotariko ikaskuntza esperientziak eskaintzea (Tonda, 2001).

Galdera irekiaren erantzunek tendentzia bera islatzen dute. Lantzen diren *gai*ei dagokionez, denbora-nozioak erantzunen herenean agertu dira, eta hezitzaileek denbora kronologikoarekin eta pertsonalarekin lotutako hitzak baliatu dituzte, batik bat: egutegia, topagunea/asanblada, ordutegia, erlojua, errutinak, eta abar. Denbora lantzeko darabiltzaten zenbait *baliabide* ere aipatu dituzte, adibidez, erlojua edo egutegia, eta errutinak edo sekuentziak. Beraz, batez ere Trepata eta Comesek (2002) aipatutako bizitako denbora (norberaren egunaren antolaketa edota gorputzaren erritmo biologikoak, adibidez) eta hautemandako denbora (kanpoko egoeretan antzematea; urtaroen igarotzea adibidez) lantzeko baliabideak eskaintzen direla esan daiteke. Aitzitik, pentsatutako denboraren (denborari buruzko esperientzia mentalak; etapa historikoak adibidez) lanketa egitekoak gutxiago eskaintzen direla esan daiteke.

Orobat, galdera irekian espazio-nozioen lanketa, gizarte-ezagutzaren parte den *gai* gisa, erantzunen % 10ean bakarrik agertu da, eta herri, paisaia, gorputza eta goian-behean izan dira erantzun horietan hitzik aipatuak. Orobat, pisu txikia izan duten irteerak eta puzzleak aipatu dituzte hezitzaileek espazioa lantzeko *baliabide* gisa. Beraz, Trepata eta Comesek (2002) eta Arias eta Egeak (2022b) aipatutako bizitako eta hautemandako espazioaren lanketari buruzko erreferentziak jaso dira, eta ez hainbeste pentsatutako espazioari lotutakoak. Haur Hezkuntzako etapan, espazio-nozioen garapena eguneroko bizipenekin eta objektuak zuzenean manipulatzarekin lotura estuan ematen da (Castro, 2004). Hala, horien eraikuntza-prozesua sustatzeko lagungarriak izan daitezke gertuko espazioak lantzeko eta irudikatzeko materialak (gelaren planoak, herriko mapa, baliabide digitalak...) eta esperientziak (marrazkiak eta mapa mentalak), ohiko mapamundi edo munduko bolen gainetik (Aranda *et al.*, 2012; García *et al.*, 2015).

Parte-hartzaileek aurretik aipatu diren gizarte-ezagutzaren osagaiei baino pisu txikiagoa esleitu diote nozio sozialen lanketari. Alde batetik, nozio sozialak lantzeko baliabideak ekosistema desberdinetan integratzen direlaren baieztapenak (6.itema) 2,62ko batezbestekoa jaso du Likert eskalaren arabera erantzunetan. Aurretik esan den moduan, parte-hartzaileek nozio sozialei *gai* gisa pisu handia eman diete galdera irekian, nagusitutako hitzak errespetu, kultura, jai, gatazka, bizipen, eta zaintza izanik. Gorago esan den moduan, nozio horien barruan bizikidetza arauen lanketa lehenetsi dute *baliabide* gisa. Horiek baino maiztasun txikiagoa lortu dute, beste batzuen artean, ingurune sozialaren ezagutzan laguntzen duten familien bisitek, irteerek edo kultura-ospakizunek. Bizikidetza arauak baino maiztasun txikiagoa lortu duen beste *baliabide* bat jolas sinbolikoa izan da, gizarte rola, lanbideak, mundu ekonomikoa eta askotariko gaien lanketa ahalbidetzen duena. Maiztasun txikiagoa lortu duten beste *baliabide* batzuk izan dira: kontzeptu sozial konplexuei buruz hitz egiteko parada den asanblada, eta askotariko gai sozialei buruzko ipuinak (kolektibo desberdinak, heriotza eta dolua, erlijioak, autoritatea...).

Jakina da haurrek kontzeptu sozial konplexu horiei buruzko irudikapenak eraikitzen dituztela ingurune sozialetik jasotako informazio zatikatutik abiatuta (Delval, 1992; Denegri, 2005). Horregatik, garrantzitsua da eskolan eraikuntza lan hori sustatzeko esperientziak eskaintzea, ingurune hurbilean dauden arazo etiko edo sozialei helduz. Maisu-maistrarekin egiten diren gai horiei buruzko solasaldiak, adibidez, oso aberasgarriak eta emankorrak izan daitezke kontzeptu sozial konplexuen ulerkuntzarako, nahiz argudiatu, entzun eta eztabaidatzeko gaitasunak garatzeko (Pozzi, 2010).

