

## Emozioak harrapatzen: Lehen Hezkuntzako ikasleen harreman soziomotorren eta bizipen emozionalaren azterketa harrapaketa jolasean generoaren arabera

*Tagging emotions:  
assessing the socio-motor relationships and the emotional experience of  
Primary Education students during the game of tag according to their gender*

Asier Gonzalez Artetxe\*<sup>1</sup>, Alain Araña Oiarbide<sup>2</sup>, Íñigo Vélaz Lorente<sup>2</sup>,  
Eneko Gil Monreal<sup>3</sup>, Asier Los Arcos Larumbe<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Musika, Plastika eta Gorputz Adierazpenaren Didaktika Saila,  
Hezkuntza eta Kirol Fakultatea (UPV/EHU)

<sup>2</sup> Gorputz eta Kirol Hezkuntza Saila. Hezkuntza eta Kirol Fakultatea (UPV/EHU)

<sup>3</sup> Nafarroako Foru Komunitateko Hezkuntza Sistemako irakaslea

<sup>4</sup> Gizartea, Kirola eta Ariketa Fisikoa Ikerkuntza Taldea (GIKAFIT).  
Hezkuntza eta Kirol Fakultatea (UPV/EHU)

**LABURPENA:** Neska-mutilen arteko harreman sozialak eraikitzeke portua izateaz gain, tokian tokio joko-jolas tradizionalak tresna aproposak omen dira emozioak identifikatu eta kudeatzen ikasteko, kultura-ondarearen parte diren jarduera hauek eza-gutu eta hauetaz gozatzeko, eta ikasleen erabakimen motorra garatzeko. Hori horrela izanik, ikerkuntza honen helburuak Lehen Hezkuntzako ikasleek harrapaketa jolasean izandako harreman soziomotorrak eta bizipen emozionala aztertzea eta generoaren arabera alderatzea izan ziren. Horretarako, Nafarroako ikastetxe publiko bateko Lehen Hezkuntzako laugarren mailako gela bi-tako 23 ikasle, bederatzik emakumezko eta 14 gizonezko, harrapaketa jolasaren aldaera ezezagun batean aritu ziren hamar minutuz. Jolasean izandako harreman soziomotorrak bideo-behaketaren bitartez erregistratu ziren eta ikasleek bizitako emozioen intentsitatea eta bizikien sentitutako emozioa eta haren zergatia GES-C eskalaren euskaraturiko bertsioaren bidez baloratu zituzten. Emaitzei errepazuz gero, neska-mutilen arteko desberdintasunek agerikoak dirudite, dimentsio sozialean zein emozionalean. Mutilek jolasaren protagonismoa, hots, harrapatzailearen rola, bereganatu zuten eta emozio positiboak modu biziagoan sentitu zituzten, poza erabat nagusituz. Nesken protagonismoa, ostera, nabarmenki baxuagoa izan zen, eta emozio negatiboak gailendu ziren, amorrua gehien bat. Joko-jolasek Lehen Hezkuntzan eskaintzen dituzten aukerak hobeki ezagutzeko eta baliatzeke, haien egitura sozialak, orokorrean eta generoaren arabera, sor ditzakeen harreman eta sentimendu desberdinak ikeritza funtsezkoa da.

**GAKO-HITZAK:** lehen hezkuntza, heziketa fisikoa, joko-jolas tradizionalak, harreman sozialak, emozioak, generoa.

**ABSTRACT:** *Traditional motor games seem a phenomenal pedagogical tool to learn to recognise and regulate emotions, bask in this cultural legacy, develop students' decision-making and build positive, strong relationships with others. Thus, this study aims to assess the socio-motor relationships and the emotional experience of Primary Education students during the game of tag and compare them according to gender. Nine female and 14 male students from two fourth-grade classes of the same public school of Navarre played an unknown variant of tag for ten minutes. Socio-motor relationships were recorded, and the intensity of the emotional experience, the most intensely felt emotion and the reason for it were assessed by the Basque version of the Games and Emotions Scale for Children. Results showed that gender differences were apparent in both social and emotional dimensions. Male students took possession of the catcher role, assuming the protagonism of the game and felt positive emotions more strongly, especially joy. Female protagonism was, conversely, lower and negative emotions, particularly anger, were more intensely felt. In order to make the most of the opportunities offered by motor games in Primary Education, it is essential to inquire into the different relationships and feelings that their social structure may create, overall and according to students' gender.*

**KEYWORDS:** *primary education, physical education, traditional motor games, social relationships, emotions, gender.*

\* **Harremanetan jartzeko / Corresponding author:** Asier Gonzalez Artetxe. Musika, Plastika eta Gorputz Adierazpenaren Didaktika Saila. Hezkuntza eta Kirol Fakultatea (UPV/EHU). Lasarteko atea, 71. (01007, Vitoria-Gasteiz). – asier.gonzalez@ehu.eus

**Nola aipatu / How to cite:** Gonzalez Artetxe, Asier; Araña Oiarbide, Alain; Vélaz Lorente, Íñigo; Gil Monreal, Eneko; Los Arcos Larumbe, Asier (2023). «Emozioak harrapatzen: Lehen Hezkuntzako ikasleen harreman soziomotorren eta bizipen emozionalaren azterketa harrapaketa jolasean generoaren arabera». *Tantak*, 35(1), 101-124. (https://doi.org/10.1387/tantak.24019).

Jasotze-data: 2023/03/31; Onartze-data: 2023/06/15.

ISSN 0214-9753 - eISSN 2444-3581 / © 2023 UPV/EHU



Lan hau Creative Commons Aitortu-EzKomertziala-LanEratorririkGabe 4.0 Nazioartekoa lizentzia baten mende dago

## 1. SARRERA

Joko-jolas tradizionalak tokian tokiko gizartearen balioak eta berezitasunak islatzen dituzten erakusleihen kultural apartak dira (Lavega-Burgués *et al.*, 2020). Gizakion sorkuntza garrantzitsuenetako bat izanik (Parlebas, 2020), kultura bakoitzean izaten diren botere-harremanak, indarkeriaren papera, gizonen eta emakumeen kontzeptua edota harremanak izateko moduak irudikatzeko gai dira (Martínez-Santos *et al.*, 2020). Nahiz eta ludi-kotasunak definizioz izaera libre eduki eta hezkuntza, berriz, arautua izan, joko-jolasak Heziketa Fisikoaren parte garrantzitsua dira (Martínez-Santos *et al.*, 2022). Arauei erreparatuz gero, Nafarroako Lehen Hezkuntzako curriculumak (67/2022 Foru Dekretua) Lehen Hezkuntzako hiru zikloetan aipatzen ditu bertako zein mundu osoko joko-jolas tradizionalak emozioak identifikatu eta kudeatzen ikasteko, kultura-ondarearen parte diren jarduerak ezagutu eta haietaz gozatzeko, eta ikasleen erabakimen motorra garatzeko tresna gisa. Joko-jolasek eta bereziki kirol-jokoek, kultura-adierazpena diren aldetik, genero-estereotipoen eraikuntzan duten pisuaz ere aritzen da, Gorputz Hezkuntzaren arduetako bat izanik estereotipo hauen deseraikitze-prozesua (67/2022 Foru Dekretua). Beraz, Lehen Hezkuntzako Heziketa Fisikoko saioretan maiz burutzen diren joko-jolas tradizionaletako harreman soziomotorrak eta jarduera haien ondorio emozionalak aztertzeak taxuzkoa dirudi. Azterketa honek joko-jolasak helburu pedagogikoaren arabera aukeratzen lagunduko lieke irakasleei, hezkuntza-prozesua optimizatuz.

Dimentsio sozialari dagokionez, Pierre Parlebasek (2017, or. 117) aldarrikatzen du Heziketa Fisikoa, jokabide motorren heziketa, gizarte-zientzien ontziola dela, han eraikitzen eta itsasoratzen baitira ikasleen arteko harreman sozialak. Kantxako (kontra-)komunikazio motorrak eta gelako ikasmahaien arteko hartu-emanak estuki loturik badaude, joko-jolasen behaketatik abiatutako harreman soziomotorren irudikapena galdetegi soziometrikoen ordezkio «motor» bikaina izan daiteke (Obœuf *et al.*, 2008). Obœufek eta beste batzuek (2008) harreman sozioafektiboaren eta soziomotorren arteko lotura pilota eseriaren komunikazio motorren sarearen grafoa jokalariek erantzundako galdetegiaren soziogramaz alderatuz baliozkotu zuten. Pilota eseriaz egin den legez (Lavega-Burgués *et al.*, 2018; Obœuf *et al.*, 2008, 2010), interesgarria litzateke bestelako komunikazio motorren sareak ehotzen dituzten joko-jolasen azterketa sozialean sakontzea.

