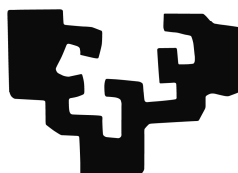


eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

---

**KOMUNIKAZIORAKO GAITASUNAREN  
EBALUAZIOA INGURUNE BIRTUALETAN  
GOI-MAILAKO IRAKASKUNTZAN**

---

**Egilea: Ainhoa Ezeiza Ramos**

**Zuzendaria: Daniel Losada Iglesias**

**DIDAKTIKA ETA ESKOLA ANTOLAKUNTZA SAILA**

**Donostia, 2015**



*... Eta orduan, Alizia Kansasen esnatu zen...*

*Eta ulertu zuen bizitza ez zegoela ametsetan, ezta harlausa horiko bideetan ere, bizitzan zehar topatzen ditugun adiskide eta lagunekin egiten dugun horretan baizik.*

### **ESKER ONEZ...**

Lan honen bide luzean zehar lagundu didazuen guztioi.

Mila esker, bihotzez, Donostiako Irakasleen Unibertsitate Eskolako Lehen Hezkuntza Graduko ikasleoi, zuen lana ikerketa honetan erabiltzeko baimena emateagatik eta egunero horrenbeste irakasten didazuelako.

Eskerrik asko iKideren sortzaile Floren, Angel eta Mikeli, unibertsitatera iritsi nintzenean eskainitako ongietorriagatik eta zuen jakintza guztiengatik.

Mila esker Nerea eta Josebari, lan honi zuen diziplinetatik emandako ikuspegiengatik eta lan osoan zehar laguntzeko erakutsi duzuen borondatearengatik.

IXA Taldeari, Olatzi eta bereziki Montse Maritxalarri, elkarrekin lan egiteko egindako ahalegin guztiagatik.

Eli, Carmen, Dani eta Conchiri, noraezean nenbilerarik, jarraitzeko bideak zabaltzeagatik.

Mila esker, Mertxe, behin eta berriz laguntzeagatik, bai kontu teknikoetan eta bai bide osoan zehar eskainitako adiskidetasunean.

Esker anitz UNILCO-espacio nómada eta Ilusionista Sozialen Kolektiboari, begiak zabaltzen lagundu didazuelako.

Eta, zalantzarik gabe, nire eskerrik maiteena Xabi eta Javiri. Egunero ikasten dut biokin eta biongandik, ez dut irudikatzen bizipoz handiagorik zuek maitatzea eta zuen maitasuna sentitzea baino.

*Etxean bezala, inon ere ez.*



# AURKIBIDEA

## **SARRERA ..... 15**

### 0. AURKEZPENA: IKERKETAREN PROZESU PERTSONALA..... 15

### 1. IKERKETAREN IKUSPEGI OROKORRA ..... 19

#### 1.1 Laburpena.....19

#### 1.2 Ikerlanaren egitura .....23

#### 1.3 Ikerketaren helburuak, justifikazioa eta garrantzia .....26

#### 1.4 Ikerketaren aurrekariak eta problematika.....29

#### 1.5 Ikerketaren lerro teoriko nagusiak .....34

#### 1.6 Ikerketaren metodologia eta kasu azterketa .....37

#### 1.7 Ikerketaren eskema orokorra.....40

## **IKERKETAREN MARKO TEORIKOA ..... 43**

### 1. KOMUNIKAZIO GAITASUNAREN KONTZEPTUALIZAZIOA . 43

#### 1.1 Gaitasunaren definizioa eta kontzeptuaren jatorria. Gaitasunen erreferentzia- markoak goi-hezkuntzan. ....44

#### 1.2 Komunikazio gaitasunaren berrikusketa eta definizioa .....55

#### 1.3 Komunikazio gaitasunaren ezaugarri sozio-diskurtsiboak goi-hezkuntzan: gaitasun erreferentziala eta gaitasun soziala .....60

#### 1.4 Idatzizko komunikazio gaitasun akademikoa garatzeko zereginak .....68

##### 1.4.1 Dokumentuen bilaketa eta erreferentzia bibliografikoak.....73

##### 1.4.2 Testu akademikoen laburpena .....78

1.4.3 Talde-komunikazio birtuala.....	81
1.4.4 Testuarteko testuen ekoizpena.....	84

## 2. KOMUNIKAZIO GAITASUN AKADEMIKOAREN DIDAKTIKA INGURUNE BIRTUALETAN GOI-MAILAKO IRAKASKUNTZAN 87

2.1 Gaitasunen garapenari begirako e-ikaskuntza ereduaren hautaketa: Gaur egungo eredu berrikusketa kritikoa.....	91
2.2 Ingurune birtuala “leku sozial” gisa: Talde dinamikak eta foro birtualen erabilera.....	101
2.3 IKTen ekarpen berezitua ebaluazioari eta ikerketari: Arriskuak eta mugak. .	107

## 3. EBALUAZIOAREN DIDAKTIKA: AUTOERREGULAZIOA ETA ELKARREN ARTEKO ERREGULAZIOA..... 117

3.1 Autoerregulazioa eta autonomiaren garapena goi-mailako irakaskuntzan.....	121
3.2 Komunikazio gaitasunaren autoerregulazioa, kontzientzia linguistikoa eta hausnarketa metalinguistikoa.....	126
3.3 Erregulazio soziala: Elkarren arteko feedbacka eta bere didaktika .....	132

## **IKERKETAREN GARAPENA: KASU AZTERKETA..... 139**

1. KASUAREN DESKRIBAPENA .....	139
1.1 Ikerketa kasuaren ezaugarriak: Parte hartu duten pertsonak eta taldeak.....	141
1.2 Ikuspegi didaktikoa: Irakaskuntza testuinguruaren ezaugarriak eta printzipio didaktikoak.....	143
1.3 Ingurune birtualaren diseinu esperimentalak .....	147
2. IKERKETAREN GALDERAK, ALDAGAIK ETA HIPOTESIAK	151
2.1 Ikerketaren galderak.....	151
2.2 Aldagaiak.....	153
2.2 Hipotesiak .....	159

<b>3. INFORMAZIOA BILTZEKO, PROZESATZEKO ETA ANALIZATZEKO TRESNAK</b> .....	<b>165</b>
3.1 Informazioa biltzeko zereginak.....	166
3.1.1 <i>Komunikazio gaitasun erreferentzial eta sozialari lotutako zereginak</i> .....	166
3.1.2 <i>Inkestak</i> .....	171
3.2 Informazioa prozesatzeko tresnak.....	173
3.2.1 <i>Komunikazio gaitasun erreferentziala ebaluatzeko tresnak</i> .....	173
3.2.2 <i>Komunikazio gaitasun soziala ebaluatzeko tresnak</i> .....	180
3.2.3 <i>Autonomia eta elkarren arteko ebaluazioa baloratzeko tresnak</i> .....	184
<b>4. PROZEDURA</b> .....	<b>186</b>
<b>5. IKERKETAREN EMAITZAK</b> .....	<b>193</b>
5.1 Analisiak eta emaitzak.....	193
5.2 Emaitzen interpretazioa ikerketa galderen ildora.....	265
5.2.1 <i>Komunikazio gaitasunaren garapenari lotutako galderak</i> .....	265
5.2.2 <i>Ingurune birtualak ikas eta ikerketa prozesuetan erabiltzeari lotutako galderak</i> .....	272
5.2.3 <i>Elkarren arteko erregulazioari eta komunikazio gaitasun akademikoaren garapenari lotutako galderak</i> .....	277

## **IKERKETAREN KONKLUSIOAK, INPLIKAZIOAK ETA GAUR EGUNGO LAN-LERROA ..... 283**

<b>1 IKERKETAREN INPLIKAZIO TEORIKO-PRAKTIKOAK</b> .....	<b>283</b>
1.1 Inplikazio teoriko-praktikoak I: Komunikazio gaitasunaren ikuspegi sozio-erakitzailearen inplikazio didaktikoak .....	286
1.2 Inplikazio teoriko-praktikoak II: Komunikazio gaitasunaren ebaluaziorako ingurune birtualek eskaintzen dituzten aukerak eta tresnak.....	290

1.3 Implikazio teoriko-praktikoak III: Ebaluazioa eta elkarren arteko erregulazioaren balioa .....	293
<b>2. IKERKETAREN MUGA ETIKOAK .....</b>	<b>297</b>
1. Dilema: Datuen ustiaketa estatistikoa eta hizkuntza ingeneritza.....	297
2. Dilema: Helburu aprioristikoak.....	298
3. Dilema: Arrakasta emaitzetan ezartzea ikasleen ikasteko erritmoaren gainetik.	300
4. Dilema: Errepikapen errepikakorra, ikerketaren sistematizazioa eta sendotasuna bermatzearen.....	301
<b>3. IKERKETAREN GAUR EGUNGO LAN-ILDOA.....</b>	<b>303</b>
<b>ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK.....</b>	<b>307</b>
<b>IRUDIEN AURKIBIDEA .....</b>	<b>9</b>
<b>TAULEN AURKIBIDEA .....</b>	<b>11</b>
<b>ERANSKINAK.....</b>	<b>341</b>
1. Eranskina. IRAKASGAIAREN PROGRAMA, IKERKETAREN TESTUINGURUA. (2011/12 ikasturtea). .....	343
2. Eranskina. DIZIPLINARTEKO LANAREN GIDA (DILAN), IRAKASGAI ARTEKO LAN TESTUARTEKOA (4.a) (2011/12 ikasturtea). . .....	351
3. Eranskina. INKESTAK .....	359
3.1 Eranskina. Komunikazio akademikoaren gaitasun mailaren autopertzepzio inkesta (5.a).....	359
3.2 Eranskina. Talde-lanaren autoebaluazio inkesta (5.b). .....	363
4. Eranskina. IKERTUTAKO ZEREGINEN DESKRIBAPEN OPERATIBOA. ....	367
5. Eranskina. GAITASUNEN TAULA OSOA (EQF MARKOA) ETA BERE EGOKITZAPENA GAITASUN KOMUNIKATIBO ETA SOZIALA BALIOESTEKO MATRIZEAN. ....	383



# IRUDIEN AURKIBIDEA

## IKERKETAREN MARKO TEORIKOA

1.1.1 <i>Irudia</i> . Nonaka eta Takeuchi-ren SECI eredua eta Jakintzaren Kiribila (Nonaka eta Takeuchi, 1995, GFA/MIK, 2006tik hartua). .....	47
1.1.2 <i>Irudia</i> . Gaitasunak definitzeko dimentsio bereiztaileak (Carnagham eta Boritz, p. 2003, itz.). .....	48
1.3.1 <i>Irudia</i> . Testuinguruaren laguntzaren heina eta inplikazio kognitiboaren maila komunikazio jardueretan. (Cummins 1983, p. 119). .....	64
1.3.2 <i>Irudia</i> . Diskurtso-tipologiaren ardatzak (Bronckart-en eta Cummins-en proposamenetatik egokitua). .....	65
2.1.1 <i>Irudia</i> . Ikaskuntza informalararen eta formalaren arteko harremana (Conner, 2004, itz.). .....	95
2.1.2 <i>Irudia</i> . E-ikaskuntza ereduaren formaltasun-mailaren grafikoa (Ezeiza, 2012, itz.).	96