Azkenik, parte-hartzaileek pisu gutxien esleitu dioten gizarte-ezagutzaren osagaia denbora historikoarena izan da (4.itema), Likert eskalaren arabera erantzunetan 2,43ko batezbestekoa lortu duelarik. Hau da, esan daiteke itemak ez duela hezitzaileen partetik onarpena jaso. Modu beretsuan, galdera irekiaren erantzunetan denbora historikoa ez da lantzen ohi den *gai* gisa agertu. Emaita horiek estatu espainiarrean egindako hainbat ikerketek mahai gainean jarritako errealitate bati erantzuten diote (Arias eta Egea, 2022a; Miralles eta Molina, 2011). Izan ere, gurean Haur Hezkuntzako etapan, denbora pertsonala eta denboraren neurketa lantzen diren artean, ez da ohikoa denbora historikoari arreta jartzea; Europako beste herrialde batzuetan gertatzen denaren kontrara (Cooper,

2002). Akaso, interesgarria suerta daiteke denboraren dimentsio hori lantzeko estrategiak eta materialak aztertzea, azken urteotan egin diren zenbait proposamen berritzaileraren harira. Adibidez, antzinako eta egungo objektu esanguratsuak biltzen dituzten maleta didaktikoak txertatu daitezke ekosistemetan (Arias *et al.*, 2016). Beste aukera bat inguru hurbilean presente dagoen ondare kulturala eta historikoa lantzea izan daiteke, irudiak, ipuinak, eskulanak edo txangoak baliatuz (Vivas *et al.*, 2022). Orobat, gelan giro edo paisaia historikoak birsor daitezke (eszenatokiak, argazkiak, maketak, mozorroak, narrazio historikoak) (Miralles eta Rivero, 2012; Pérez *et al.*, 2008).

Ikerketan erdietsi diren emaitzak ez dira harritzekoak, kontuan hartzen bada 75/2023 Dekretuak markatzen dituen alorrak izan direla nagusitu direnak parte-hartzaileen erantzunetan. Egiazki, dekretuak denbora pertsonalari eta erritmo biologikoen eta errutinen erregulazioari eta antolaketari lotutako alorrei egiten die erreferetzia, baita denbora kronologikoari ere, erlojuari eta egutegiari buruzko aipamenekin, kasu. Espazioari dagokionez, dekretuak batez ere haurrak sarri erabiltzen dituen lekuetan kokatzen ikasteko trebetasunak aipatzen ditu, iraunkortasuna eta giza jardueren inpaktuari buruzko alorrekin batera. Gizarte-nozioei dagokionez, dekretuak askotariko erreferentziak jasotzen ditu: inguruko tradizio eta jaietan parte hartzea, kultura-ondarea zaintzea, ohitura osasungarriak eskuratzea, gizarte kolektiboak ezagutzea, aniztasunarekiko tolerantzia... Horrekin batera, bizikidetza arauen eta gatazkak kudeatzeko bideen ikaskuntza aipatzen du.

5. Ondorioak

Arestian aurkezturikoa aintzat hartuz, adieraz daiteke ikerketa honetan parte hartu duten Haur Hezkuntzako hezitzaileek baieztatu dutela oro har, haien eskolan, MAren baitan gizarte-ezagutzak garrantzia ertaina hartzen duela. Horrekin batera, parte-hartzaileek gizarte-ezagutzaren osagaien lanketari pisu desberdina esleitu diete, orohar 75/2023 Dekretuak modurik esplizituenean markatzen dituen alorrak izan direlarik nagusi.

Laburbilduz, denbora-nozioen kasuan, batez ere denbora pertsonalaren antolakuntzari (denboran kokatzea eta eguneroko errutinak) eta denboraren oinarritzko neurketari (orduak, egunak, asteak, hilabeteak edo urtarok) eman diete pisua, eta denbora historikoari, nabarmen gutxiago. Espazio-nozioak gutxien aipatu dituztenak izan dira, eta

horien barruan, bizitutako eta antzemandako espazioa gehiago lantzen direlaren idea azaldu da, eta pentsatutako espazio abstraktu eta euklidearra, gutxiago. Nozio sozialen lanketari ere pisu nabaria eman diete hezitzaileek, batez ere bizikidetza arauen lanketari (emaitzarik altuenak lortu dituen gizarte-ezagutzaren osagaia izanik), eta ez hainbeste errealitate sozial konplexuen lanketari. Horri guztiari gehitu dakioke, 75/2023 Dekretuak ezaugarritzen duen izaera konpetentzial eta malgua kontuan hartuta, badaudela egun MAn gizarte-ezagutzari buruzko alderdi berritzaile batzuk lantzeko eta material desberdinak txertatzeko hainbat aukera. Lehenago aipatutako iraganeko objektuz osatutako maleta didaktikoak, tokian tokiko mapa eta krokisak, edota inguruko arazo etiko edo sozialei buruzko solasaldiak, kasu.