Era berean, jokalarien bizipen emozionala ezagutzeak beharrezkoa dirudi, harrapaketa bezalako joko-jolas tradizionalak ikasleen konpetentzia emozionala jorratzeko aproposak omen baitira eta konpetentzia hau ego-kiro bereganatzeak ikaskuntza-prozesuak, pertsonen arteko harremanak, arazoan ebazpena eta etorkizuneko lan-ibilbidean aurrera egitea erraztu baititzake (Bisquerra Alzina eta Pérez Escoda, 2007; Jones *et al.*, 2017; Jones eta Bouffard, 2012; Muñoz-Arroyave, Lavega-Burgués, Pic *et al.*,

2020). Harrapaketaren tankerako joko-jolas tradizionalak ikasleen dimentsio emozionalean izan dezaketen eraginaren berri izateak irakasleen prestakuntza aberastuko luke, Heziketa Fisikoko saioak nahi diren heziketa-efektuez haratago espero daitezkeen efektu emozionalak aintzat hartuz diseinatzeko ezagutza enpirikoa eskainiz (Parlebas, 2016).

Aurreratu dugun legez, joko-jolasek, beren ezaugarri bereizleen arabera (Parlebas, 2001), jolasten dutenen jokabidea erregulatzen eta bideratzen dute, jolasean azaleratzen diren harreman soziomotorrak eta sentimenduak baldintzatuz (Alcaraz-Muñoz *et al.*, 2020; Duran *et al.*, 2015; Gaztelu-Folla *et al.*, 2022; Lavega, Alonso *et al.*, 2014; Muñoz-Arroyave *et al.*, 2021; Muñoz-Arroyave, Lavega-Burgués, Costes *et al.*, 2020; Sáez de Ocáriz Granja *et al.*, 2014; Vélaz-Lorente *et al.*, 2022). Jarduera bakoitzaren komunikazio motorraren sareak harreman edo elkarrekintza batzuk aurkezten ditu, eta beste batzuk ez (Parlebas, 2020). Poliziak eta lapurretara gabiltzanean argi daukagu nor den zer, zeintzuk diren aldekoak eta nortzuk kontrakoak. Harrapaketan, zuzenean, ez daukagu kiderik, norberak bere burua salbu mantentzeaz arduratu behar du; eta pilota eserian laguntasunaren eta areriotasunaren arteko muga lauso bezain katramilatsuak suerta daitezke. Joko-jolas paradoxikoek jan edo jana izan dilema plazaratzen dute, azeriek, oiloek eta sugeek beren harrapakinen babesa behar baitute bizirauteko (Parlebas, 2016). Ikerlan honetan, estudiantuak izaten hasi diren (Gaztelu-Folla *et al.*, 2022; Muñoz-Arroyave *et al.*, 2021; Vélaz-Lorente *et al.*, 2022) harrapaketa-jolasekin geratuko gara. Harrapaketan gatazka bidezkoa da, bere arau-sistemak ehiztariaren eta ehizakiaren arteko konfrontazio-egoerak sustatzen baititu. Bakoitzak berea egin dezala, eta, iheslari ahulago bat dagoen bitartean, beste guztiak bost axola; hori da harrapaketaren leloa.

Honetaz gain, badirudi, joko-jolas bakoitzak ahalbidetzen dituen zedarrrien barruan bederen, jokalaria beren lehentasun sozioemozionalen arabera aritzen direla (Lavega-Burgués *et al.*, 2018; Muñoz-Arroyave *et al.*, 2021; Obœuf *et al.*, 2008, 2010). Hezkuntzan zentratuz, lehentasun horiek ikasleen generoarekin ere zerikusia izan dezakete, are gehiago jarduera fisikoaren eta kirolaren inguruko genero-estereotipoak oraindik ere Heziketa Fisikoko saioetan erreproduzitzen direla kontuan izanik (Shropshire *et al.*, 2006; Wallace *et al.*, 2020). Generoak, neska eta mutilei gizarteak esleitutako kategorien dimentsio kulturala eta sozialki eraikiari erreferentzia egiten dion gizarte-eraikuntzak (Butler, 2006), hezkuntza etapa guztietako ikasleen garapen emozionala baldintzatzen du (Brody, 1985). Aurretiko ikerketen aburuz, badirudi generoak joko-jolas motorretan dabiltzan Lehen Alcaraz Muñoz, 2021) eta Bigarren Hezkuntzako (Duran *et al.*, 2015; Sáez de Ocáriz Granja *et al.*, 2014) zein unibertsitateko (Lavega, Alonso *et al.*, 2014) ikasleen ondorio emozionalan eragina duela, baita azken hauen arteko harreman soziomotorretan (Muñoz-Arroyave *et al.*, 2021) ere. Aurrekari horiek, urriak Lehen Hezkuntzan (Alcaraz

Muñoz, 2021) eta zertxobait ugariagoak hurrengo etapetan (Duran *et al.*, 2015; Lavega, Alonso *et al.*, 2014; Muñoz-Arroyave *et al.*, 2021; Sáez de Ocáriz Granja *et al.*, 2014), olgetan dabiltzan ikasle gazteenen arteko harremanak eta emozioak aztertzeraz bultzatzen gaituzte. Horiek ezagutzeak Heziketa Fisikoko saioretako jardueren programazioa beraien helburu pedagogikoen arabera zehazten lagunduko bailieke eskolako irakasleei. Horren harira, hezkuntza curriculum nafarra (67/2022 Foru Dekretua) genero-ikuspegitik eraikitzen da, Gorputz Hezkuntzaren oinarritzko jakintzetan ikus dezakegun legez:

- Bizitza aktibo eta osasungarriaren blokean, gorputz- eta genero-este-reotipoak eta konpetentzia motorra erlazionatzen dira, autokontzeptua genero-ikuspegia kontuan hartuz finkatu eta errealismoz doitzeaz gain.
- Autorregulazio emozionalaren eta interakzio sozialaren blokean, elkarbizitzaren aurkako jokabideak (bazterkeriagatik, generoagatik, arrazoi fisikoengatik, gaitasunagatik, konpetentzia motorragatik, egoera sozioekonomikoagatik, jarrera xenofobo, etniko, sexista edo beste edozein motatako indarkeriagatik) identifikatu, arbuiatu eta aurre egiteko estrategiak bilatzen dira.
- Akzio motorraren adierazpen kulturalen blokean, kirola eta genero-ikuspegia jorratzen dira, sexismoa ikusarazi eta hezkidetzak aldarrikatuz.

Arrazoi hauengatik, ikerkuntza honen helburuak Nafarroako Lehen Hezkuntzako ikasleek harrapaketa-jolasean izandako harreman soziomotorrak eta bizipen emozionala aztertzea eta generoaren arabera alderatzea izan ziren.

## 2. METODOA

### 2.1. Parte-hartzaileak

Ikerketa 2.500 biztanle inguruko Nafarroako ipar ekialdeko herri bateko ikastetxe publiko batean burutu zen. Ikastetxe honetako Lehen Hezkuntzako laugarren mailako gela bitako 23 ikasleek parte hartu zuten (adina =  $9 \pm 1$  urte; LH4A:  $n = 12$  [emakumezkoak = 5; gizonezkoak = 7], LH4B:  $n = 11$  [emakumezkoak = 4; gizonezkoak = 7]). Ikasleek urte bi zeramatzaten batera ikasten, eta astean Heziketa Fisikoko ordubeteko saio bi burutzen zituzten. Saio horiek ikastetxearen espazio edo instalazio desberdinetan (i.e., frontoia, zelaia, rokodromoa edota kantxa) gauzatzen ziren. Ikasleek zein gurasoek, baita irakasleek eta ikastetxeko arduradunek ere, aurrera eraman nahi zen ikerketaren helburu eta prozeduren berri izan zuten haurren partaidetza idatziz onetsi baino lehen. Era berean, esku-

harteak eragin litezkeen onura eta arriskuen jakinaren gain jarri zitzairen, ikasleek ikerketa nahi zuten unean uzteko aukera zutela gogoraraziz. Ikerketak Munduko Elkarte Medikuen (*World Medical Association*) Helsinkiko Adierazpenaren (2013) printzipio etikoei jarraitu ziren eta Euskal Herriko Unibertsitateko Gizakiekin egindako Ikerketetarako Etika Batzordearen (GIEB) onspena jaso zuten (M10\_2021\_328 kodea).

## 2.2. Prozedura

Harrapaketa-jolasa Heziketa Fisikoko saioetan zein kirol hastapenean erabili ohi den jolasa da (Belka, 1998). Bere barne-logikari, alegia, egoera motor baten eta hori abian jartzean dagozkion ondorio praxikoen ezaugarri bereizleen sistemari (Parlebas, 2001) dagokionez, harrapaketa jolasaren komunikazio motorren sarea ezegonkorra da, hau da, parte-hartzaileen arteko harreman soziala jolasean zehar aldatzen da; aldaketa, jolas honetan, rol-aldaketaren bidez gauzatuz (Parlebas, 2020). Harrapatzailea gainerrako jokalarien arerioa den bitartean (i.e., kontrakomunikazioa, funtsezko elkarrekintza motor negatiboa [-]), iheslarien arteko harremana neutroa [Ø] da (Parlebas, 2013). Ikasleak harrapaketa tradizionalen maiz jolastutakoak zirenez, ohiko jolasaren aldaera ezezagun bat erabili zen ikerkuntzan (Gaztelu-Folla *et al.*, 2022; Vélaz-Lorente *et al.*, 2022). Zehazki, jokalaria harrapatua zen, eta, beraz, harrapatzailearen rola hartzen zuten, pilotarekin lepoa edota burua ez ziren edozein gorputz-ataletan kolpatua edo ukitua zenean. Pilota eskuarekin erabili behar zen, ostikoak galaraziz. Datuak bideo-grabaketan aztertzeko garaian parte-hartzaileak errazago bereizteko, hauek arropa desberdinez jantzita etorri ziren.