## IKERKETAREN GARAPENA: KASU AZTERKETA

4.1 <i>Irudia</i> . Moodle-ren glosategiko fitxak, XML formatuan esportaturik. ....	188
4.2 <i>Irudia</i> . Moodle-ren MySQLko glosategiko iruzkinen taula, PHPMyAdmin plugina erabiliz. ....	189
4.3 <i>Irudia</i> . Glosategiko iruzkinen kalkulu orria, Moodle-ren MySQLtik erauzi bezala.	190
5.1.1 <i>Irudia</i> . Hizkuntza komunikazio hobearren pertzepzioa hizkuntzaren arabera: Gaitasun akademikoa (Y) gaitasun linguistikoarekiko (X). ....	197
5.1.2 <i>Irudia</i> . Ber-escalatutako distantziako konglomeratuen konbinazioaren erlazioaren dendograma: (5.a) itemen arteko erlazioa. ....	200
5.1.3 <i>Irudia</i> . Dokumentazio bilaketa eta laburpen fitxako emaitzen (X) eta Gaztelaniako azterketako kalifikazioaren (Y) arteko erlazioaren adierazpen grafikoa. ....	210
5.1.4 <i>Irudia</i> . Dokumentazio eta erreferentzien fitxen emaitzak eta azken emaitza: Erregresio linealaren grafikoa. ....	213
5.1.5 <i>Irudia</i> . Testu barruko aipuen ebaluazioa, ikasturtearen arabera. ....	220
5.1.6 <i>Irudia</i> . Erreferentzia bibliografikoen hautaketaren ebaluazioa, ikasturtez ikasturte .....	225
5.1.7 <i>Irudia</i> . Foroetako mezuen maila, komunikazio-tipologiaren arabera (erdi-bertaratze taldea izan ezik). ....	231

5.1.8 <i>Irudia</i> . Emozio-elementuak dituzten eta ez dituzten mezuen kopuruen zenbaketa, talde esperimental arruntetan banaturik.....	233
5.1.9 <i>Irudia</i> . Euskaraz eta gaztelaniaz idatzitako mezuen zenbaketa, taldez talde.. ....	239
5.1.10 <i>Irudia</i> . Tutoretza Proiektuak talde-lana hobetzean izan duen inpaktuaren pertzepzioaren grafikoa. ....	251
5.1.11 <i>Irudia</i> . Tutoretza Proiektuaren balioaren pertzepzioa: Talde guztien erantzunen batura. ....	253
5.1.12 <i>Irudia</i> . Feedback-iruzkinetan erakutsitako maila, taldez talde.....	257
5.1.13 <i>Irudia</i> . Tutoretza Proiektuaren balioaren gaineko iritziaren erlazioa Taldeko testuarteko testuko zereginean jasotako kalifikazioekin. ....	262

# TAULEN AURKIBIDEA

## SARRERA

1.7.1 Taula. <i>Ikerketa prozesua I: Ikerketa testuinguratzeko prozesua.</i> .....	40
1.7.2 Taula. <i>Ikerketa prozesua II: Metodoa, emaitzak eta konklusioak.</i> .....	41

## IKERKETAREN MARKO TEORIKOA

1.3.1 Taula. <i>Goi-Hezkuntzarako komunikazio gaitasunak Europako Kualifikazio Markoan (EQF) sailkatutako gaitasunekin erlazionaturik.</i> .....	70
2.1.1 Taula. <i>E-ikaskuntza ereduaren alderaketa-taula (Ezeiza, 2012, itz.).</i> .....	94
3.1.1 Taula. <i>Autonomia eta autoerregulaziorako gaitasun-mailak eta identitate akademiko-profesionalaren garapena (EQF markotik egokitua).</i> .....	124

## IKERKETAREN GARAPENA: KASU AZTERKETA

1.1.1 Taula. <i>Ikasleen lagina, ikasturtearen eta talde-kodearen arabera.</i> .....	141
1.2.1 Taula. <i>Irakasgaiaren laburpen fitxa.</i> .....	143
1.3.1 Taula. <i>Ingurune birtualean inplementatu diren baliabideak, elkarreraginaren arabera multzokaturik.</i> .....	148
1.3.2 Taula. <i>Ingurune birtualeko zereginen zerrenda, taldekatze eraren arabera.</i> .....	149
2.2.1 Taula. <i>Aldagaiak identifikatzeko kodeak, analizatutako zereginen arabera eta komunikazio arloaren arabera.</i> .....	153
2.2.2 Taula. <i>Zereginen sailkapena: Zeregin prozesualak (VI) eta amaierako zereginak (VD).</i> .....	154
2.2.3 Taula. <i>Aldagai diferentzialak ikerketan parte hartu duten taldeetan.</i> .....	155
2.2.4 Taula. <i>Kualitatiboki analizatu diren testu-laginen kopurua, aldagaiaren arabera kodeturik.</i> .....	156
3.1.1.1 Taula. <i>Komunikazio erreferentzialeko zeregin baten ezaugarri testualak: (4.a) Taldeko testuarteko testua.</i> .....	166
3.1.1.2 Taula. <i>Komunikazio sozialeko zeregin baten ezaugarri testualak: (3.b) Lantaldeak kudeatzeko foroa.</i> .....	168
3.1.1.3 Taula. <i>Elkarren arteko erregulaziorako jarduera-multzoen dimentsioak: (3.c.)</i>	

<i>Tutoretza Proiektua</i> .....	169
3.1.2.1 Taula. (5.a) eta (5.b) inkesten oinarritzko ezaugarriak. ....	172
3.2.1.1 Taula. <i>Komunikazio gaitasun erreferentziala ebaluazioa eta kategorizazioa: Erabilitako parametroen laburpena</i> . ....	174
3.2.1.2 Taula. <i>Komunikazio akademikoaren gaitasun mailaren autopertzepzio inkesta, kategorizaturik (Czaja &amp; Brooke, 2010, egokitua)</i> . ....	177
3.2.1.3 Taula. <i>Komunikazio gaitasun akademiko erreferentzialari lotutako zereginen eta ebaluatzeko irizpideen arteko erlazioa, kategorizaturik</i> . ....	179
3.2.2.1 Taula. <i>Gaitasun komunikatibo eta soziala ebaluatzeko balioespen-matrizea, lehen 5 mailak (Ezeiza &amp; Palacios, 2009, moldatua)</i> . ....	181
3.2.2.2 Taula. <i>Europako Kualifikazio Markoan (EQF) sailkatutako gaitasunak, goi-hezkuntzarako komunikazio gaitasun sozialarekin eta ingurune birtualeko gune sozialekin erlazonaturik</i> . ....	183
3.2.3.1 Taula. <i>Autonomia, Ardura eta Ikasteko Gaitasunaren Balioespen-Matrizea, 1-4 mailak</i> . ....	184
3.2.3.2 Taula. <i>Talde-lana Autoebaluatzeko Inkestako (5.b) item kopurua kategorien arabera</i> . ....	185
4.1 Taula. <i>Foroetako mezuak identifikatu eta kategorizatzeko irizpideen bilduma</i> . ....	191
4.2 Taula. <i>Estatistikoki ustiatutako aldagaien zerrenda, kalkulu-orriko antolaketaren arabera</i> . ....	192
5.1.1 Taula. <i>Ikasleen komunikazio gaitasunaren pertzepzioa, hizkuntzaren arabera</i> . .	196
5.1.2 Taula. <i>Komunikazio akademikoaren gaitasun mailaren autopertzepzio inkestako H Kategoriako itemen batezbestekoa</i> . ....	203
5.1.3 Taula. <i>Komunikazio akademikoaren gaitasun mailaren autopertzepzio inkestako G Kategoriako itemen batezbestekoa</i> . ....	204
5.1.4 Taula. <i>Taldeko testuarterko testuko kalifikazioekiko .05tik beherako alde biko esangura-maila duten itemen zerrenda</i> . ....	206
5.1.5 Taula. <i>(5.a) inkestako itemei emandako erantzunen, (4.a) zeregineko kalifikazioen eta azken kalifikazioen batezbestekoa, talde esperimentalaren arabera</i> . ....	206
5.1.6 Taula. <i>Itemez item erauzitako batezbestekoak: Komunikazio akademikoaren gaitasun mailaren autopertzepzio inkesta (5.a), azken kalifikazioa eta Taldeko testuarterko testuko kalifikazioak (4.a), talde esperimentalaren arabera</i> . ....	207
5.1.7 Taula. <i>Gaztelania azterketako emaitzak, guztira eta taldez talde (1-4 eskala)</i> . ..	211
5.1.8 Taula. <i>Taldeko testuarterko testuen zereginaren emaitzak, talde esperimentalaren arabera</i> . ....	215
5.1.9 Taula. <i>Taldeko testuarterko testuaren zereginetan ikasleek ateratako emaitzak: Minimoen eta maximoen proportzioak talde esperimental bakoitzean</i> . ....	216

5.1.10 Taula. <i>Ekoizpen testualaren barruko erreferentzia eta aipuen erabileraren kategoriazioa eta ikasleen ekoizpenetatik erauzitako zenbait adibide argigarri</i>	218
5.1.11 Taula. <i>Erreferentzia bibliografikoen zerrendetan egindako errorearen kasuistika eta ikasleen lanetatik erauzitako zenbait adibide argigarri.</i>	222
5.1.12 Taula. <i>Iturrien hautaketaren kalitate mailak eta ikasleen lanetatik erauzitako adibide argigarriak.</i>	223
5.1.13 Taula. <i>Foroetako Partaidetza-Indizea, Elkarrizketa Indizea eta jarduera portzentajeak, taldez talde.</i>	227
5.1.14 Taula. <i>Kontingentzia taula: Komunikazio tipologiaren maiztasuna taldearen arabera.</i>	230
5.1.15 Taula. <i>Komunikazio sozialeko gaitasun maila bakoitzeko mezuen ehunekoa</i>	232
5.1.16 Taula. <i>Foroetan jasotako elementu emozionalak, hizkuntza hautaketaren arabera (TE guztiak).</i>	234
5.1.17 Taula. <i>Erdi-bertaratze taldeko mezuetatik erauzitako hainbat adierazpide emozional, adierazpen funtzioaren arabera.</i>	236
5.1.18 Taula. <i>Euskara eta gaztelaniako mezuen erregistroaren parekotasuna: Ikasle desberdinen zenbait adibide.</i>	240
5.1.19 Taula. <i>Talde-lanean gauzatutako txostenaren ikaskuntza-balioaren analisisa, Talde-lana autoebaluatzeko inkestaren bidez jasoa.</i>	244
5.1.20 Taula. <i>“Beste talde batek zure lana tutorizatzeak zure talde-lana hobetzen lagundu dizu?” itemari emandako erantzunen ehunekoak (Likert 1-5) guztira eta taldez talde.</i>	252
5.1.21 Taula. <i>“Zer iruditzen zaizu zure tutore-taldeak eskaini dizun feedbacka?” itemari emandako erantzun guztien ehunekoak (7 aukerako kaxa-itema).</i>	253
5.1.22 Taula. <i>Dokumentazio eta erreferentzia fitxen kopurua ikasleko, taldearen arabera.</i>	254
5.1.23 Taula. <i>“Erabakitzeak aukerarik izango bazenu, jarraipena emango zenioke elkarren arteko tutoretzari datozen lauhileko/ikasturteetan?” itemaren erantzun kopuruak.</i>	255
5.1.24 Taula. <i>Tutoretza Proiektuko (3.c) feedback iruzkinen laginaren xehetasunak.</i>	256
5.1.25 Taula. <i>Tutoreen lan-taldeen tutorizatutako ikasleei emandako feedback iruzkinen adibideak: Maila eta kasuistika.</i>	258
5.1.26 Taula. <i>Talde esperimentalen eta kontrol taldeen azken emaitza akademikoak.</i>	263



# SARRERA

## ***0. AURKEZPENA: IKERKETAREN PROZESU PERTSONALA***

Informazio eta Komunikazio Teknologiak (IKTak) goi-hezkuntzan integratzeak aukera berriak zabaldu ditu ikaskuntza prozesuak ebaluatzeari eta kudeatzeari begira. Tresna hauek askotariko informazioa jasotzen dute arintasunez: galdetegi eta inkesten bidez hartutakoak, sarbide datuak, klik-kopuruak... ikasleen mugimendu digitalen datu kuantitatibo ugari, eta horrez gain, ikasleek askotariko ekoizpenak garatzen dituzte formatu elektronikoa, horietako batzuk harreman birtualetan soilik sortzen direnak. Plataforma digitalak erabiliz, informazio hori guztia modu bateratu eta egituratuan analizatzeko aukerak sortzen dira, hala, ikasleen ebaluazioa sistematizatzeko bide berriak zabaldu dira.