Bukatzeko, aitortu beharra dago ikerketa honek zenbait muga izan dituela. Alde batetik, galdetegiaren diseinuan espazio-nozioak azpikategorietan banatu ez izanak (gertuko espazioak eta urruneko espazioak bereiziz, esate baterako), emaitzetan horien inguruan ateratako informazioa eskasagoa izatea eragin du. Izan ere, espazio-nozioei ematen zaien pisua modu orokor batean eta osagaiak bereizi barik baloratu dute parte-hartzaileek, denbora- eta gizarte-nozioen kasuan gertatu ez bezala. Beste alde batetik, parte-hartzaile batzuk galdera irekia erantzun ez zutenez, gizarte-ezagutza lantzeko modu eta baliabideei buruzko ikuspegia gehiago aberasteko aukera galdu zen. Dena den, MAri atxikitutako eskolen barruan gizarte-ezagutzaren zein gai eta nola lantzen diren aztertzeke lehen hurbilketa gisa planteatu zen ikerketa hau, eta ateratako ideia batzuk esanguratsuak suertatu dira helburu horretarako. Horrekin batera, egindako lanak etorkizunean gaian sakontzeko aukera zabaldu du, adibidez, MAn diharduten hezitzaileei gizarte-ezagutzaren lanketari buruzko banakako elkarrizketak burutzea.

Finantziazioa

Ikerketa honek Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailaren Unibertsitate Planaren finantziazioa jaso du (Hezkuntza23/09).

Bibliografia

- 75/2023 Dekretua, maiatzaren 30ekoa, Haur Hezkuntzaren curriculum zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzeko *Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria*, 109 (09/06/2023). <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2023/06/2302727e.pdf>
- Aranda, A. M. (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil*. Síntesis.
- Aranda, A., Alba, A.D. eta Del Pino, M.J. (2012). Representación del entorno mediante mapas por alumnos de infantil y primaria. *Íber*, 71, 100-108.
- Arias, L. eta Egea, A. (2022a). Tiempo e historia en educación primaria en España: análisis de la legislación educativa estatal y autonómica. *Profesorado*, 26(1), pp. 415-438. DOI: 10.30827/profesorado. v26i1.13659
- Arias, L. eta Egea, A. (2022b). *Didáctica de la Geografía y de la Historia en Primaria*. Síntesis.
- Arias, L., Casanova, E., Egea, A., García, A.B. eta Morales, M.J. (2016). Aprendiendo a tocar la historia. Las fuentes objetuales como recurso de aprendizaje en educación infantil y primaria. In R. López Facal (ed.), *Ciencias sociales, educación y futuro*, 136-148. Universidad de Santiago de Compostela.
- Benejam, P. (1993). Los contenidos de la didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. In L. Montero y J.M. Vez (eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado (I)*, 341-347. Tórculo.
- Bassedas, E., Huguet, T. eta Solé, I. (1998). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Graó.
- Borzi, S.L. (koord.). (2016). *El desarrollo infantil del conocimiento sobre la sociedad. Perspectivas, debates e investigaciones actuales*. Universidad Nacional de la Plata.
- Castro, J. (2004). El desarrollo de la noción de espacio en el niño de Educación Inicial. *Acción Pedagógica*, 12(2), 162-170.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Morata.
- Delval, J. (1992). El constructivismo y la adquisición del conocimiento social. *Apuntes de Psicología*, 10(36), 5-24. <https://doi.org/10.55414/a86jkg15>
- Delval, J. eta Padilla, M.L. (2001). El desarrollo del conocimiento sobre la sociedad. In López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M.J eta Ortiz, M.J. (koord.), *Desarrollo afectivo y social*, 125-150. Pirámide.
- Denegri, M. (2005). La construcción del conocimiento en la infancia. Reflexiones para la investigación y la acción educativa. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 4(8), 11-24. <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243176448001.pdf>

- Eusko Jaurlaritza (2018). HH Oinarri. Mugimendu Autonomoa. Berreskuratua (15/02/2025): <https://www.hhoinarri.net/mugimendu-autonomoa/mugimendu-autonomoa>
- Feliu, M. eta Jiménez, L. (2015). *Ciencias sociales y educación infantil: Cuando despertó, el mundo estaba allí*. Graó.
- García Rozo, M., Villegas, M.M. eta González, F. (2015). La noción del espacio en la primera infancia: Un análisis desde los dibujos infantiles. *Paradigma*, 36(2), 223-245.
- Miralles, P. eta Molina, S. (2011). Didáctica de las Ciencias Sociales para el área de Conocimiento del Entorno. In P. Rivero (koord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil*, 89-110. Mira editores.
- Miralles, P. eta Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 81-90.
- Moscoso, M.F. (2016). Manual pedagógico: El conocimiento del mundo social y cultural en Educación Infantil. *Papers Infancia*, 12, 1-60.
- Pérez, E., Baeza, C. eta Miralles, P. (2008). El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 1-10.
- Pozzi, J.P. eta Barougier, P. (zuz.) (2010). *C'est ne qu'un debut*. [Pelikula-DVD]. Ciel de Paris Productions.
- Tonda, E.M. (2001). *La didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado de educación infantil*. Universidad de Alicante.
- Trepat, C.A. (2011). El aprendizaje del tiempo en educación infantil. In M.P. Rivero. (koord.). *Didáctica de las ciencias sociales para educación infantil*, 49-63. Mira Editores.
- Trepat, C.A eta Comes, P. (2012). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Graó.
- Vivas, V., Miralles, P., eta Gómez, C. J. (2022). Diseño y evaluación de un programa de intervención para trabajar conceptos temporales en Educación Infantil. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (42), 35-50. <https://doi.org/10.7203/dces.42.21310>