Ikasleak harrapaketa-jolasean hamar minutuz jarraian aritu ziren 15 × 10 metroko eremu laukizuzen batean. Jolas-eremuaren neurriak antzeko jolas motorretako (Gaztelu-Folla *et al.*, 2022; Gonzalez-Artetxe *et al.*, 2020; Vélaz-Lorente *et al.*, 2022) norbanakoaren elkarrekintza espazioari (i.e., [eremuaren luzera × zabalera] ÷ jokalaria kopurua [Parlebas, 2001]) erreparatuz zehaztu ziren. Jolasaren erritmoa eta bizitasuna bermatzeko, ikerketan parte hartu ezin izan zuten hiru ikasle pilota banarekin adi egon ziren, harrapatzaileak urrutira jaurtiz gero, jolasa lehenbailehen berrabiarazteko. Heziketa Fisikoko irakasleak jolasaren nondik norakoak eta aipaturiko arauak azaldu ostean azken eseri zen ikaslea bilakatu zen lehendabiziko harrapatzaile. Irakaslea arduratu zen jolasari hasiera eman eta hura amaitzeaz (jokalariek ez zekiten zenbat iraungo zuen jarduerak), bai eta arauak betetzen zirela bermatzeaz ere. Aitzitik, esaten zuenak ikasleen portaeran eta bizipen emozionalean izan zezakeen eragina saihesteko asmoz, irakasleak ezin izan ziren inongo azalpen gehigarririk eman bere ikasleei (Gonzalez-Artetxe *et al.*, 2020; Vélaz-Lorente *et al.*, 2022).

Harrapaketa jolasa jolas-eremutik hamar metrora eta metro biko altueran kokaturiko GoPro HERO9 Black (GoPro Inc., San Mateo, Kalifornia, AEB) bideokamera digitalarekin grabatu zen. Jolasa bukatu bezain laster, ikasle bakoitza kantxako harmailan zuen bere txokora joan zen, hurbilen zegoen gelakidearengandik gutxienez metro bira, gerora azalduko den *Games and Emotions Scale for Children* (GES-C) eskalaren (Alcaraz-Muñoz *et al.*, 2022) euskarazko bertsioa betetzera. Ikasleek bost eta hamar minutu bitartean behar izan zituzten horretarako. Bukatzen zuten heinean, erantzun-orrria irakasleari eskura ematen zioten, hark berrikusi eta hutsunerik edota akatsik egonez gero ikasleari bueltatzen zion, erantzun guztiak modu egokian bete zitzaizkion. Horrela, datuen galera saihestu zen.

### 2.3. Harreman soziomotorren azterketa

Harrapaketa-jolasean zehar gertatzen ziren harreman soziomotorrak behaketa metodologiaren bidez kuantifikatu ziren, diseinu *ideografiko*, *puntual* eta *multidimentsionalari* jarraituz (Anguera *et al.*, 2011). *Ideografikoa* pareen arteko elkarrekintza (i.e., harrapatzailea kontrakomunikatuaren aurka) aztertu izan zelako, *puntuala* esku-hartze bakarra aztertu izan zelako, eta *multidimentsionala* aldagai bat baino gehiago aztertu izan zirelako. Harrapaketa-jolasa aztertzeke Gaztelu-Follak eta beste batzuek (2022) sorturiko behaketa-tresna moldatu zen (1. taula), jolasaren barne-logikaren elementuetan oinarrituriko irizpide eta kategoriaduna (Parlebas, 2001). Behaketa-tresna Lince softwarean (Gabin *et al.*, 2012) txertatu zen harrapaketa jolasaren gertaerak eta haien ordena modu sistematikoan behatzeko eta kodetzeko. Harrapaketa-jolasean gertatzen ziren kontrakomunikazioak yEd editore grafikoarekin (yWorks GmbH, 3.21.1 bertsioa Windowserako, Tübingen, Alemania) sorturiko soziogramen bitartez irudikatu ziren. Lerroen lodiera ikasle bakoitzak gainerakoekin zituen kontrakomunikazioen kopuruaren arabera da, eta geziak noranzkoari dagozkio.

Eskuraturiko datuen fidagarritasuna neurtzeko, behatzaile beraren eta behatzaileen arteko konkordantzia analisiak burutu zituzten Jarduera Fisiokoaren eta Kirolaren Zientzietako Gradu eta Masterreko ikasle bik. Barneakordiorako ikerketa honi ez zegokion beste harrapaketa jolas bat birritan ikusi zuen Graduako ikasleak astebeteko tartearekin. Behatzaileen arteko adostasun-maila neurtzeko Graduako ikaslearen lehendabiziko behaketa Masterrekoarekin alderatu zen. Kasu bietan, behatzaile beraren eta behatzaileen arteko konkordantzia egokiak zirela adierazten zuten Kappa koefizienteak lortu ziren, 0,96 eta 0,95, hurrenez hurren (Fleiss *et al.*, 2003; Quera *et al.*, 2007).

1. taula  
**Behaketa- tresnaren irizpideak eta kategoriak**

Irizpidea	Kategoria	Deskribapena	Kodea
Hasiera eta amaiera	Hasiera	Irakasleak jolasari hasiera ematen dion unea	Hasi
	Amaiera	Irakasleak jolasa bukatutzat ematen duen unea	Amai
Jokalaria	1. Jokalaria	1 zerbakia esleituriko jokalaria	J1
	2. Jokalaria	2 zerbakia esleituriko jokalaria	J2
	3. Jokalaria	3 zerbakia esleituriko jokalaria	J3
	...	...	...
Generoa	Emakumezkoa	Jokalaria emakumezko (neska) gisa identifikatzen da	E
	Gizonezkoa	Jokalaria gizonezko (mutil) gisa identifikatzen da	G
Rol soziomotorra	Harrapatzailea	Harrapatzaile-rola duen eta pilota erabili dezaken jokalaria	Har
	Iheslaria	Harrapatzailearen kontrakomunikazioa pairatzen duen jokalaria	Ihes
Kontrakomunikazio mota	Jaurtiketa	Kontrakomunikazioa harrapatzaileak jaurtutako baloia jaurti eta iheslaria kolpatuz gertatzen da	Jaur
	Pilotarekin ukitzea	Kontrakomunikazioa harrapatzaileak (betiere baloia esku bat edo biekintzaren bidez) iheslaria baloiarekin ukituz gertatzen da	Kon
	Arauz kanpoko	Kontrakomunikazioa arauz kanpoko era batean (e.g., jokalaria arropatik edo lepotik eutsiz) gertatzen da	Anti
	Bestelakoa	Bidezkoa eta bestelakoa (e.g., iheslaria jolas-eremutik ateratzea) den kontrakomunikazioa gertatzen da	Beste



## 2.4. Bizipen emozionalaren azterketa

Ikasleek harrapaketan bizitako emozioen intentsitatea jolasa bukatu bezain laster banaka baloratu zuten GES-C eskalaren (Alcaraz-Muñoz *et al.*, 2022) euskaraturiko bertsioaren bidez (ik. euskaraturiko eskala 1. eranskinean). Eskala hau, Lavega Burguések eta beste batzuek (2013) diseinaturiko jatorrizkotik haurrentzako moldatua, Bisquerraren (2009) eredu emozionalean eta praxiologia motorraren elementuetan (Parlebas, 2001) oinarritzen da. GES-C jolas motorrek zortzi eta hamabi urte bitarteko Lehen Hezkuntzako ikasleengan sorrarazten dituzten emozio labur eta biziak ebaluatzeko baliozkotua izan da (Alcaraz-Muñoz *et al.*, 2022). Ikerlan honen egileak gaztelaniako eskala originala eta, batez ere, emozioen izenak, ahalik eta hobekien itzultzen saiatu dira, alegia: *afecto* = afektua, *alegría* = poza, *humor* = umorea, *felicidad* = zoriona, *ira* = amorrua, *rechazo* = arbuioa, *miedo* = beldurra, *vergüenza* = lotsa eta *tristeza* = tristura. Ikasleen bizipen emozionala baloratzeko, bederatzi emozio hauetako lau positibotzat, *afektua*, *poza*, *umorea* eta *zoriona*, eta bost negatibotzat, *amorrúa*, *arbuioa*, *beldurra*, *lotsa* eta *tristura* hartzen dira. Likert motako eskala hau (i.e., 0 = *ez dut sentitu*; 4 = *asko sentitu dut*) bizitako emozioen intentsitatea zehaztea errazten duten sinbolo grafikoez (i.e., emotikonoez) osatuta dago. Era berean, ikasleek bizikien sentitu zuten emozioa zein izan zen adierazi behar zuten kualitatiboki, beren hautua kausazko perpaus baten bidez arrazoituz.