Idea hori izan zen dokumentu honetan jaso den ikerlana piztu zuena. Ikaskuntza plataforma digitalek irakaskuntza eta ikerkuntzarako izan zezaketen balioaren gaineko jakin-minak eraginda abiatu nintzen ikerketa prozesu luze honetan. Lan honen lehen fasea 2008an amaitu nuen, Ikasketa Aurreratuen Diplomarako garatutako proiektuaren defentsan; ikerlan honetan, ebaluazio psikodidaktikoa ingurune birtualetan zertan izan zitekeen aztertu genuen, bereziki nola ebaluatu foro birtualetako komunikazioa ikaskuntza konbinatuko testuinguruetan (*blended learning*). Ikaskuntza plataformak komunikazio gaitasunaren garapen eta ebaluazioarekin lotzeak nire bi lan-ibilbide nagusiak elkarlotzeko aukera eskaini zidan: alde batetik, hizkuntzen ikaskuntzan 20 urtetan metatu nuen esperientzia eta bestetik, unibertsitatean 2004an hasi nintzenean egiten ari nintzen lana IKTak ikaskuntza unibertsitarioan integratze aldera.

2008an hasi nintzen proiektu hau zirriborrotzen, eta ordutik hona hamaika gertakari eta bizipen suertatu zaizkit, batzuk paraleloan eta beste batzuk proiektuaren norantza seinalatzen joan direnak. Hasiera batean, ideia zen Euskal Herriko Unibertsitateko hainbat fakultatetako lehen mailako ikasleen komunikazio gaitasuna ebaluatzea, testuak bilduz eta autoebaluazio eta autopertzepzio inkestak eginez. Alabaina, 2009an nire

lankideekin batera irakasgai berri bat diseinatzeko eta gauzatzeko enkargua jaso nuen: *Komunikazio Gaitasunaren Garapena Euskara eta Gaztelania Lehen Hezkuntzan I*, Lehen Hezkuntza Gradu lehen mailako irakasgai elebiduna. Niri gaztelaniako atala ematea egokitu zitzaidan.

Irakasgai honek aukera eskaintzen zidan ikerketa osatuagoa proposatzeko: ikasleen lanak urrutitik, ikasleak eta ikas-prozesuak ezagutu gabe analizatu ordez, zuzenez lanean lan didaktikoa iker nezakeen, eta horrela, ikas-prozesuak xeheago eta sakonago ulertu, analizatu eta interpretatu. Horregatik, hasierako proiektua berregin eta hiru urteko ikerlan bat diseinatu genuen hiru proposamen didaktiko alderatzeko, zeinetan ebaluazioa ikas-tresna eta ikerketa-tresna izango zen aldi berean. Helburua ez da izan irakasgai bat analizatzea, baizik eta komunikazio gaitasun akademiko idatziaren ikas-prozesuak arakatzea eta ingurune birtualek prozesu horietan duten erabilgarritasuna sakonago ezagutzea, bai ikas-ingurune gisa, bai komunikazio-gune gisa eta bai ikerketa-tresna gisa.

Datu-kopuru handia biltzen duen ikas-plataforma birtual bat erabiltzen ari ginelarik (*Moodle*), ikerketaren dimentsio etikoaren garrantziaz ohartzen hasi nintzen. Datu-baseen ustiaketa estatistikoa eta testuak hizkuntz ingeneritzaren laguntzaz analizatzea ikasleak objektu gisa ikustea eragiten ari zen, ikasleen ekoizpenak eta ibilbideak parametrizatuz eta programa informatikoen bidez aztertuz, pertsona bere komunikazio-ekintzatik bananduta geratzen da, bere testuingurutik, bere asmoetatik... ikaslea despertsonalizatzen ari ginen. Hori dela eta, hainbat ebaluazio-tresna pilotatu ondoren, baita euskarazko testuak analizatzeko programa informatiko baten aurre-diseinua eginda ere, bide hau bertan behera uztea erabaki nuen, gero eta kontraesan etiko handiagoak eragiten ari baitzizkidan.

Garai hartan, aldi berean, *Creanova* europar proiektuan lanean hasi nintzen (2008-2011), berrikuntzara bideratutako gaitasun sortzailearen garapena ikertzeko proiektua. Proiektu honen koordinazio orokorra hartu behar izan nuen, bizitzaren gora-beherak, eta uste baino dedikazio handiagoa eskaini behar izan nion. Proiektu hau oso argigarria izan zen niretzat, ikas-prozesuak ikertzeko dauden mugak hobeto ulertzen lagundu baitzidan.



Ikerketa proiektu konplexu eta lehiakorretan ere, kasu azterketetan aditu diren nazioarteko ikertzaileek osatutako proiektuetan, ikerketaren galderak planteatzea, lan-hipotesiak garatzea, praktikak sailkatzea, ebidentziak bildu, analizatu eta interpretatzea zeregin korapilotsuak dira, neketsuak, eta ikerketari mugak jarri behar zaizkionez, ikas-prozesuen sinplifikatzaileak dira, gertatzen ari dena definitutako kategorien baitan soilik aztertzen baita, aberastasun handia kanpoan utzita.

Bai datuen analisisen ikuspegi etikoak eta bai *Creanova* proiektuan ikasitakoak ikerketaren prozesu teoriko eta tekniko guztien gaineko hausnarketa orokorra egitera eramán ninduen. Azken prozesu hau beste ikerketa-proiektu batekin elkartu zen: *Ikaskidetza* proiektua (2013-2014). Proiektu honetan, neu nintzen koordinatzaile eta ikertzaile nagusia, eta ikaskuntza informala eta sare komunikazioa izan genuen aztergai. Proiektu honetan, diseinu didaktikoen mugak ulertu genituen, ikaskuntza formala eta informala konektatzen hasi ginenean, haustura puntuen bila. Proiektu honen konklusioek erakutsi ziguten formala informalerantz hurbiltzen denean, informala formaldu egiten dela eta ondorioz, aurrez programatutakora mugaturik geratzen dela. Ikusi genuen nola ari ginen espazio eta denborak lurralde eta ordutegi bihurtzen, edukiak harreman-formen gainetik ezartzen, eta horrek oztopatu egiten zuen jakintzen eraikitze kolektiboa. Susmatzen ari ginen zer edo zer “gaizki zebilela” eta 2014ko maiatzean egin genuen *Partaidetza, Autogestio eta Jabe-Gabetze Mintegian* Javier Encina eta Juan José Calderón ikerketako kanpo-aholkulariek lagundu ziguten ulertzen zein mugatua den disenu eta programazio didaktikoa.

Ibilbide profesionalean izan ditudan jakin-min eta kezka hauek eta beste batzuk lan hau blaitzen joan dira eta eragina izan dute prozesuan zehar hartutako erabakietan. Dokumentu honetan aurkezten den kasu azterketa da tesi-proiektua eratzen duena, eta 20 urteko irakaskuntza-ibilbidean esperimantatutakoa eta ikasitakoa biltzen du, berrikusketa bibliografiko zabalean oinarritzen da eta 2010etik 2013ra bitartean gauzatutako ikerketa jasotzen du. Lan osoaren interpretazioa, amaierako hausnarketa eta dagoeneko abian den ikerketa-lerro berria, ikerketaren emaitzak gainerako bizipenekin topatzean sortutako elkarlotze dialektikoaren fruitu dira: ikerketak ikaskuntza-lorpen garrantzitsuak erakutsi ditu, baina aldi berean, zenbait mugarekin talka egin dugunez,

hemendik aurrera ikertu nahi dugu nola eraldatu ikas-prozesuak diseinu aprioristikoak baztertuz eta giza-harremanen horizontalizazioaren bitartez, bai ikasgelan eta bai haratago. Amaierako hausnarketak, hortaz, 2013an kasu azterketa amaitu zenetik orain arte sortu den ezagutza ere jaso du bere baitan, ikaskuntza informala, sare ikaskuntzaren, partaidetzaren eta hezkuntzaren jabe-gabetzearen inguruan.

Espero dut nire bizitzako zortzi urte konplexu hauetan zehar gauzatu dudan ikerketa, interpretazio eta hausnarketa lan honen bitartez ekarpen baliagarria egin izana ikas-prozesuen inguruan.

## ***1. IKERKETAREN IKUSPEGI OROKORRA***

### **1.1 Laburpena**

Ondoren datorren lan honetan, ingurune birtual akademikoen hurbilpen esploratorio bat egin da komunikazio gaitasunaren garapen eta ebaluazioari lotutako eskuhartze didaktikoen bitartez. Horretarako, unibertsitateko lehen mailako ikasleen idatzizko ekoizpenen behaketa eta analisisia hartu da oinarri, bereziki ingurune birtualen dimentsio erreferentzialak eta sozialak aztertzeari begira. Hala, komunikazio gaitasunaren garapenak dituen inplikazio didaktikoak ikuspegi sozio-konstruktibistatik berrikusi dira, berdinen arteko ebaluazio eta erregulazioari arreta bereziz erreparatuz ikas-emaizak hobetzeko estrategia didaktiko gisa.

Aztertutako kasuan, Euskal Herriko Unibertsitateko Donostiako Irakasleen Unibertsitate Eskolako Lehen Hezkuntza Graduak 417 ikasle hartu du parte eta 2,907 idatzizko testu analizatu dira orotara. Ikasle hauek denak lehen mailako ikasleak izan dira, hiru ikasturte akademikotan banatutako sei taldetan (2010/11, 2011/12 eta 2012/13), eta lortutako amaierako kalifikazioak bi inkestako emaitzekin kontrastatu dira: ikasturte hasieran egin den autopertzepzio-inkesta, zeinetan ikasleek euren mailaren autoebaluazioa egin dute komunikazio gaitasun akademikoaren inguruan, eta amaieran egin den talde-lanari lotutako inkesta. Horrez gain, prozesuan zuzenean parte hartu ez duten 150 ikasleren azken kalifikazioekin alderatu dira emaitzak. Ikerlan honetan erabili den informazio guztia hiru urte horiek igarota prozesatu da, eta horrela, komunikazio gaitasunaren garapenaren inguruko informazioa alderatu ahal izan da. Ikerketa hau ingurune elebidunean gauzatu denez (euskara-gaztelania), bi hizkuntzetako gaitasun komunikatiboaren garapenaren arteko alderaketa egin ahal izan da zenbait arlotan.

Analizatutako testuen artean, banaka zein taldeka idatzitako testuak analizatu dira, bai testu erreferentzialak eta bai testu sozial birtualak, eta talde bakoitzean egindako eskuhartze didaktikoaren arabera alderatu dira. Garatutako proposamen didaktikoak kasu honetan aldagai independente gisa erabili dira, eta zeregin komunikatiboak, aldiz,

informazioa biltzeko tresnatzat hartu dira, proposamen didaktiko bakoitzaren emaitzak ikertzeko, mendeko aldagai gisa, ikerketa-prozesuan deskribatu den eran. Datu kuantitatibo adierazkorrenak hautatu dira eta estatistikoki ustiatu dira, testuen analisi kualitatiboan lagungarri gisa. Horrela, prozesu didaktikoa modu konparatiboan ikertu ahal izan da.

Ikerketa honetan bildutako emaitzek argi erakusten dute lehen mailako ikasleek, lehen lauhilekoaren amaieran, testu akademiko konplexuak denbora mugatuan laburtzeko gaitasuna badutela, baita testuarterko testuak sortzeko ere, unibertsitateko testuen ezaugarri testualak errespetatuz (erreferentzia bibliografikoak, aipuak, hainbat iturritatik jasotako informazioaren berregitea...), testuak zehaztasunez mugatzen direnean eta alderdi formalak esplizituki lantzen direnean; nolana ere, zailtasunak dituzte unibertsitate-ingurune ezaugarri diskurtsiboak ulertzeko, batez ere testuarterkotasanari eta erreferentzia bibliografikoei dagokienez.