Bizikien sentitutako emozioaren inguruko iruzkinak eduki-analisi baten bidez ebaluatu ziren. Ikasleen erantzunak aztertzeko diseinaturiko kodeketa-tresnak praxiologia motorretik datozen barne-logika, egoera motor baten eta hori abian jartzean dagozkion ondorio praxikoen ezaugarri bereizleen sistema (Parlebas, 2001), eta kanpo-logika, egoera motor baten barne-logikatik at geratzen diren elementu bereizleen multzoa (Parlebas, 2001) zituen hizpide. Hortaz, tresna honek hiru kategoria zituen: I) barne-logikari zegozkion iruzkinak bakarrik; II) kanpo-logikari zegozkion iruzkinak bakarrik; eta III) barne- zein kanpo-logikari zegozkion iruzkinak. Informazioa modu espezifikagoan sailkatu eta analisisia errazteko, barne-logikari (i.e., jolasa bere baitan, beste jokalariekiko harremana, espazioarekiko harremana, denborarekiko harremana, objektuarekiko harremana, eta ondorio praxikoak) eta kanpo-logikari (i.e., beste jokalariekiko harremana, espazioarekiko harremana, denborarekiko harremana, objektuarekiko harremana, eta zirkunstantzia pertsonalak) zegozkien azpikategoriak ezarri ziren. Ikasleen iruzkinak kalkulu-orri (Microsoft Excel, Office 2019 Windowserako, Redmond, Washington, AEB) batera esportatu ziren. Beste ikerlan batzuek (Alcaraz-Muñoz *et al.*, 2020; Lavega, Lagardera *et al.*, 2014) proposaturiko pausoak jarraitu ziren arren, kasu honetan ikasle baikoitzaren emaitzetako bat hartu zen aintzat.

Datu kualitatiboaren analisisa zuzenki egin zela ziurtatzeko, ebaluatzaile beraren eta ebaluatzaileen arteko konkordantzia neurtu ziren. Kasu hone-



tan, ikertzaileek jolas desberdinetan jasotako 60 iruzkin aztertu zituzten eta ebaluatzaile beraren eta ebaluatzaileen arteko (i.e., Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientzietako Masterreko ikasle bat eta irakasle bat) konkordantzia egokiak zirela adierazten zuten Kappa koefizienteak eskuratu zituzten, bai kategorientzat, 0,93 eta 0,96, bai azpikategorientzat, 0,87 eta 0,84, hurrenez hurren (Fleiss *et al.*, 2003; Quera *et al.*, 2007).

#### 2.4.1. Ohitze-prozesua

Egileek gomendatu legez (Alcaraz-Muñoz *et al.*, 2022), GES-C eskala ikerketarako erabili baino astebete lehenago ohitze- edo familiarizazio-saio bat egin zen Heziketa Fisikoko ikasgaiaren baitan. Hauek izan ziren saio horren nondik norakoak:

1. Eskala osatzen zuten bederlatzi emozioak adierazten zituzten hurren irudiak erakutsi zitzaizkien ikasleei, irudi bakoitzari zegokion emozioa esleu ziezaioten. Gainera, emozio bakoitza egunerokotasuneko zer egoeratan bizi ohi duten azaldu behar izan zuten.
2. Ikasleek beren emozioak gorputz- eta aurpegi-adierazpenaren bidez azalaraztea bilatu zen, mimika eginez, gainerako ikaskideek igar zituzten.
3. Joko-jolas motor eta kirolekiko familiarizaziorako, egoera motor ludiko bat ere egin zen, kasu honetan baloi eseria.
4. Jolasten bukatzean, ikasleek bizitako emozioak baloratzeko GES-C eskala banatu zitzairen. Eskala betetzeko beharrezkoak ziren azalpenak jaso eta galderak bota eta zalantzak argitzeko abagunea izan zuten. Horrela, ikasleek beren bizipen emozionala baloratzeko tresna zein esku-hartzearen antolaketa ezagutu zuten.
5. Ohitze-saioa ixteko, irakasleak gidaturiko zenbait arnasketa-ariketa egin zituzten ikasleek, erlaxatu eta haien gogo-aldarteak ikasgelara bueltatzeko proposatu izateko.

#### 2.5. Analisi estatistikoa

Eskuraturiko emaitzak maiztasunaren ehuneko legez aurkeztu dira. Harrapaketan gertatu ziren harreman soziomotorren eta jolasak eragindako bizipen emozionalaren maiztasunak ikasleen generoaren arabera aztertzeko eta alderatzeko khi-karratuaren proba erabili zen. Efektuaren tamainarako Cramerren V kalkulatu zen, interpretazio-atalase honekin: ,10, txikia; ,30, ertaina; eta ,50, handia. Esangura estatistikoa  $p < ,05$ -n ezarri zen, eta datuak *jamovi* software informatikoaren bidez analizatu ziren (the jamovi project [2022], 2.3 bertsioa).

### 3. EMAITZAK

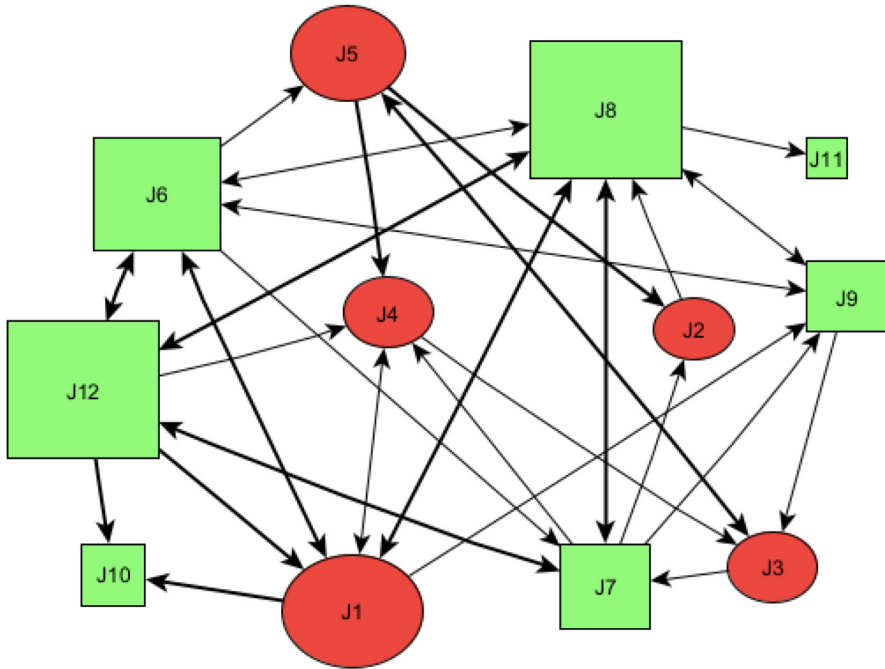
#### 3.1. Harreman soziomotorrak

Harrapaketa-jolaseko 61 eta 88 kontrakomunikazioen % 50,8 eta % 93,2 LH4A (2. taula, 1.a irudia) eta LH4B (3. taula, 1.b irudia) geletako gizonezkoen artean izan ziren, hurrenez hurren. LH4A gelako emakumezko eta gizonezko iheslariek pairatutako kontrakomunikazioen ehunekoak esanguratsuki desberdinak izan ziren harrapatzailearen generoaren arabera ( $p = ,045$ ; Cramerren  $V = ,31$ , ertaina); ez, ordea, LH4B gelan ( $p = ,49$ ; Cramerren  $V = ,073$ , hutsala).

2. taula  
**LH4A gelako ikasleen artean harrapaketa-jolasean gertatutako kontrakomunikazioak generoaren arabera**

			Iheslaria		Orotara
			Emakumezkoa	Gizonezkoa	
Harrapatzailea	Emakumezkoa	kopurua	10*	10	20
		harrapatzaileen %	%50,0	%50,0	%32,8
		iheslarien %	%50,0	%24,4	%100
	% orotara		%16,4	%16,4	%32,8
	Gizonezkoa	kopurua	10*	31	41
		harrapatzaileen %	%24,4	%75,6	%100
iheslarien %		%50,0	%75,6	%67,2	
% orotara		%16,4	%50,8	%67,2	

\*: desberdintasun esanguratsua gizonezko iheslariekin ( $p = ,045$ ).



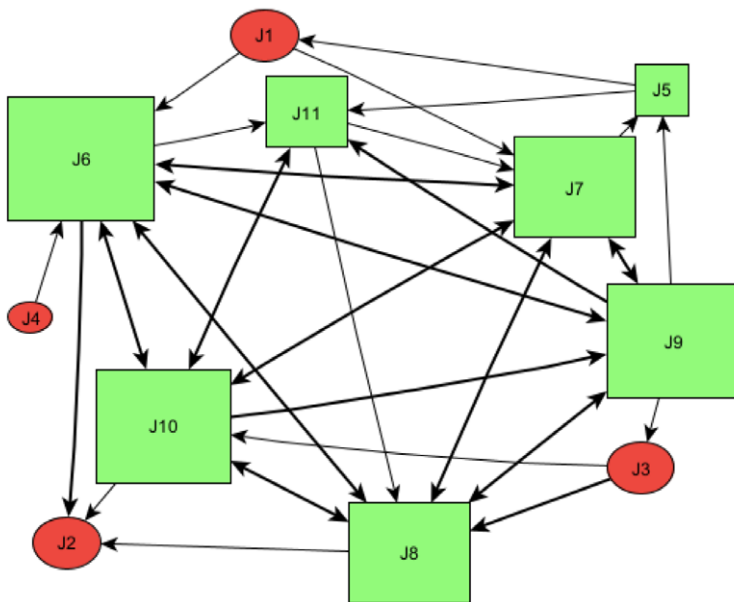
1.a irudia

**LH4A gelako ikasleen artean harrapaketa-jolasean gertatutako kontrakomunikazioen irudikapena.** Karratu berdea: gizonezko jokalaria; biribil gorria: emakumezko jokalaria. Figura geometrikoen tamaina gertatu edota pairaturiko kontrakomunikazioen araberkoa da: zenbat eta kontrakomunikazio gehiago parte hartu, are eta figura handiagoa. Gezi lodiagoa: gutxienez birritan kontrakomunikatua; noranzko biko gezia: bi noranzkoetan kontrakomunikatua

3. taula

**LH4B gelako ikasleen artean harrapaketa-jolasean gertatutako kontrakomunikazioak generoaren arabera**

			Iheslaria		Orotara
			Emakumezkoa	Gizonezkoa	
Harrapatzailea	Emakumez-koa	kopurua	0	6	6
		harrapatzaileen %	%0	%100	%100
		iheslarien %	%0	%7,3	%6,8
		% orotara	%0	%6,8	%6,8
	Gizonez-koa	kopurua	6	76	82
		harrapatzaileen %	%7,3	%92,7	%100
		iheslarien %	%100	%92,7	%93,2
		% orotara	%6,8	%93,2	%100

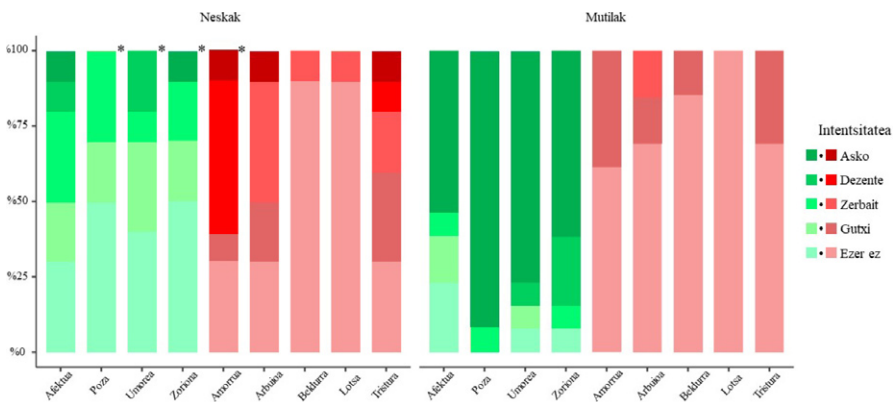


1.b irudia

**LH4B gelako ikasleen artean harrapaketa jolasean gertatutako kontrakomunikazioen irudikapena.** Karratu berdea: gizonezko jokalaria; biribil gorria: emakumezko jokalaria. Figura geometrikoen tamaina gertatu edota pairaturiko kontrakomunikazioen araberkoa da: zenbat eta kontrakomunikazio gehiagotan parte hartu, are eta figura handiagoa. Gezi lodiagoa: gutxienez birritan kontrakomunikatua; noranzko biko gezia: bi noranzkoetan kontrakomunikatua

### 3.2. Bizipen emozionala

*Ezer ez*, *dezente* eta *asko* intentsitateetan sentitutako *poza* ( $p < ,001$ ; Cramerren  $V = ,93$ , handia), *umorea* ( $p = ,007$ ; Cramerren  $V = ,78$ , handia), *zoriona* ( $p = ,010$ ; Cramerren  $V = ,76$ , handia) eta *amorrua* ( $p = ,013$ ; Cramerren  $V = ,68$ , altua) esanguratsuki desberdinak izan ziren emakumezkoen eta gizonezkoen artean (2. irudia): I) *pozaren* eta *zorionaren* intentsitate baxuenaren (i.e., *ezer ez*) ehunekoa nesketan mutiletan baino handiagoa izan zen, II) *pozaren*, *umorearen* eta *zorionaren* intentsitate altuenaren (i.e., *asko*) ehunekoa nesketan mutiletan baino txikiagoa izan zen, eta III) *amorrua dezente* sentitutako nesken ehunekoa mutilena baino handiagoa izan zen. Gainerako emozioetan (i.e., *afektua*,  $p = ,18$ ; Cramerren  $V = ,52$ , handia; *arbuioa*,  $p = ,23$ ; Cramerren  $V = ,44$ , ertaina; *beldurra*,  $p = ,24$ ; Cramerren  $V = ,35$ , ertaina; *lotsa*,  $p = ,24$ ; Cramerren  $V = ,24$ , txikia; eta *tristura*,  $p = ,14$ ; Cramerren  $V = ,14$ , txikia) ez zen generoaren arabera desberdintasun esanguratsurik aurkitu (2. irudia).

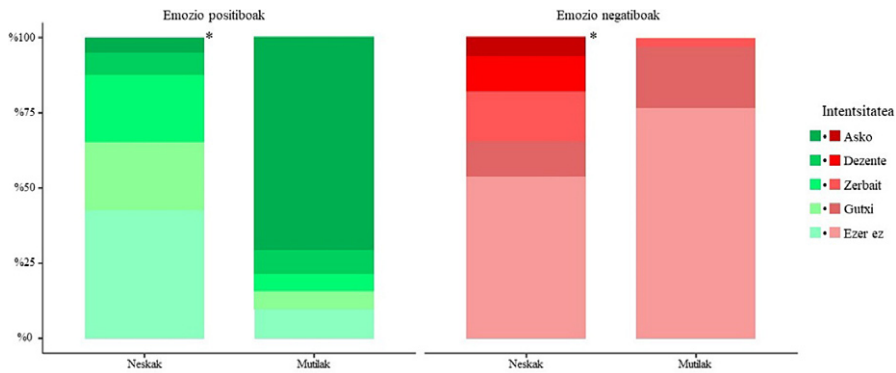


2. irudia

#### Sentitutako emozioen intentsitateen maiztasuna generoaren arabera\*.

Desberdintasun esanguratsuak emakumezkoek eta gizonezkoek sentitutako *pozaren* ( $p < ,001$ ), *umorearen* ( $p = ,007$ ), *zorionaren* ( $p = ,010$ ) eta *amorruren* ( $p = ,013$ ) intentsitateetan

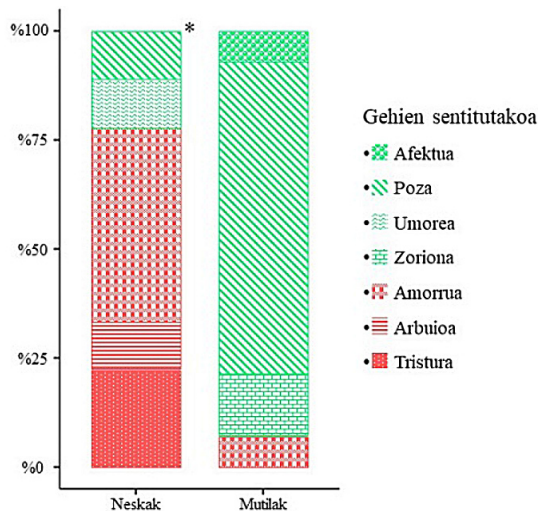
Sentitutako emozio positiboen ( $p < ,0001$ ; Cramerren  $V = ,42$ , ertaina) zein negatiboen ( $p < ,001$ ; Cramerren  $V = ,68$ , handia) intentsitatean ehunekoetan desberdintasun esanguratsuak aurkitu ziren generoaren arabera (3. irudia). Neskek emozio positiboak *ezer ez*, *gutxi*, eta *zerbait* mutilek baino sarriago sentitu zituzten, eta mutilek *asko* maizago neskekin alderatuz. Aitzitik, neskek emozio negatiboak *dezente* eta *asko* maizago sentitu zituzten, eta mutilek sarriago *ezer ez* zuten sentitu.



3. irudia

**Sentitutako emozio positiboaren eta negatiboaren intentsitatearen maiztasuna generoaren arabera\***. Desberdintasun esanguratsuak emakumezkoek eta gizonezkoek sentitutako emozio positiboaren eta negatiboaren artean ( $p < ,0001$ )

Gehien sentitutako emozioen ehunekoak esanguratsuki desberdinak izan ziren ikasleen generoaren arabera ( $p = ,015$ ; Cramerren  $V = ,83$ , handia). *Amorrua* biziki maizago sentitu zuten emakumezkoek gizonezkoek baino, eta *poza*, alderantziz.