Ulermen muga horiek gainditzen laguntzearen, ikerketa honetan proposatu da elkarren arteko tutoretza eta taldeen arteko ebaluazioa aztertzea eskuhartze didaktikoaren parte gisa, eta hain zuzen ere proposamen hori 2011/12 eta 2012/13 ikasturteetan gauzatu da soilik, hartara ikasturte hauetako emaitzak 2010/11 ikasturtekoekin alderagarriak izateko. Emaitzen erakutsi dutenaren arabera, elkarren arteko tutoretza zereginak txertatuak izan dituzten taldeek hobekuntza nabarmena izan dute euren ekoizpen testuarterkoetan, eta hobekuntza hori bai analisi kuantitatiboan eta bai testuen analisi kualitatiboan aurkitu da. Hobekuntza hori taldeen arteko tutoretzaren zereginari lepora lekiok, baina gerta liteke, halaber, taldeen arteko elkarlanak, lanaren elkarren arteko erregulazioak eta prozesuan zehar taldeen artean momentuak partekatzeak ere eragin positiboa eduki izana, ikasgelako giroa destentsionatzen laguntzeagatik eta ezagutzak elkarren artean trukatzeko bideak zabaldu direlako.

Bestalde, plataforma birtualean sortu den komunikazio sozial birtuala ikertu da, ebaluaziorako irizpiderik, orientabiderik edo mugarik ezartzen ez direnean ikasleek erabiltzen dituzten forma diskurtsiboak aztertu ahal izateko. Eremu honetan ikerlan honetan ezarritako helburua izan da ea ingurune birtuala testuinguru sozial berezitzat

har daitekeen aztertzea, eta irizpiderik finkatu gabeko komunikazioa komunikazio informaletik hurbilago egongo ote zen ala ikasleek ingurune hori ere espazio akademikotzat joko ote zuten. Aldi berean, jakin nahi izan da ikasleek testuinguru sozial birtual hauetan erakusten duten komunikazio gaitasunaren maila norainokoa den, lanketa didaktiko berezitua komenigarria ote den argitzeari begira.

Komunikazio sozialaren emaitzen analisiak argitasunez erakusten dute ikasleek giro sozialera egokitzeko forma dinamikoak erabili dituztela eta gainera, erreferentzia marko europarraren arabera izan beharko luketen baino maila nabarmen jasoagoa erakutsi dutela. Berez, harrigarria izan da zein argi ezartzen duten eta erregulatzen duten komunikazio birtuala, erregistro egokiena elkarren artean finkatuz. Finkatutako erregistro hori bi hizkuntzetan parekoa da, eta hizkuntz forma eta esapide baliokideak erabili dituzte euskaraz eta gaztelaniaz.

Hala, aurrez aurreko ikasle guztiek ingurune birtuala testuinguru akademikotzat jo dute, eta hortaz, hizkuntz erregistro neutroa erabili dute, elementu emozionalen erabilera oso baxua izan delarik; erdi-bertaratzeko taldeak, ordea, foro birtualak berdinen arteko sozializazio-eremu gisa hartu dituzte eta etengabe erabili dituzte emozioa adierazteko elementuak. Kasu honetan ere, bat datoz analisi kuantitatiboak eta kualitatiboak.

Ohar orokor gisa, komeni da azpimarratzea ikerketa prozesu didaktiko errealean gertatu denez, emaitzak bestelako faktoreek eraginda gertatu ahal izan direla, hala nola kontrolatu gabeko beste eragile batzuek, aldagai arrotzek edo zoriak berak. Hori dela eta, ikerketa enpirikorako hurbilpena egin bada ere, azterlan interpretatiboa da, analisi kuantitatiboak eta kualitatiboak kontrastatzen dituen idatzizko komunikazio gaitasun akademikoaren garapenean inplikaturik dauden prozesuak sakonago ulertzeko helburuz, alegia, ikerketa honetan helburua ez da izan ikasleen gaitasun-maila zehaztea, berez asmoa izan da gaitasunaren garapenari laguntzeko hainbat modu arakatzea, ikas-prozesuak dimentsioanitzak eta konplexuak direla kontuan hartuta.

Azkenik, esan behar da etikari lotutako kezkek sortzen joan direla ikerketa prozesu osoan zehar, azken hausnarketa orokorraren ildoak marraztu dutenak. Printzipio etiko horien gaineko kontzientzia ikerketa honetako emaitza garrantzitsutzat jo behar da, proiektu honetako ikaskuntza funtsezko bat izan baita; hain zuzen ere, ikuspegi horrek ikertzeko lan-lerro berri bat sorrarazi du, bai irakaskuntzan eta bai ikerkuntzan, ikasleekiko konpromiso etikoa abiaburu: ezagutza zientifikoa eta jakintza herrikoiak elkarlotzeko moduen lanketa, eraikitze kolektiboan oinarrituta.

## 1.2 Ikerlanaren egitura

Ikerketaren ikuspegi orokorra eskaintzen duen sarrera moduko atal honen ostean, tesiaren gune nagusia aurkezten da eta dokumentua ixteko, konklusioak, ikerketaren inplikazioak eta ikerketa honetatik sortu den lan-lerroa argitzen dira laburki. Dokumentuaren gune nagusia bi ataletan banatu da: ikerlana teorikoki kokatzeko erabili den kontzeptualizazioa, eta analizatu den kasuaren azterketa.

**1. ATALA: KONTZEPTUALIZAZIOA:** Lan hau Didaktikaren eremuko denez, marko kontzeptuala hiru dimentsio nagusitan oinarritu da:

- **ZER:** Eskuhartze didaktikoaren bitartez irakatsi nahi dena, ikas-prozesuaren helburua, kasu honetan komunikazio gaitasuna. Gaitasunaren kontzeptua berrikusi da eta komunikazio gaitasunaren definizioa egin da goi-hezkuntzako ezaugarriak kontuan hartuta, ingurune birtualetako testu-era berriek gaitasunaren garapenari egin diezazkiokeen ekarpenak ere barnean harturik.
- **NOLA:** Irakats-metodologiaren oinarri teorikoak eta komunikazio gaitasunerako printzipio didaktikoak argitu dira. Atal honetan, hautatu den posizionamendu teorikoa zehazten da, baita IKTek prozesuan bete duten lekua gaur egun dauden joeren artean.
- **ZERTARAKO:** Zein diren eskuhartze didaktikoaren xedeak, ebaluazioaren eta emaitzen neurketen ikuspegiaren bitartez erakutsi dira. Ebaluazioaren kontzeptualizazioan, ulertu da ebaluazioa ikas-prozesuaren barneko jarduera soziala izan daitekeela, eta autoerregulazio eta elkarren arteko erregulazio prozesuak lagungarriak izan daitezkeela gaitasunaren garapenean.

Hiru atal horiek izan dira marko kontzeptualean garatu direnak eta ikertu diren ikas-zereginen diseinua egiteko erabili diren oinarriak.

**2. ATALA: KASU AZTERKETA:** Ikerketa prozesuaren atalean, lehenik ikertu den kasua eta bere testuingurua xehetu dira, ikerketako galderak, aldagaiak eta hipotesiak,

eta ikertzeko erabili diren tresnak. Ondoren, analisirako erabili diren modu desberdinetatik erauzi diren emaitza zehatzak azaldu dira banan-banan.

Ikerketa-prozesuari lotuta, kasu azterketa interpretatibo partehartzailea izanda ere, berez hiru ikasturteetan zehar garatu da eta bost talde esperimentalek hartu dute parte. Analisia lekutua eta interpretatiboa izan denez, alderaketarako eta kontrolerako hainbat mekanismo ezarri dira emaitzak konplexutzeko, irakasle-ikertzailearen ikuspegian soilik ez oinarritzeko. Hori dela eta, beste hiru talderen emaitzak erabili dira kontrasterako edo kontrolerako, eta erabili diren zenbait zeregin beste irakasle batzuek kalifikatu dituzte, ikasle horiekin lanean aritu direnak beste jakintza-eremu batzuetan.

Ikerketaren emaitzen atalean, datu kuantitatiboen prozesamendu estatistikoaren emaitzak zehaztasunez eskaini dira, baita jasotako testuen analisi kualitatiboaren zenbait lagin ere, esanguratsutzat jo direnak. Analisisien emaitza hauek hipotesiei loturik eman dira, hipotesi bakoitzaren ebidentzia gisa. Esan gabe doa dokumentuan zehaztasunez jaso diren emaitzak egindako askotariko analisisien hautaketa zorrotz batetik datozela eta zintzotasunez jokatu dela, hipotesiei argien erantzuten dioten emaitzak jasoz. Ahalegin handia egin da emaitzak hipotesiei eta hauek ikerketa galderei lotzeko zubiak eraikitzeko, operatibizatzeak xehetzea eskatzen duenez, xehetasunetatik abstrakziorako bideak ahalik eta argienak izan daitezen; eta aldi berean, emaitzak hala eskainita, bestelako interpretazioak egiteko erabil daitezke, lan hau kritikatu ahal izateko edota beste ikerketa batzuk egiteari begira. Atal honen amaiera gisa, emaitzak ikerketa galderetan biltzeko interpretazioa gehitu da.

#### **KONKLUSIOAK, INPLIKAZIOAK ETA ONDORENGO IKER-LERROAK:**

Azkenik, emaitzen eztabaida proposatu da eta hainbat ondorio proposatu dira konklusio gisa, iker-lerro berri bat zabaltzea eragin duena ikerketaren berrikusketa kritikoan oinarriturik eta aurkitu diren mugak gainditu nahian, bereziki ikerketaren prozesuan zehar topatutako muga etikoak; hasi berria den lan-lerro honen lehen hurbilpena ere erantsi da laburki.



Lan honetan zehar, jatorri teoriko anitzeko iturri bibliografikoak erabili dira, prozesu didaktikoen inguruko ikerketa denez, ezinbestekotzat jo baita hainbat ikuspegi nolabait jasotzea: goi-hezkuntzako gaitasun kontzeptuaren ingurukoa, hizkuntzalaritza aplikatuaren eremukoa, ingurune birtualetako didaktikaren ikuspegi psikodidaktikoa, eta ebaluazioaren alderdi psikologikoak eta soziologikoak biltzen dituzten ikerlanen ikuspegia. Horrez gain, ikerketan zehar tresna teknologikoekin egindako lana ere jaso nahi izan da, zenbait alderdi bereziki teknikoak izanik, laburki baino aipatu ez badira ere. Dokumentu honen irakurketa arinagoa izan dadin, erreferentzia bibliografikoak sintetikoki aipatu dira testuan zehar eta espresuki saihestu da autoreen aipu literalak txertatzea, testuaren jarraikortasunaren eta hizkuntza-homogeneotasunaren mesedetan.

### 1.3 Ikerketaren helburuak, justifikazioa eta garrantzia

Ikerketa honen helburua galdera nagusi honen erantzunean arakatzea izan da: *Nola eragiten du ebaluazioaren ikuspegitik sortutako eskuhartze didaktiko batek goi-hezkuntzako ikasleen komunikazio gaitasunaren garapenean?* Zehazki, hainbat ikas-zereginen efektua analizatu nahi izan da idatzizko komunikazio gaitasun akademikoaren garapenean, marko didaktiko komun batean. Donostiako Irakasleen Unibertsitate Eskolako (UPV/EHU) Lehen Hezkuntza graduako lehen mailako ikasleekin egin da lan, ikerketa partehartzaile interpretatibo estrukturalaren metodologian oinarritu den kasu baten azterketaren bitartez.

Horretarako, lehenik goi-hezkuntzako gaitasunen kontzeptua berrikusi da, eta horretarako, Europar Batasunak paraleloki bultzatu dituen markoak hartu dira erreferentzia gisa: bai bizitza osoan zeharreko gaitasun-gakoen Europako Erreferentzia Markoa (Commission of the European Communities, 2005), bai Europako Gaitasunen Markoa (EQF), Liburu Zurietan definituriko gaitasunak mailakatzeko eta xehatzeko erabili direnak. Egindako lan hau Europako Unibertsitate Eremua zehaztera dator eta Europar Parlamentuak 2008ko apirilaren 23an estatu kideei gomendio egin die euren irakaskuntza-esparrua azken bi dokumentu hauetara egokitzeko. Unibertsitateari dagokionez, ziklo laburreko eta lehen zikloko ikasketak egiten dituzten ikasleek, EQF markoan proposatutako zortzi mailetatik 5-6 mailan deskribatzen diren gaitasunak, jakintzak eta trebetasunak erakutsi behar dituzte, gomendio horien arabera (Comunidades Europeas, 2009).

EQFk finkatutako hiru blokeetatik, gaitasun pertsonal eta profesionalak hartu dira foku gisa, izan ere, gaitasuna ez da ulertu trebetasun huts gisa, komunikazioaren garapena ikasleen bizi-garapenaren parte gisa baizik. EQF markoak deskribatutako gaitasun-mailak izan dira ikerketa honetako irizpideak eta parametroak finkatzeko erabili direnak, eta batez ere erreferentzia nagusi izan dira ikasleen aurrerabidea sustatzeko bide didaktikoak proposatzeko.

Halaber, komunikazio gaitasuna gakotzat hartu da paradigma teknologikoa eragiten ari den eraldaketa sozial eta profesionalean (Castells, 2001), eta espero da goi-hezkuntzan ikasleak ingurune konplexuetan komunikatzen treba daitezen, hizkera akademikoan zein profesionalean, aurrez aurreko inguruneetan zein ingurune birtualetan, diskurtsoen, erregistroen eta gizarte-berezitasunen aniztasuna aintzat hartuta. Ingurune aldakor eta dinamikoak izanik, lan honetan proposatu da ikasleen autonomiaren garapena, autoerregulazioa eta elkarren arteko erregulazioa komunikazio gaitasunaren sustatzaile izan daitezkeela, eta hortaz, ebaluazio era hauek aztertu, garatu eta kontrastatu dira garatu diren eskuhartze didaktikoetan.

Ikerketarako, ildo teoriko jakin bat hautatu ordez, teoria, lan-ildo eta diziplina desberdinen arteko konexioa bilatu da berariaz, ulertzen baita didaktikan egiten den ikerketa oro nahitaez transdiziplinarra izan behar duela (*zer* eta *zertarako* irakatsi nahi den argitu behar dira, didaktikak *nola* galderari erantzuteko). Esan daiteke ikerketa honek segitzen duen korrante nagusia konstruktibismoa eta elkarreragin sozio-diskurtsiboa dela; nolana ere, ikerketak dituen hiru atal nagusietan (komunikazio gaitasuna, ingurune birtualetako didaktika eta ebaluazioaren didaktika) egin diren ikerketa eta hausnarketan aurrean irekia izan da ikuspegia, lan-ildo desberdinetatik jaso baitaitezke ideia eta proposamen baliagarriak.

Hortaz, ikerketa honek ez du bilatu teoria jakin baten balioespena, aitzitik, interpretazio marko didaktiko integratzailea bilatu nahi izan da, eta horretarako, diziplinartean egiten da lan, psikologia, didaktika, hizkuntzalaritza aplikatu eta hizkuntzaren ingenieritzaren artean. Psikodidaktika arloko ikerketa da nagusiki, eta ikas-prozesuak behatzea, aztertzea eta interpretatzea bilatu da, komunikazio gaitasun akademikoaren garapenaren inguruko ezagutza sortzeko eta ikas-plataformen erabileraren inguruan sakontzeko, eta espero da ikerketako aurkikuntzak baliagarriak izatea beste unibertsitate esparru batzuetan ere. Lanaren abiapuntua ikertzailearen aurretiko irakats-esperientzia izan da, askotariko ikerketen emaitzekin batera, eta alderdi teoriko adierazgarriak berrikusi dira ikerketa finkatzeko.

Horrez gain, ebaluazioaren berrikusketa egin da, bai garapen didaktikoan integratua izateko eta bai ikerketa-baliabide gisa erabiltzeko. Komunikazio gaitasunaren ebaluazioa, hortaz, ikerketa-ekintza prozesu honen gako da, hiru helburu betetzen baititu:

- (1) Ebaluazioa eskuhartze didaktikoaren parte prozesual gisa, batez ere elkarren arteko ebaluazioak komunikazio gaitasunaren garapenean duen balioa aztertzeko.
- (2) Ebaluazioa ikasle bakoitzaren emaitzak biltzeko eta alderatzeko.
- (3) Ebaluazioa ikerketa xedez: datu-bilketarako baliabide multzoa erabili da, diseinuak komunikazio gaitasunaren garapenean izandako inpaktua balioesteko.

Komunikazio gaitasuna hautatu izanak eta bereziki, euskara hizkuntzari lotutako analisi zehatzagoak, euskal komunitate unibertsitarioari ekarpenak egiteko konpromisoa adierazten du, ikerketa honetatik erauz daitezkeen ondorioak edo lantresna berriak euskal komunitatearentzat baliagarriak izango direlakoan. Beste ekarpen garrantzitsu bat izan da euskara eta gaztelania hizkuntzen komunikazio gaitasuna aldi berean eta modu integratuan aztertu ahal izatea, gaitasunak elebitasunean duen garapenaren eragina hobeto ulertzen laguntzeari begira. Azkenik, txosten hau lehenik euskaraz eta ondoren gaztelaniaz ekoiztu izanak ikerketa prozesu osoaren izaera elebiduna islatu nahi izan du.

## 1.4 Ikerketaren aurrekariak eta problematika

Ikerketa honetako galderak bi lan-lerroren inguruko esperientzia eta ikerketetatik eratorriak dira: alde batetik, hizkuntzen ikaskuntza eta komunikazio gaitasunaren garapenean izandako esperientzia profesionala, eta bestetik, e-ikaskuntzari lotutako ikerketa eta irakats esperientzia. 1991an hasi nintzen hizkuntzen irakaskuntzan eta etenik gabe aritu naiz komunikazio gaitasunaren garapenari lotutako irakats-lanean orain arte; urte horietan guztietan, askotariko proposamen didaktikoak garatzeaz gain, ebaluazioaren inguruan analisi eta esperimentazio zehatzetan sakondu dut lan-ibilbidearen garai desberdinetan eta helburu desberdinekin. 2005etik aurrera, lan-lerro hau ingurune birtualetako irakaskuntzarekin nahasten joan da, eta hartara, ingurune hauek komunikazio gaitasunaren garapenerako duten balioa esperimentatzeko abagunea sortu da.

Zehatzago esanda, Doktorego Tesi hau 2004tik 2007ra bitartean egindako hainbat ikerketa eta esperimentazioen oinarrian eraiki da. Garai hartako ikaspenek, kezkek eta jakin-minek lagundu dute ikerketa honen problematika eta ikerketaren hasierako diseinua finkatzen. Ordudanik gaur egun arte paraleloan gauzatu diren beste lan batzuek, aldiz, prozesua osatu eta aberastu dute. Aurrekarien eta lan paralelo horien aniztasunak nolabait erakusten dute ikerketa honen ikuspegi transdiziplinarraren izaera. Honako erreferentzia hauek izan dira ikerketa honen iturrian eta bidean eragina izan duten ikerlanak:

- Euskal Herriko Unibertsitatean 2004an Moodle ikaskuntza-plataforma instalatu zenean egindako lan esperimental eta konparatiboak (Ezeiza, 2006a; Ezeiza, Fernández Marzo, Garmendia & Pérez, 2006a, 2006b), e-portfolioekin egindako ikerketa esperimentalekin batera (Ezeiza, 2006b), online tutoretza integratuz (Ezeiza, 2007a).
- Lehen garai horretatik aurrera, bi bide garatu dira paraleloan: ingurune birtualen diseinu eta ebaluazioaren inguruko ikerketak, *VirEval* ikerketa-taldean, eta komunikazio gaitasunaren garapenerako ingurune birtualen diseinua, *COVCELL* eta *PREST* proiektuetan.

*VirEval* ikerketa taldean, hainbat ikerlan garatu dira ingurune birtualen diseinu eta ebaluazioaren inguruan. 2007-2009 urteetan, ingurune formal eta informalen arteko loturak arakatu ziren (Ezeiza & Palacios, 2007) eta jakintza elkarren artean eraikitze bideak landu ziren, bereziki ikerketa honen aurrekari izan den foro birtualak ebaluatze hurbilpen kuantitatibo-kualitatiboa (Andonegi, Ezeiza & Palacios, 2008a, 2008b; Ezeiza & Palacios, 2008a, 2008b; Ezeiza & Palacios, 2009). 2010-2011 urteetan zehar, berriz, ikerketa honekin lotura zuzena duten ikerlanak argitaratu dira, gaitasunen ebaluazio psikodidaktikoaren inguruan testuinguru birtualetan (Palacios, Ezeiza, Latasa & Olalde, 2010; Palacios, Latasa, Ezeiza & Olalde, 2010; Palacios *et al.*, 2010a, 2010b), eta bereziki komunikazio gaitasunaren garapenaren inguruan (Ezeiza *et al.*, 2011) eta talde-lana sustatzeko diseinu didaktikoan (Ezeiza & Garmendia, 2008).

*COVCELL* (*Cohort-Oriented Virtual Campus for Effective Language Learning*) Europar batzordeak lagundutako Socrates-Minerva proiektuan, berriz, hizkuntzak ikasteko ikas-plataformen hutsuneak ikertu eta garapen teknologikoak egin ziren (ekarpen moduluak eta *pluginak*), *Moodle* ikaskuntza plataformarako. Ikerketa honetan, online ikastaroen diseinu didaktikoak inplementatu ziren, ikas-helburuaren arabera, eta diziplinarteko taldeetan aztertu ziren diseinu eta aplikazioen balioa (Ezeiza, Fernández Marzo & Pérez, 2006, 2007a, 2007b). Ikerketa honek aukera eman zuen komunikazio birtualaren ezaugarrietan sakontzeko eta baita zenbait alderdi teknologikotan eta plataformen administrazioan ere, ikerketa honetan gako izan diren alderdi zehatz batzuk eragin dituelarik.

*PREST* (*Profesionalen berariazko komunikazio-gaitasunaren etengabeko garapenari laguntzeko baliabide telematika*), ikerketa, garapen eta berrikuntza proiektua da (I+G+B), Gipuzkoako Foru Aldundiak diruz lagundua (2006-2007). *PREST* proiektuan, komunikazio gaitasun akademiko-profesionala modu integralean analizatu da, iturri profesionaletako eta akademikoetako emaitzak biltzen baititu, jakintza-arloaren arabera sailkatuz; titulazioetako liburu zuriak ustiatu dira eta horrela, komunikazio

gaitasuna azpigaitasunetan xehetzen da, baita gaitasun hauek jakintza-esparruaren arabera kategorizatu ere, lehentasunak azalertzeko eta alderatzeko (Ezeiza, 2008; Ezeiza, J.A. *et al.*, 2010).

- Azken urteotan, e-ikaskuntza birtualaren alderdi berriak aztertzearen, metodologia eta tresna berriak inplementatu dira, besteak beste Facebook eta bestelako sare sozial hedatuaren erabilera hizkuntzen ikaskuntzan (Ezeiza, 2007b, 2009a, 2009b), ikaskuntza ingurune pertsonalen inguruko hausnarketa (*Personal Learning Environment* [PLE]) Nazioarteko I PLE Biltzarrean aurkeztutakoak (Ezeiza & Goñi, 2010; Calderón & Ezeiza, 2010), konektibismoaren inguruko proposamenak eta hausnarketak (Ezeiza, 2011) eta online ikastaro masibo irekien (*Massive Open Online Courses* [MOOC]) iritsiera oldarraren inguruko analisia (Calderón, Ezeiza & Jimeno, 2013). Ikerketa hauek esploratorioak izan direla esan behar da, gaia sakontzeko asmotan egindakoak, eta bide berriak zabaldu dituzte ikaskuntza formalaren eta informalaren arteko zubiak eraikitzeari begira.

Ikertzeko erabilitako metodologiari dagokionez, lehenik kontuan izan da zein hutsune nabarmendu diren ingurune birtualetan gauzatzen den komunikazio gaitasuna ebaluatzeko azken urteotako ikerketetan. Horietako asko, galdetegiei lotutakoak izan dira, emaitza automatikoa diseinatzea teknologiaren ikuspegitik erraza delako eta masiboki aplikatu daitezkeelako, behin diseinua eginda (Crushing, 2002).

Ikerketaren ikuspegi distributibo honek (Ibañez, 1989) askotariko kritikak jaso ditu, batez ere zeharkako metodo bat delako zeinetan soilik erantzun zuzena hautatu behar den, eta hori oso urruti dago komunikazioak duen konplexutasunetik, komunikazio errealak gaitasun kognitiboak, sozialak, kulturalak, psikologikoak eta linguistikoak eskatzen baititu testu koherenteak eta egokiak eraiki ahal izateko.