4. irudia

**Gehien sentitutako emozioaren maiztasuna generoaren arabera\***. Desberdintasun esanguratsuak emakumezkoek eta gizonezkoek gehien sentitutako emozioen artean ( $p = ,015$ )

Ikasleen arrazoen eduki-analisiari dagokionez, 23 iruzkinen % 73,9 barne-logikari zegozkion eta % 26,1 kanpo-logikari. Neska guztiek (i.e., % 100) gehien sentitutako emozioaren zergatiak barne-logikari zegozkion eta mutilenak erdi eta erdi: % 50 barne-logikari eta % 50 kanpo-logikari. Emozio motaren arabera aztertuz gero, bizikien sentitutako emozioa negatiboa izan zen zazpi neska eta mutil bakarraren erantzunak (i.e., negatiboen % 100) barne-logikaren ardatz erlazionalean kokatzen ziren, harrapaketan izan ziren harreman soziomotorren, edo haien faltaren, baitan.

*Mutilek mutilak bakarrik harrapatzen zituztelako, neskak ez.*

Bizikien *amorrua* sentitu zuen neska baten erantzuna: barne-logika, beste jokalariekiko harremana.

*Albo batera uzten nindutelako.*

Bizikien *amorrua* sentitu zuen mutil baten erantzuna: barne-logika, beste jokalariekiko harremana.

Positiboen kasuan, barne-logikari zegozkion bederatzi iruzkinak (i.e., positiboen %60) hiru azpikategoriatan bereizi ziren: lau; emakumezko bi eta gizonezko birenak, jolasa bere baitan azpikategorian; beste lau, lau mutilenak, beste jokalariekiko harremanean; eta bakarra, mutil batena, jolasaren ondorio praxikoetan.

*Jolas hau da gehien gustatzen zaidana.*

Bizikien *poza* sentitu zuen neska baten erantzuna: barne-logika, jolasa bere baitan.

*Harrapatu dudalako.*

Bizikien *zoriona* sentitu zuen mutil baten erantzuna: barne-logika, beste jokalariekiko harremana.

Kanpo-logikari zegozkion sei iruzkinak mutilek idatzi zituzten eta beste jokalariekiko harremanean zentratzen ziren, alegia, ikaskideekin zituzten harreman sozialetan.

*Lagunekin jolastu naizelako.*

Bizikien *poza* sentitu zuen mutil baten erantzuna: kanpo-logika, beste jokalariekiko harremana.

*Lagunekin egon naizelako.*

Bizikien *afektua* sentitu zuen mutil baten erantzuna: kanpo-logika, beste jokalariekiko harremana.



#### 4. EZTABAIDA

Ikerketa honek harrapaketa jolasean gertatzen diren harreman sozio-motorrak eta hark Nafarroako Lehen Hezkuntzako ikasleetan eragindako emozioak aztertu eta generoaren arabera alderatu nahi zituen. Atariko lan honen aurkikuntza nagusiak honako hauek izan ziren: I) mutilen protagonismoa jolasean neskena baino nabarmenagoa izan zen; II) mutilek emozio positiboak *asko* maizago sentitu zituzten, eta neskek negatiboak *dezente* eta *asko* sarriago sentitu zituzten; eta III) *poza* biziki maizago sentitu zuten mutilek neskek baino, eta *amorrúa*, alderantziz; arrazoiak gehienetan barne-logikari zegozkion, batez ere nesketan.

Harrapaketa jolasean gertaturiko kontrakomunikazioak aztertu dituzten ikerketak gutxi dira (Gaztelu-Folla *et al.*, 2022; Muñoz-Arroyave *et al.*, 2021; Vélaz-Lorente *et al.*, 2022). Aurretiko lan hauek gizonezko futbolari gazteak (Gaztelu-Folla *et al.*, 2022; Vélaz-Lorente *et al.*, 2022) eta unibertsitateko ikasleak (Muñoz-Arroyave *et al.*, 2021) jarri zituzten jolasean. Alegia, guk dakigunez behintzat, azterketa hau Lehen Hezkuntzako ikasleekin egiten den lehendabiziko aldia litzateke. Eskolako ikasleen harrapaketa-saiakera gehienak, %50,8tik %93,2ra bitartean, gizonezkoen artean gertatu ziren (2. eta 3. taulak eta 1. irudia). Mutilek jardueraren protagonismoa beren gain hartu zuten, hots, harrapatzaile-rolaren «kontrolaz» jabetu ziren (Vélaz-Lorente *et al.*, 2022). Ikerlan gehiagoren faltan, badirudi bat denon aurkako jolasetan harrapatzailearen rol nagusia mutilek bereganatzen dutela. Hau da, emaitzek iradokitzen dute mutilek harrapatzaile izatearen ardura beren artean trukatzeko eta partekatzen dutela. Era berean, beste harrapaketa-jolas batean ere, elkarrekintza motorren %65 unibertsitateko ikasle gizonezkoen artekoa izan zen (Muñoz-Arroyave *et al.*, 2021). Antza denez, adin desberdineko neska-mutilak laguntasuneko harremanik gabeko eta sare ezegonkorreko jolasetan dabiltzanean generoen arteko protagonismo-desberdintasunak agerikoak dira. Elkarrekintza motorren azterketa beste egitura sozial bat duten joko-jolasetan aurrera eramateak harrapaketa-jolasetan gertatutakoarekin alderatzeko aukera emango luke. Horrek joko-jolasen aukeraketa eta programazioa helburu pedagogikoen arabera optimizatzea ahalbidetuko luke.

Oro har, joko-jolas tradizionalak emozio positiboak sorrarazteko duten gaitasuna azpimarratu duten ikerketak hainbat dira (Duran *et al.*, 2014, 2015; Lavega, Alonso *et al.*, 2014; Muñoz-Arroyave, Lavega-Burgués, Pic *et al.*, 2020), baina jarduera horien ezaugarri bereizleek jokalarien bizipen emozionalak baldintzatzen dituztela aurkitu da (Duran *et al.*, 2014, 2015; Lavega, Alonso *et al.*, 2014). Bostehun unibertsitariok baino gehiagok parte harturiko ikerketa bati erreparatuz gero (Lavega, Alonso *et al.*, 2014), memoria gabeko jolasetan aritzean emozio positiboak modu biziagoan sentitu zituzten memoriadun eta elkarrekintza gabeko jolas psikomotorretan baino. Halaber, arerioa presente dagoen memoriarik gabeko jola-

setan zebiltzan Bigarren Hezkuntzako ikasleek *poza* eta *umorea* gainerako emozioak baino bizikiago sentitu zituzten (Duran *et al.*, 2015); baina baita emozio negatiboak ere (Duran *et al.*, 2014). Harrapaketa bezalako joko-jolas tradizionalak ikasleen kompetentzia emozionala jorrazteko aproposak diruditen arren (Jones *et al.*, 2017; Jones eta Bouffard, 2012), eta neska-mutilek zenbait joko-jolasetan sentitutako emozioen intentsitateen arteko desberdintasun esanguratsuak aurkitu badira ere (Alcaraz Muñoz, 2021), guk dakigunez behintzat, ikerlan hau harrapaketa-jolasean sentitutako emozioen intentsitatea Lehen Hezkuntzako ikasleen generoaren arabera aztertu izan duen lehendabizikoa da. Neskak eta mutilak alderatuz gero, *pozaren* eta *zorionaren* intentsitate baxuenaren ehunekoa handiagoa izan zen lehendabizikoetan, eta *pozaren*, *umorearen* eta *zorionaren* intentsitate altuenaren ehunekoa bigarrengoetan. Gainera, *amorrua dezente* sentitu zuten nesken ehunekoa handiagoa izan zen, mutilek emozio hori *gutxi* baino gehiago ez baitzuten sentitu. Hortaz, badirudi Lehen Hezkuntzako neska-mutilek harrapaketa-jolasean sentitutako zenbait emozioen muturreko intentsitateen maiztasunean desberdintasun esanguratsuak izan daitezkeela.

Era berean, emozio positiboak eta negatiboak batuz gero, generoaren araberako desberdintasun esanguratsuak errepikatu ziren. Zehazki, neskek emozio positiboak *ezer ez*, *gutxi* eta *zerbait* mutilek baino sarriago sentitu zituzten. Mutilek, aldiz, emozio positiboak *asko* maizago sentitu zituzten. Harrapaketa-jolasean ez bezala, akzio motor domeinu, ezaugarri bereizleak partekatzen dituzten jarduera fisiko eta kirol balioekideen multzo (Parlebas, 2016) desberdinetako joko-jolasak orotara hartuz gero, Lehen Hezkuntzako nesken emozio positiboaren intentsitatea mutilena baino esanguratsuki handiagoa izan zen (Alcaraz Muñoz, 2021). Emozio negatiboek dagokienez, neskek *dezente* eta *asko* maizago sentitu zituzten, eta mutilek sarriago *ezer ez*. Antzera, neskek bizikiago sentitzen zituzten emozio negatiboak familia desberdinetako hainbat joko-jolasetan (Alcaraz Muñoz, 2021). Maiztasunean oinarrituriko azterketak sentitutako emozioen intentsitatea orokorrean zein generoaren arabera ulertzeko abagunea eskain dezake, desberdintasunak agerian utziz. Horrez gain, gehien sentitutako emozioari erreparatuz gero, *amorrua* biziki maizago sentitu zuten emakumezkoek gizonezkoek baino, eta *poza*, alderantziz. Beraz, ikasle gehiagoren parte-hartzearekin gauzaturiko ikerketak behar badira ere, ikerkuntza honen emaitzek Lehen Hezkuntzako neska-mutilen bizipen emozionala harrapaketa jolasean desberdina izan daitekeela iradokitzen dute: nesken emozio positiboaren intentsitateen maiztasuna ez zen mutilena bezainbestekoa izan, eta negatiboak, ordea, bizikiago sentitu zituzten.