Ingurune birtualetako komunikazio gaitasuna ebaluatzeko beste ikerketa-ildo bat da foro birtualetan gauzatzen den komunikazioa nola ebaluatu aztertzea. Ereku honi lotuta egin diren ikerketa nagusietan, oro har ikasleen elkarreragina aztertu da, hori baita ingurune hauetan behatu (eta neurtu) daitezkeen komunikazio gaitasun diferentzial

nabarmenena. Henri-ren ekarpena (1992) izan da ikerketa hauen aitzindari; berak proposatutako ereduaren arabera, ikasleen arteko elkarreraginean ekoitzitako mezu bakoitza unitate esanguratsutan zatitu eta kategorizatu ondoren analiza daiteke.

Bide hori izan da ikerketa honen aurretik urratutako bidea (Ezeiza & Palacios, 2009). Ikerketa horretan, gaitasun komunikatibo eta soziala ebaluatzeko ebaluazio-irizpideen panela eraiki zen, Europako Gaitasunen Markoaren lehen proposamenean oinarriturik (Commission of the European Communities, 2005) eta hainbat autoreren ikerketen emaitzen laguntzaz osaturik (Rafaeli & Sudweeks, 1997; Portoles, 1998; Salmon, 2000; López Quero, 2004).

Aurrekari horretan, UPV/EHUko Donostiako Irakasleen Eskolako lehen mailako 215 ikasleren 295 mezuz osatutako lagina kategorizatu eta analizatu zen, ikasleen emaitzen arteko alderaketak egiteko (Ezeiza & Palacios, 2009). Mezuen kategorizazioa plataformak jasotako datu kuantitatiboekin gurutzatu zen, hala nola klik-kopurua, mezu-kopurua, foro-hari kopurua...

Informazio horrekin, ikusi zen hurbilpen kuantitatiboak ikasleen presentzia birtualaz eta foroen funtzionamendu-mailaz ebaluazio azkarra ematen duela, baina gaitasun komunikatibo eta sozialaren mailaren analisi kualitatibo sakona gehitzen ez bazaio, konklusio partzial eta distortsionatueta iristeko arriskua dagoela.

Foroko mezuen analisi kategorizatuak ere, hainbat muga ditu ikerketaren ikuspegitik. Egotzi zaion kritika nagusia izan da mezuak banaka kategorizatzen badira, ikerketa hauek ez dutela jakitera ematen nolakoa izan den elkar-erakitze prozesu soziala (Onrubia, Colomina & Engel, 2008). Horrez gain, elkarreraginean garatzen den komunikazioan partaidetzaren maiztasuna eta posizionamendu soziala ebalua daiteke (Henri, 1992; Engeström, 1993; Gálvez, 2004; Garrison & Anderson, 2005), baina zailagoa da ikaslearen komunikazio sakonerako gaitasuna ebaluatzea. Izan ere, elkarreraginean erabiltzen den diskurtsoa laburra, zehatza eta sozializatzailea da batik bat, eta ez horrenbeste analisisia eta hausnarketa islatzen duena.



Horrek guztiak motibatu du ikerketa honen ikuspegi metodologikoa: alde batetik, testu erreferentzialak jasotzea, sakonagoak, luzeagoak eta hausnarketarako aukera handiagoa ematen dutenak; beste aldetik, komunikazio sozialeko testuak beren osotasunean aztertzea alderaketaren bitartez, eta horretarako testuak kategorizatu dira baina ikuspegi holistikotik ere aztertu dira. Biak aztertuz, komunikazioaren nolakotasuna sakonkiago aztertu ahal izan da. Horrez gain, ekoizitako testuen analisia ikasleek egindako zereginetan jaso dituzten kalifikazioekin kontrastatu da, baita bi inkestaren emaitzekin ere: bata, komunikazio gaitasun akademikoaren autopertzepzioaren ingurukoa eta bestea, talde-lanaren autoebaluazioari buruzkoa.

## 1.5 Ikerketaren lerro teoriko nagusiak

Ikerketaren interpretazio markoa eraikitzeko, hiru arlo teoriko bildu nahi izan dira: komunikazio gaitasuna garatzeko ingurune sozio-didaktikoak duen eragina, ingurune birtualen marko psikodidaktikoaren ekarpena eta ebaluazio sozio-eraikitzailearen integrazioa planteamendu didaktikoan.

Komunikazio gaitasunaren garapenari lotuta, lehenik gaitasunaren kontzeptua bera berrikusi eta komunikazio gaitasunaren kontzeptuarekin alderatu da, Rickheit eta bestek komunikazio gaitasunaz egin duten berrikusketaren laguntzaz (Rickheit, Strohner & Vorweg, 2008), besteak beste. Bronckart-en lana izan da ingurune sozio-diskurtsiboa zehazteko oinarri nagusia (Bronckart, 1985; 2004, 2007; Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud & Pasquier, 1985,) eta Cummins-ek 1980an proposatutako pertsonarteko komunikaziorako oinarritzko trebetasunak (BICS) eta gaitasun kognitibo/akademikoak (CALP) bereizketarekin kontrastatu da (Cummins, 1980, 1983). Ikas-testuingurua elebiduna izanik, Cook-en gaitasun aniztasunaren kontzeptua (*multicompetence*) hartu da kontuan komunikazio gaitasunaren kontzeptua interpretatzeko (Cook, 2008).

Komunikazio gaitasunaren garapena goi-hezkuntzaren testuinguruan kokatuta dagoenez, hizkuntza-baliabideen irakaskuntza eta idatz-tekniken errepikapenaren ikuspegi hedatuaren ordez, Carlino-k (2005) eta Desinato-k (2008) ikasleek unibertsitatean egokitasunez komunikatzeko zailtasunen inguruan erakutsitako ikuspegi hartu da oinarri gisa, eta unibertsitatea komunitate sozio-komunikatibo gisa ulertu da, bere konplexutasunean, ikasleek diskurtsoan erakusten duten zatikatzetasuna eskuhartze didaktikoaren bitartez gainditzen laguntzeko.

Zeregin komunikatiboak definitzeko, Bereiter eta Scardamalia-ren jakintza esatea (*knowledge telling*) eta jakintza eraldatzea (*knowledge transforming*) bereizketa aztertu da, baita autore berek ahalegin kognitiboaz egindako proposamena (Bereiter & Scardamalia, 1987). Zereginak eskuhartze didaktikoan erabiltzeko, Nunan-en printzipioak kontuan hartu dira (Nunan, 1989). Zeregin horiek konstruktu gisa ere erabili direnez, definizio didaktikoa zehaztasun handiz xehetu da, eta horretarako,

Cushing-en baldintzak (2002) eta Knoch-en taxonomia (2009) hartu dira oinarri gisa, zereginak identifikatzeko eta ebaluazioan duten lekua zehazteko.

Ingurune birtualen erabileran proposatu izan diren ereduetatik, gaitasunetan oinarritutako e-ikaskuntza ereduak hautatu da, ikuspegi sozio-eraikitzailean oinarritzen baita (Onrubia, Colomina & Engel; Coll, Mauri & Onrubia, 2008). Garrison eta Anderson-en formazio-ekologia aztertu da (Garrison & Anderson, 2005), ingurune birtualetako agerpen-motak zehazteko (agerpen kognitiboa, agerpen soziala eta irakats-agerpena). Foro birtualen analisirako, nagusiki Henri-k (1992) eta Rafaeli eta Sudweeks-ek (1997) egindako ikerketa aitzindariak erabili dira erreferentzia gisa.

Ebaluazioaren interpretazioa finkatzeko, Biggs-en lana berrikusi da (Biggs, 1995, 1999, 2005), unibertsitateko ebaluazioaren azterketa eta kritika sakona planteatu baitu. Ebaluazioaren ikuspegi sozio-eraikitzailea hartu da marko nagusi gisa, autoerregulazioaren eta elkarren arteko ebaluazioa ikas-gunean kokatuta (Wertsch, 1987; Perrenoud, 1991; Jorba & Casellas, 1997; Jorba, 2000; Jorba & Sanmartí, 2000, 2008). Autore hauek elkarren arteko erregulazioa jakintza eraikitzeke eta garapen kognitiborako giltza dela azpimarratzen dute.

Ikasleen arteko feedback-aren garrantziaz, elkarren arteko tutoretzaz eta ikaskuntza partaideaz (*participative learning*) egindako ikerlanak hartu dira kontuan planteamendu didaktiko orokorra egiteko (Chi, 1996; Topping, 1996, 2005; Lepschy, 2008). Komunikazio gaitasunari lotutako ikerketak ere berrikusi dira, bereziki kontzientzia linguistikoaren eta hausnarketa metalinguistikoaren kontzeptuak aztertu diuztenak (Schmidt, 1993; Butterfield & Metcalfe, 2006; Manchón, 2011), eta hizkuntza kontzientzia kritikoaz (*critical language awareness*) Fairclough-ek (1992) eta Cots eta bestek (2007) proposatutako kontzeptualizazioa integratu da feedback motak didaktikoki definitzeko.

Ebaluazioa ikertzeko, ebaluazio formatibo eta dinamikoaren dimentsio psiko-soziala azpimarratu nahi izan da (Gilly, 1986; Kozulin, 1998) eta ondorioz, aurre-ondorengo alderaketak baino gehiago (*pre-test/post-test* erakoak), aztertu da noiz, zein

baldintzapetan lortu den ikasleen gaitasunean aldaketa estrukturalak gertatzea, behaketaren eta emaitzen alderaketaren bitartez.

Azkenik, ebaluaziorako IKT tresnen inguruan egin den berrikusketan, gizaki ebaluatzaileen eta ordenagailu ebaluatzaileen artean egin diren ikerketak aztertu dira (Li, 2000; Chapelle eta Douglas, 2006; Knoch, 2009), eta euskararen kasuan testuak analizatzeko Euskal Herriko Unibertsitateko IXA ikerketa-taldeak sortutako tresnen ahalmenean sakondu da (Aldabe *et al.*, 2005, 2008). Azevedo-k (2005, 2007) tresna metakognitiboez egindako ezaugarritzea hartu da erreferentziatzat, baita tankera honetako tresnei egindako kritikak ere, gehienbat Culioli-ren kritikak (Culioli, 1987, 1995) eta azken urteotan hainbat profesionalek sortutako mugimenduarenak ere, ingenieritza-makinek kalifikatzearen aurka, *Professionals Against Machine Scoring Of Student Essays In High-Stakes Assessment* izenekoa (Human Readers, 2013).

Hori dena dela eta, ikerketa honek elementu nagusi hauek ditu:

- Ikas-taldeak komunikazio gaitasunean duen maila finkatzeko tresnak eta gaitasuna garatzeko gako didaktikoen azterketa.
- Ingurune birtual formalaren testuingurua eta bere ekarpena leku sozial eta leku didaktiko gisa.
- Berdinen arteko ebaluazioaren eta elkarren arteko erregulazioaren problematika.

## 1.6 Ikerketaren metodologia eta kasu azterketa

Ikerketa honetan, komunikazio gaitasun akademikoaren garapenean eta ebaluazioan gako diren ikas-prozesuen azterketa arakatzaileria egin nahi izan denez, ikuspegi estrukturala hautatu da, Ibañez-ek (1989) proposatutako sailkapenaren arabera, ikerketa interpretatibo partehartzailea hautatu baita kasuaren azterketarako. Sei ikasle-talderen idatzizko ekoizpenaren analisi kualitatiboan oinarritzen da, denak graduko lehen mailakoak, eta analisi hau hainbat zereginetan eskuratu dituzten kalifikazioen analisi kuantitatiboarekin eta bi inkestarekin kontrastatu da. Informazio kualitatiboa lehenetsi bada ere, aztertu nahi diren fenomenoaren interpretazio aberatsagoa egiteko eta jasotako emaitzak indartu edo erlatibizatzeari begira, informazio kuantitatiboaren analisi estatistikoa gehitu da.