Sentitutako emozioen intentsitatea eta gehien sentiturikoen ikerketa hizpide hartuz, akzio motor domeinuetatik haratago joan eta komunikazio motoren sarearen inpaktu emozionalean sakontzea interesgarria litzateke etorkizunari begira. Zer eta zergatik sentitu zuten galdetzean, bizikien sentituriko emozioaren inguruko iruzkinen %74 harrapaketa barne-logikari

zegozkion, bai emozio positiboetan (e.g., *poza: jolas hau da gehien gustatzen zaidana*) bai negatiboetan (e.g., *amorrua: albo batera uzten nindutzelako*). Antzeko metodologiari jarraitu zion ikerketa batean, Lehen Hezkuntzako ikasleek akzio motor domeinu eta eten-mekanismo desberdinak aurkezten zituzten joko-jolasetan aritu ondoren gehien sentitutako emozioaren zergatia gehien bat (i.e., %67) joko-jolas hauen barne-logikarekin erlazionatu zuten (Alcaraz-Muñoz *et al.*, 2020). Joko-jolas horien eduki-analisia generoaren arabera eginez gero, badirudi neska-mutilek zergati berdintsuak eman zituztela gehien sentitutako emozioaren inguruan galde-tzean, hein handi batean jardueraren barne-logika aipatuz (Alcaraz Muñoz, 2021). Harrapaketa jolasaren kasuan, berriz, neska guztiek (i.e., %100a) barne-logikaren inguruko arrazoiak eman zituzten bitartean (e.g., barne-logika, beste jokalariekiko harremana: *mutilek mutilak bakarrik harrapatzen zituztelako, neskak ez*), mutilen erantzunak erdi eta erdi (i.e., %50) banatu ziren barne-logikaren (e.g., barne-logika, beste jokalariekiko harremana: *harrapatu dudalako*) eta kanpo-logikaren (e.g., kanpo-logika, beste jokalariekiko harremana: *lagunekin egon naizelako*) artean. Aipaturiko azken ikerlan honen lagina askoz handiagoa izan zenez (Alcaraz Muñoz, 2021) baina harrapaketa-jolasa aztertu ez zenez, tankerako eduki-analisia gauzatzaren dute ikerketa gehiago beharko lirateke horren ohikoa eta erabilia den jolas honetan bizikien sentitutako emozioaren zergatia modu fidagarrian ezagutzeko. Dena dela, atariko lan honen emaitzak perspektiba orokor batetik begiztatuz, badirudi barne-logikaren inpaktu emozionala kanpo-logikarena baino handiagoa izan daitekeela. Hortaz, ikasleak zertan dabil-tzan, jolasean edo olgetan generikotik haratago, non eta norekin dabil-tzan bezainbesteko garrantzitsua edo are inportanteagoa da. Heziketa Fisikoko saioetan proposaturiko joko-jolasen aukeraketak ikasleen bizipenen giltzarria dirudenez, jarduera hauek dimentsio emozionalean sorrarazten dituzten ondorioak ezagutzeak irakasleak nahi eta esperotako heziketa-efektuen eta errealitatean lortutako heziketa-efektuen arteko aldea murrizten lagunduko luke. Modu honetan, ikasleen garapen emozionalari loturiko helburu pedagogikoak betetzeko diseinaturiko esku-hartzearen eraginkortasuna bermatzeko aukera izango lukete Heziketa Fisikoko irakasleek.

Amaitzeko, ikerkuntza honen asmoa Martínez-Santosek eta haren ki-deek (2022) aldarrikatzen duten Heziketa Fisiko modernorako bidean beste urrats bat ematea baino ez da, oraindik ez baita berandu joko-jolasei toki bat egiteko. Lehen Hezkuntzako irakasleek joko-jolasek eskaintzen dieten abagune aparta aprobetxatu beharko lukete, baina horretarako funtsezkoa da joko-jolas bakoitzak bere barne-logikaren eta komunikazio motorren sarearen baitan sor ditzakeen harremanak eta sentimenduak ezagutzea, baita generoaren aldetik izan daitezkeen desberdintasunak ere. Harrapaketaren kasuan, neska-mutilen arteko desberdintasunek agerikoak dirudite, dimentsio sozialean zein emozionalean. Mutilek jolasaren protagonismoa, hots, harrapatzailearen rola, bereganatu zuten eta emozio positiboak modu bi-

ziagoan sentitu zituzten, *poza* erabat nagusituz. Nesken protagonismoa, os-tera, nabarmenki baxuagoa izan zen, eta emozio negatiboak gailendu ziren, *amorrúa* gehien bat. Desberdintasun horien zergatiak molde eta era askotarikoak izan daitezke. Shropshirek eta haren lankideek (2006) Lehen Hezkuntzako neska-mutilek Heziketa Fisikoarekiko zuten jarrera desberdinak azaltzerakoan hiru arrazoibide atera zituzten: indibidualak (e.g., norbanakoak hautemandako konpetentzia motorra), instituzionalak (e.g., ikasgaiaren edukien egituraketa) eta sozialak (e.g., genero-estereotipoen menpean eraikitako maskulinitatearen eta feminitatearen kontzeptuak). Motibo indibidualen, estrukturalen eta sozialen arteko interdependentzia konplexua aintzat hartuz (Shropshire *et al.*, 2006), harrapaketa jolasean zehar bizitako genero-desberdintasunei norbanakoak eskalan bertan aitortutakoaz haraindiko kausa edo justifikazio orokorrak ezartzea arduragabea litzateke.

Halaber, desberdintasun horiek murrizteko zer egin daitekeen iradokitzeari ausartegia deritzogu, gidaliburu bat baino gehiago zalantza bilduma bat baita ukagu gure aurrean. Jarraibide zehatzen faltan, Sánchez-Hernándezekin eta haren kideekin bat (2022), ikasgaiari kritikotasunetik heltzea proposatzen dugu, ikasleekin lotura esanguratsuak sortu eta haien arteko botere-harremanak bistaratuz. Bistaratzea eraldaketarako lehendabiziko pausoa da (Devís Devís *et al.*, 2005), sentitzen, pentsatzen eta ekiten dugunarekin kontsekvente den Heziketa Fisikoa eraikitzeko. Kirol-joko instituzionalizatuekin egin ohi den bezala, Heziketa Fisikoko irakasleek genero-ikuspegia aintzat hartu beharko lukete joko-jolas tradizionalak, tokian tokiko gizartearen errepresentazio kultural legez, proposatzeko garaian. Bestalde, sentitutakoaren zergatien eduki-analisan barne-logikak izandako pisuak joko-jolasen aukeraketaren ardura fokupera dakar. Zertan gabiltzanaren garrantzia. Ikertzen jostatzea bezainbeste zilegi baita jolasa bera ikertzea.

## ESKER ONAK

Ikerlan hau Euskal Herriko Unibertsitateko Ikertzaileak Prestatzeko Kontratazio Deialdiaren laguntzarekin gauzatu da (PIF21-35). Era berean, ikertzaileek beraien esker ona helarazi nahi diete Agoitzeko San Migel Ikastetxe Publikoko hezkuntza-komunitatea osatzen duten guztiei beraien prestutasunarengatik, batez ere esku-hartzean parte hartu zuten laugarren mailako ikasleei. Halaber, Ekain Zubizarreta Zuzuarregiren lana aitortu eta eskertu nahi dute laburpena itzultzeagatik.

## ERREFERENTZIAK

67/2022 FORU DEKRETUA, ekainaren 22koa, Nafarroako Foru Komunitateko Lehen Hezkuntzaren etapako irakaskuntzen curriculumaz ezartzen duena.