Kasua osatzen duen lagina ez probabilitikoa izan da, komenientziatzeko lagina, alegia, irakasle-ikertzaileari egokitu zaizkion taldeek osatu baitute: guztira sei talde experimental, Euskal Herriko Unibertsitateko Donostiako Irakasleen Unibertsitate Eskolako lehen mailakoak, Lehen Hezkuntza gradukoak (2010/11, 2011/12 eta 2012/13 ikasturteak). Talde hauetan 417 ikaslek hartu dute parte eta 103 lan-talde eratu dituzte (dokumentu honetan “talde” hitza erabili da ikasgela osoari erreferentzia egiteko eta “lan-talde”, aldiz, zenbait zeregin egiteko eratu dituzten talde txiki edo ekipok izendatzeko).

Ikertzailea eta talde esperimentaletako irakaslea pertsona bera izateak aukera ematen du kasuan teilakaturik dauden testuinguruko prozesuak hobeto ezagutzeko eta ikerketaren objektuetatik haratago jotzeko. Arrisku nabarmena du, ordea: interpretazioak eta konklusioak partzialak eta mugatuak izatea. Hori dela eta, zenbait neurri kualitatibo eta kuantitatibo hartu dira ikerketaren kontrolerako.

Alde batetik, talde esperimentaletako azken kalifikazioak kontrolerako bi taldetan aritu diren 150 ikasleren emaitzekin; bi talde hauek ikertutakoaren oso antzeko ezaugarriak dituzte. Horrez gain, ingurune birtualeko komunikazioaren azterketa zehatzean, emaitzak erdi-bertaratze formatuan lan egin duen beste talde baten emaitzekin alderatu

dira. Hala, guztira 567 ikasleren emaitzak erabili dira, 399 emakumezko eta 168 gizonezko, hiru ikasturteetan maila horretan matrikulatutako kopuru osoaren %91.28.

Bestetik, analizatu diren testuarterko idatzizko ekoizpenak lauhileko horretan ikasle berekin lan egiten duten beste irakasleekin batera kalifikatu dira epaimahai bidez, eta hortaz, ikertzaileak egindako testuen analisi kualitatiboa kalifikazio horrekin kontrastatu ahal izan da. Ekoizpen hori ikas-prozesuaren amaierako zeregina da eta ebaluazioan beste irakasle batzuek ere parte hartu izana lagungarria da ikerketa honetan kontrol-tresna gisa.

Hiru tresna erabili dira informazioa biltzeko ikerketa prozesuan zehar:

1. Ikerketan parte hartu duten ikasleen pertzepzioak biltzeko inkestak; inkesta bat ikasturtearen hasieran aplikatu da komunikazio gaitasun akademikoaz duten autopertzepzioa jasotzeko, eta bestea ikertutako ikas-prozesuaren amaieran, lan-taldean izan duten partaidetza eta asebetetzea baloratzeko.
2. Ikas-ingurunearen egitura, antolaketa eta ekintzen hurrenkera; arreta berezia eskaini zaio ingurune birtualari, ikaskuntza eta ikerketa bateragarri egiteko ingurune egoki gisa.
3. Ikas-prozesuan zehar ekoiztako idatzizko testuen analisi kuantitatibo-kualitatiboa, ikasleek graduako lehen urtean duten hasiera-maila finkatzeko. Horretarako, komunikazio testuinguru nagusia unibertsitate testuingurua izan da eta testuinguru berezitua, berriz, ingurune birtuala.

Ikerketa hiru ikasturtetan garatu da eta ikasturte bakoitzean ikasle desberdinek hartu dute parte (urte bakoitzean lehen mailan matrikulatutako ikasleen artean). Ikasturte bakoitzean aldaketa zehatzak egin dira ikertutako zereginetan, aldaketa horien eragina behatzeko asmotan; hala ere, testuinguru naturalean ikertu denez, behatutako aldeak bestelako arrazoiek eragindakoak izatea gerta liteke eta hori beti hartu behar da ikerketako emaitzen interpretazioaren erlatibotasunean. Ikerketa arakatzailerik denez, ez da baliozkotasuna bilatu, fenomenorako hurbilpena baizik. Nolanahi ere, lan hau

partziala da errealitate sozialak ez direlako errepikagarriak, hortaz, ikerketa interpretatiboa eta hausnarketazkoa da.

Kontuan izan den beste alderdi bat ikerketaren ikuspegi etikoa izan da. Bilatu da ikas-prozesuak era “ez inbasiboan” behatzea, hau da, ikas-prozesuaren etengabeko kontrolaren etika planteatu da ikerketaren metodologiaren presiopean egoteagatik, eta halaber, zalantzak sortu ditu ikas-plataformak jasotzen dituen datu pertsonalen erabilerak. Ikasleen elkarreragin birtual soziala erregistratzeko ahalmen teknologikoak galdera berriak sorrarazi ditu datu hauen erabileraren inguruan, bai irakaskuntzarako eta bai ikerketa helburuz. Beste alderdi etiko bat da testuak ikasleengandik bereizita analizatzea izan da, ekoizpen komunikatiboen despertsonalizazioa eragiten baitu, baita ikaslearen objektizazioa ere. Prozesuan zehar sortu diren dilema etikoak txosten honetan zehar jaso dira eta bereziki dokumentuaren azken atalean, proiektu honen konklusioetan.

Ikerketaren xedea, dimentsioak, galderak, hipotesiak eta aldagaiak testuinguru honetan finkatu dira eta muga horiek guztiak hartu dira kontuan, ikerketaren diseinuan, informazioa prozesatzean eta emaitzak interpretatzean.

## 1.7 Ikerketaren eskema orokorra

### 1.7.1 Taula

*Ikerketa prozesua I: Ikerketa testuinguratzeko prozesua.*

---

### AURREKARIAK ETA MOTIBAZIOA

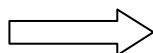
<b>Irakasle-ikertzaile esperientzia komunikazio gaitasunaren garapenean</b>	<b>Irakasle-ikertzaile esperientzia IKTen erabileran hizkuntzen garapenerako</b>	<b>Irakasle-ikertzaile esperientzia plataforma birtualen erabileraren inguruan</b>
---	--	--

---

### IKERKETAREN GALDERA OROKORRAK

---

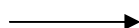
**Marko teorikoa**



**Ikuspegi didaktikoa**

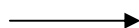
---

**Komunikazio gaitasunaren kontzeptualizazioa**



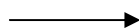
**Komunikazio gaitasun akademikorako zeregin gakoak eta goi-hezkuntzako gaitasun-mailen deskribapena**

**Printzipio didaktiko orokorrak eta ingurune birtualetako eredu didaktikoak**



**Eskuhartze didaktikoaren testuinguruaren diseinua eta ingurune birtualarena. Tresna teknologiko gakoen hautaketa.**

**Ebaluazioaren didaktika: Autoerregulazioa eta elkarren arteko erregulazioa**



**Ebaluazioak prozesuan duen lekua finkatzea  
Elkarren arteko erregulazioa errazteko zeregin bat diseinatzea**

---

### METODOA ERABAKI

---



<b>METODOA</b>			
<b>Bitarteko galderak</b>	<b>Populazioa</b>		<b>Prozedura</b>
	<b>Partaideak (komententziazko lagina)</b>	<b>Informazioa biltzeko tresnak</b>	<b>Informazioa prozesatzeko eta analizatzeko tresnak</b>
	<i>TE Talde Esperimentalak:</i> 4 talde baliokide 378 partaide	<b>Zereginak:</b> (1.a) (1.b) (2.a) (2.b) (3.a) (3.b) (3.c) (4.0) (4.a) (4.b)	<b>Testuen analisi kuantitatiboa eta kualitatiboa eta zereginen kalifikazioak</b>  <b>2,590 testu</b>
<b>Aldagaiak eta hipotesiak</b>	<i>TE Taldeak soilik:</i> 378 partaide	<b>Inkestak</b> (5.a) (5.b)	<b>Erantzun itxien analisi kuantitatiboa</b>  <b>Erantzun irekien analisi kualitatiboa</b>  <b>317 testu</b>
	<i>TE Taldeak:</i> 378 partaide <i>KT Kontrol Taldeak:</i> 150 partaide	<b>Azken emaitzak</b>	<b>Analisi kuantitatiboa</b>

### EMAITZAK

Emaitzen sintesia eta interpretazioa bitarteko galderen inguruan

### KONKLUSIOAK, INPLIKAZIOAK, MUGAK

#### ETA GAUR EGUNGO LAN-LERROA

*Oharra:* \*EBT Taldeko emaitzak (3.a) eta (3.b) zereginetan soilik hartu dira kontuan, kontraste gisa



# **IKERKETAREN MARKO TEORIKOA**

## ***1. KOMUNIKAZIO GAITASUNAREN KONTZEPTUALIZAZIOA***

Ikerketaren marko teorikoa argitzeko, lehenik goi-hezkuntzan erabiltzen den gaitasunaren kontzeptua berrikusi da eta nola erlazionatzen den komunikazio gaitasunaren kontzeptualizazioarekin, izan ere, jatorri desberdina dute: gaitasunaren kontzeptua lanbidearen jarduera-erei lotuta garatu da eta komunikazio gaitasunarena, aldiz, hizkuntzalaritza aplikatuaren eremuko berrikusketetatik dator, zehazki bigarren hizkuntzen irakaskuntzarako didaktika eremutik.

Berrikusketa honen ondorio da goi-hezkuntzarako proposatu den komunikazio gaitasunaren kontzeptua, bi helburu nagusi betetzen dituela kontuan harturik: alde batetik, unibertsitatearen eremua testuinguru soziodiskurtsibo gisa unibertsitateko komunikazioa barneratzea, komunikazio zientifikoaren garapenerantz jotzen duena; eta bestetik, eremu profesional zehatzetan komunikatzeko behar diren trebetasunak garatzeari begira (kasu honetan, Irakaskuntzaren jakintza eremua).

Ikerketa hau goi-hezkuntzako komunikazio gaitasun akademiko-zientifikoan kokatzen da, eta komunikazio gaitasunaren kontzeptualizazioan goi-hezkuntzako ingurune sozio-diskurtsiboaren azterketari lehentasuna ematea erabaki da. Ingurune birtualen ezaugarri sozio-komunikatiboak ere berrikusi dira leku soziokomunikatibo gisa, ikas-ingurune izateaz gain.

## 1.1 Gaitasunaren definizioa eta kontzeptuaren jatorria. Gaitasunen erreferentzia-markoak goi-hezkuntzan.

Gaitasunaren kontzeptua definitzeko era bakar eta homogeneorik ez dagoenez, kontzeptuari egin zaizkion kritikak interpretatzeko, argi izan behar da gaitasunen zein definizio edo erabileratan oinarritzen diren kritika horiek. Horregatik zehaztu nahi izan da, hasteko, gaitasunak ikerketa honetan nola ulertzen diren.

Lehenik, euskarazko hitzaren hautaketaz argitu behar da 'gaitasun' hitza '*capacity*', '*ability*' ingelesez eta '*capacidad*' edo '*aptitud*'-en euskal ordaina adierazteko ere erabili ohi bada ere, ikerketa honetan '*competency*' hitzari erreferentzia egiteko erabiltzen dela. Hori da Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailaren dokumentu ofizialetan hautatu den terminoa, baita ikerketarako hartu den irakasgaiaren izena ere (Komunikazio Gaitasunaren Garapena Lehen Hezkuntzan I), nahiz eta erabaki honek hainbat eztabaida eragin duen. Hortaz, '*gaitasun*' hitza proiektu honetan '*kompetentzia*' hitzaren baliokidetzat hartu behar da.

Gaitasunaren kontzeptuak, '*competency*' adiera horretan, enpresa munduan du jatorria, eta ondorioz, nagusi dira bibliografian erakundeetako gaitasun bidezko kudeaketari lotutako erreferentziak. Hala, gaitasunaren lehen definizioak lan-ekintzari lotutakoak izan dira. McClelland (1973) hartzen da gaitasunaren kontzeptua proposatu zuen lehenetariko autoretzat. Bere xedea zen pertsonala hautatzeko probak kritikatzeko eta langilearen gaitasun kognitiboak ebaluatzen saiatu ordez, langileek euren jakintzak ekintzan jartzeko era ebaluatu behar zela, bere motibazioarekin eta beste alderdi emozionalekin batera.