- Alcaraz Muñoz, V. (2021). *Jugar en positivo. Vivencia emocional de los estudiantes de educación primaria al participar en juegos motores y deportivos* [Doktorego tesia]. Universidad de Murcia.
- Alcaraz-Muñoz, V., Alonso Roque, J. I., eta Yuste Lucas, J. L. (2022). Design and validation of games and emotions scale for children (GES-C). *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 22(1), 28-43. <https://doi.org/10.6018/CPD.476271>
- Alcaraz-Muñoz, V., Cifo Izquierdo, M. I., Gea García, G. M., Alonso Roque, J. I., eta Yuste Lucas, J. L. (2020). Joy in movement: Traditional sporting games and emotional experience in Elementary Physical Education. *Frontiers in Psychology*, 11, 3058. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2020.588640/BIBTEX>
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Hernández-Mendo, A., eta Losada-López, J. L. (2011). Diseños observacionales: Ajuste y aplicación en psicología del deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 11(2), 63-76.
- Belka, D. E. (1998). Strategies for teaching tag games. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(8), 40-43. <https://doi.org/10.1080/07303084.1998.10605610>
- Bisquerra Alzina, R., eta Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/EDUCXXI.1.10.297>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Brody, L. R. (1985). Gender differences in emotional development: A review of theories and research. *Journal of Personality*, 53(2), 102-149. <https://doi.org/10.1111/J.1467-6494.1985.TB00361.X>
- Butler, J. (2006). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203824979>
- Devís Devís, J., Fuentes Miguel, J., eta Sparkes, A. C. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90. <https://doi.org/10.35362/RIE390805>
- Duran, C., Lavega-Burgués, P., Planas Anzano, A., Muñoz Martínez, R., eta Pubill Soler, G. (2014). Emotional physical education in high school. The role of sociomotricity. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 117, 23-32. [https://doi.org/10.5672/APUNTS.2014-0983.ES.\(2014/3\).117.02](https://doi.org/10.5672/APUNTS.2014-0983.ES.(2014/3).117.02)
- Duran, C., Lavega, P., Salas, C., Tamarit, M., eta Invernó, J. (2015). Emotional physical education in adolescents. Identifying predictors of emotional experience. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10(28), 5-18. <https://doi.org/10.12800/ccd.v10i28.511>
- Fleiss, J. L., Levin, B., eta Paik, M. C. (2003). *Statistical methods for rates and proportions* (3. arg.). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/0471445428>
- Gabin, B., Camerino, O., Anguera, M. T., eta Castañer, M. (2012). Lince: Multiplatform sport analysis software. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4692-4694. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2012.06.320>
- Gaztelu-Folla, I., Gonzalez-Artetxe, A., Vélaz-Lorente, Í., eta Los Arcos, A. (2022). Assessing relational, emotional, and physical dimensions of young players during the tag game. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 22(2), 203-220. <https://doi.org/10.6018/CPD.508561>
- Gonzalez-Artetxe, A., Pino-Ortega, J., Rico-González, M., eta Los Arcos, A. (2020). Variability of the motor behavior during continued practice of the same motor game: A preliminary study. *Sustainability*, 12(22), 9731. <https://doi.org/10.3390/su12229731>

- Jones, S. M., Barnes, S. P., Bailey, R., eta Doolittle, E. J. (2017). Promoting social and emotional competencies in elementary school. *The Future of Children*, 27(1), 49-72. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0003>
- Jones, S. M., eta Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies and commentaries. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33. <https://doi.org/10.1002/J.2379-3988.2012.TB00073.X>
- Lavega-Burgués, P., Luchoro-Parrilla, R. A., Serna, J., Salas-Santandreu, C., Aires-Araujo, P., Rodríguez-Arregi, R., Muñoz-Arroyave, V., Ensenyat, A., Damian-Silva, S., Machado, L., Prat, Q., Sáez de Ocáriz, U., Rillo-Albert, A., Martín-Martínez, D., eta Pic, M. (2020). Enhancing multimodal learning through traditional sporting games: Marro360°. *Frontiers in Psychology*, 11, 1384. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01384>
- Lavega Burgués, P., March Llanes, J., eta Filella Guiu, G. (2013). Sports games and emotions. Psychometric properties of the games and emotions scale (GES) and its use in physical education. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 151-165. <https://doi.org/10.6018/RIE.31.1.147821>
- Lavega-Burgués, P., Prat, Q., Sáez de Ocáriz, U., Serna, J., eta Muñoz-Arroyave, V. (2018). Reflection-on-action learning through traditional games. The case of la pelota sentada (sitting ball). *Culture and Education*, 30(1), 142-176. <https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1421302>
- Lavega, P., Alonso, J. I., Etxebeste, J., Lagardera, F., eta March, J. (2014). Relationship between traditional games and the intensity of emotions experienced by participants. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(4), 457-467. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.961048>
- Lavega, P., Lagardera, F., March, J., Rovira, G., eta Araújo, P. C. (2014). Efeito da cooperação motriz na vivência emocional positiva: perspectiva de gênero. *Movimento*, 20(2), 593-618. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.38120>
- Martínez-Santos, R., Founaud, M. P., Aracama, A., eta Oiarbide, A. (2020). Sports teaching, traditional games, and understanding in physical education: A tale of two stories. *Frontiers in Psychology*, 11, 581721. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.581721>
- Martínez-Santos, R., Oiarbide, A., Aracama, A., eta Founaud, M. (2022). Heziketa fisikoa Heziberri berrian: gidalerroak eta argudioak azaltzen. *Tantak. EHUko Hezkuntza Aldizkaria*, 33(2), 29-47. <https://doi.org/10.1387/tantak.22236>
- Muñoz-Arroyave, V., Lavega-Burgués, P., Costes, A., Damian, S., eta Serna, J. (2020). Traditional games: A pedagogical tool to foster affectivity in physical education. *Retos*, 38, 166-172. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V38I38.76556>
- Muñoz-Arroyave, V., Lavega-Burgués, P., Pic, M., Sáez de Ocáriz Granja, U., eta Serna Bardavío, J. (2020). Traditional games and emotional states in lower and upper secondary education. *Revista de Psicología del Deporte*, 29 (Suppl 2), 73-80.
- Muñoz-Arroyave, V., Pic, M., Luchoro-Parrilla, R., Serna, J., Salas-Santandreu, C., Damian-Silva, S., Machado, L., Rodríguez-Arregi, R., Prat, Q., Duran-Delgado, C., eta Lavega-Burgués, P. (2021). Promoting interpersonal relationships through elbow tag, a traditional sporting game. A multidimensional approach. *Sustainability*, 13(14), 7887. <https://doi.org/10.3390/SU13147887>



- Obœuf, A., Collard, L., eta Gérard, B. (2008). Le jeu de la «balle assise»: un substitut au questionnaire sociométrique? *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 77(1), 87. <https://doi.org/10.3917/CIPS.077.0087>
- Obœuf, A., Gérard, B., Lech, A., eta Collard, L. (2010). Empathie socio-affective et empathie sociomotrice dans deux jeux sportifs: le football et la «balle assise». *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 86(2), 297-320. <https://doi.org/10.3917/cips.086.0297>
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedades. Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo.
- Parlebas, P. (2013). Motor praxeology: A new scientific paradigm. In M. Vaczi (Arg.), *Playing fields: Power, practice, and passion in sport* (or. 127-144). Center for Basque Studies.
- Parlebas, P. (2016). *Heziketa fisiko moderno baterako ikuspuntuak* (R. Martínez-Santos eta A. Oiarbide, Arg.; 1. arg.). Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua (UPV / EHU).
- Parlebas, P. (2017). *La aventura praxiológica. Ciencia, acción y educación física* (R. Martínez-Santos, Arg.; 1. arg.). Junta de Andalucía.
- Parlebas, P. (2020). The universals of games and sports. *Frontiers in Psychology*, 11, 2583. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.593877>
- Quera, V., Bakeman, R., eta Gnisci, A. (2007). Observer agreement for event sequences: Methods and software for sequence alignment and reliability estimates. *Behavior Research Methods*, 39(1), 39-49. <https://doi.org/10.3758/BF03192842>
- Sáez de Ocáriz Granja, U., Lavega-Burgués, P., Lagardera Otero, F., Costes Rodríguez, A., eta Serna Bardavío, J. (2014). Why are you fighting? Motor conflicts and negative emotions in the physical education class: The case of opposition games. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 71-90. <https://doi.org/10.6018/J/194091>
- Sánchez-Hernández, N., Soler-Prat, S., eta Martos-García, D. (2022). La educación física desde dentro. El discurso del rendimiento, el currículum oculto y las discriminaciones de género. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 24, 46-71. <https://doi.org/10.24197/AEFD.24.2022.46-71>
- Shropshire, J., Carroll, B., eta Yim, S. (2006). Primary school children's attitudes to physical education: Gender differences. *European Journal of Physical Education*, 2(1), 23-38. <https://doi.org/10.1080/1740898970020103>
- Vélaz-Lorente, Í., Gonzalez-Artetxe, A., Gaztelu-Folla, I., eta Los Arcos, A. (2022). Socio-motor relationships, perceived enjoyment and competence of young players during the game of tag. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 17(52), 209-225. <https://doi.org/10.12800/CCD.V17I52.1870>
- Wallace, L., Buchan, D., eta Sculthorpe, N. (2020). A comparison of activity levels of girls in single-gender and mixed-gender physical education. *European Physical Education Review*, 26(1), 231-240. <https://doi.org/10.1177/1356336X19849456>
















































1. eranskina. **GES-C ESKALAREN (ALCARAZ-MUÑOZ *et al.*, 2022) EUSKARATURIKO BERTSIOA**

Neska  Mutila  Adina: \_\_\_\_\_ Maila: \_\_\_\_\_

Jokoaren izena: \_\_\_\_\_

Joko-jolas honetan sentitu ditudan emozioak izan dira:

	EZER EZ	GUTXI	ZERBAIT	DEZENTE	ASKO
POZA					
ARBUIOA					
UMOREA					
AMORRUA					
ZORIONA					
LOTSA					
BELDURRA					
AFEKTUA					
TRISTURA					

Biribil ezazu joko-jolas honetan gehien senti duzun emozioa eta azaldu zergatik:

AMORRUA

POZA

TRISTURA

BELDURRA

Sentitu dut

LOTSA

Zeren eta \_\_\_\_\_

AFERTUA

\_\_\_\_\_

ZORIONA

\_\_\_\_\_

UMOREA

ARBUIOA