Lan hau abiapuntu, Boyatzis (1982) izan da gaitasunaren kontzeptua garatu duten lehen autoretarikoa. Bere ekarpen nagusia langilearen gaitasunen zehaztapenetan bi elementu hauek integratzea izan da: gaitasunak behagarriak direla eta gaitasunak desberdin gauzatzen direla jardunaren testuinguruaren arabera. Ikuspegi honek bultzatu du gaitasunak langileen kudeaketa sistemen gako bihurtzea eta ondorioz, gaitasunen kudeaketa sistemak ezartzea hedatu da enpresetan. Lanpostu bakoitza egoki betetzeko

langileak behar dituen gaitasunak definitu dira eta langilearen hautaketa-sistemetan hautagaiek gaitasun horietan duten maila ebaluatzen da.

Ikuspegi honek, ordea, gaitasunaren ikuspegi zatikatua eragin du: gaitasun konplexuak azpi-gaitasunetan zatitu dira neurgarriak eta behagarriak izateko, eta lan-eremuko formazioa ere, zatigarriak diren gaitasunen formazio-jarduera atomizatueta mugatu da. Hala, mikrogaitasunen zerrendak egin dira, norik bere neurriko ikaskuntza eskaintzeko, eta mikrogaitasun jakin bat erakutsi ez duen langileari “pilula formatiboa” eskaini zaio gaitasunaren alderdi zehatz hori asetzeko.

Ikuspegi zatikatu eta konduktista horri aurre egin nahian, Le Boterf-ek gaitasunen kontzeptuaren berrikusketa sustatu du. Bere definizioaren arabera (Le Boterf, 1991), gaitasunak jakintzen, tekniken eta trebetasunen multzoa da, lan-egoera zehatz baten testuinguruan aplikagarriak eta erabilgarriak. Sailkapen hau (jakintzak, teknikak eta trebetasunak) ordutik oso erabilia izan da gaitasunak zehazteko. Bereziki azpimarratu du gaitasunak jakintzen konbinaketak direla eta ez jakintza-zerrendak.

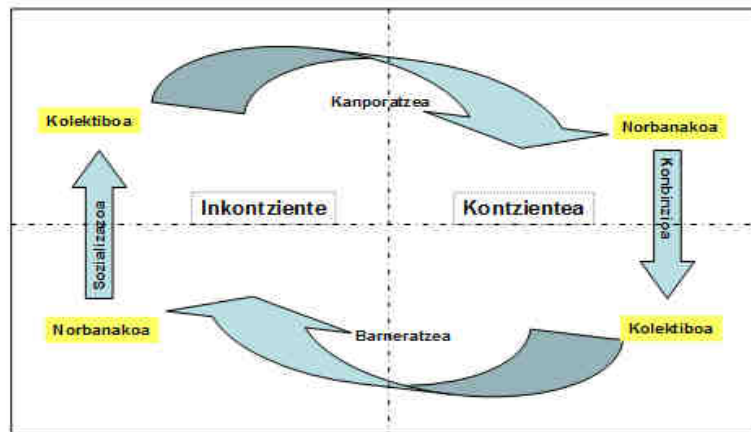
Gaitasunen logika, Le Boterf-en esanetan, ez da "egiten jakin" hutsa, "jokatzen jakin" baizik, norberaren baliabideak, jakintzak, trebetasunak, gaitasunak eta baliabide sareak hautatzea, mugitzea eta konbinatzea. Gaitasunak eraikitzeke, profesionalak bi ekipamendu erabiltzen ditu: “beregana duen ekipamendua” (jakintzak, egiten jakitea, nolakotasuna...) eta “esperientzien ekipamendua” (bitartekoak, harreman-sarea, informazio-sarea...). Norbere baliabideekin sortutako gaitasunek egoera zehaztutara egokitzen diren jarduerak eta portaera profesionaletan hartzen dute forma (Le Boterf, 2000). Hala, gaitasunen garapena ez dago enpresaren erabakien mende, enpresa eta langilearen arteko jarrera partekatua baita (Levi-Leboyer, 1997).

Ildo horretatik, Pereda eta Berrocal-ek (1999) gaitasunaren bost osagai deskribatu dituzte, Le Boterf-ek proposatutako jakintzak garatzeko: jakin, egiten jakin, egoten jakin, egin nahia eta egin ahal izatea, azken hau zuzenean enpresa-antolakuntzarekin erlazionatuta eta gainerakoak langilearen trebetasunei, motibazioari, baliabideei, trebetasunei, jarrerari eta ahaleginari lotuak. Azpimarratu nahi izan da dena ez dagoela

pertsonaren gaitasunaren mende, erakundeak ere erantzukizuna duela gaitasunaren hedapenean, baina aldi berean, ulertzen da langileak bere gaitasun guztiak erakundearen zerbitzura jarri behar dituela eta horren arabera izango dela erakundearen arrakasta (eta ondorioz, langileak liratekeela enpresaren porrotaren errudunak ere, gertatuko balitz).

Gaitasun profesionalen definizioen artean ikaskuntzatik gertu kokatzen direnak ere badira. Ezaguna da Lanaren Nazioarteko Erakundeak 1997an argitaratutako dokumentuan Ducci-k egindako lanerako gaitasunen definizioa: lan produktiborako erabilgarriak diren ikaskuntza esanguratsuen eraikuntza soziala, laneko benetako egoeran, formazioaren bitartez jasotzen direnak, baina baita (eta batez ere) laneko egoera zehazetako esperientziaren bitartez ere (Ducci, 1997; Rodríguez Moreno, 2006). Hala, nabarmena da “eraikitze soziala”-ren kontzeptuaren garrantzia gaitasunaren garapenean, bai lan-testuinguruetan, bai ikaskuntza-testuinguruetan.

Ildo berean, Nonaka eta Takeuchi-k 1995ean SECI eredua proposatu dute, bibliografia profesionalean oso zabaldua dena. Autore hauek aldarrikatzen dute elkarreragina eta jakintzaren eraikitzea lotuta dagoen prozesua dela, ‘jakintzaren kiribila’ deituriko prozesua. Eredu honen arabera, jakintza arrazionala da baina baita emoziozkoa ere, eta elkarreraginaren ondorioz sortzen da. Ezagutza sortzeko sozializatzea eta kanporatzea ezinbesteko dira, elkartrukearen bidez kontzientea eta inkontzientea bateratu eta barneratzeko. Alderdi soziala azpimarratzeak “ikasten duen erakundea” kontzeptura eraman du gaitasunaren fokua, eta horrela, ulertzen da gaitasunak elkarren artean eraikitzen direla eta sozialki lekutuak direla.



1.1.1 Irudia. Nonaka eta Takeuchi-ren SECI eredua eta Jakintzaren Kiribila (1995, GFA/MIK, 2006tik hartua).

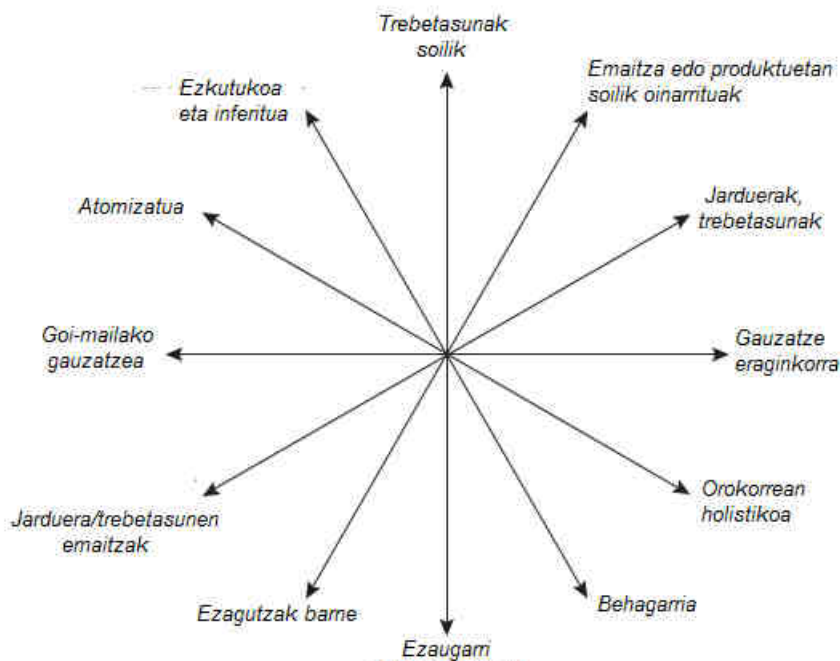
Sintesi gisa, eremu profesionaletik datorren gaitasunen kontzeptuak produktibitatea hobetzeko eta lanpostuari lotutako neurriko formazio proposamenak garatzeko orientazioa hartu du; testuinguruaren garrantzia jasotzen du, bai lanpostuaren ezaugarriek markatutako testuingurua eta bai testuinguru sozial berezia, eta onartzen du jarrerak eta motibazioak aintzat hartu behar direla. Suposatzen da langileek euren gaitasun eta trebetasun profesional eta pertsonal guztiak lan-erakundearen helburuen zerbitzura jarri behar dituztela eta gaitasun kolektiboak gero eta pisu handiagoa du gaitasunen kudeaketa sistemetan, gaitasun indibidualen gainetik (Le Boterf, 2000). Konpetentzia-logika horri segiz, banakoak erlazionatzeko, sozializatzeko, elkarrengandik ikasteko, parte hartzeko gaitasunak azpimarratzen dira, gaitasun tekniko, metodologiko edo prozedimentalen gainetik (Tejada & Navío, 2005).

Lan-munduan jaio den gaitasunen kudeaketaren kontzeptua ikas-testuinguruetara aplikatzeak kritika zorrotzak eragin ditu. Kritika horien berrikusketa egin du Blanco-k, eta gaitasunak goi-hezkuntzan aplikatzeak dituen arrisku nagusi hauek azpimarratu ditu (Blanco Blanco, 2008):

- Gaitasunak lan-merkatuaren beharretara egokitzeak praktikotasuna ematen dio teoriari eta unibertsitatean ikasten denari, baina merkatura makurtzea arriskutsua da. "Behar diren" gaitasunak lantzen dira eta ez "izan beharko luketenak" (edo etorkizunean izango direnak). Gainera, lanbidea/industria/enpresa bada gaitasunak definitzeko erreferentzia, erakunde edo izate handien irizpideak nagusitzeko arriskua dago.

- Gaitasunetan oinarritutako ikaskuntza sistemak ikuspegi instrumentala du eta garrantzia kentzen dio unibertsitateko formazioaren helmuga izan beharko luketen bestelako ezaugarriei: sormena, garapen intelektuala, ikuspegi transformatzaile-emanzipatzailea, kritika... merkatuaren printzipio eta interesen mende.
- Gaitasunen artikulazioak formazioaren sinplifikazioa eta burokratizazioa ekar dezake.

Kritika horien aurrean, garrantzi handia du definitzen diren gaitasunak zentzu irekian interpretatzeak, ez modu espezifikoan, eta egoera praktikoa zehatzen ebazpenerako trebetasunetik haratago joz, garapen kognitiboa hedatzeko, elkarreragiteko, pertsonarteko harreman osasuntsuak eta aberatsak sustatzeko, ikasten ikasteko eta gizarte-erantzukizuna sustatzeko ikuspegitik lantzea funtsezkoa da, alegia, gaitasuna zerbait dinamiko, aldakor, holistiko eta formatibo gisa ulertzea, elkarren artean erregulatzen dena. Zentzu horretan, Carnagham eta Boritz-ek 2003an egindako berrikusketan sei dimentsio identifikatu dituzte gaitasunen definizio-ereduetan:



1.1.2 Irudia. Gaitasunak definitzeko dimentsio bereizitaileak (Carnagham eta Boritz, 2003, p. 10, itz.).



Egindako berrikusketaren harira, ikerlan honetan gaitasunak definitzen eta xehetzen diren arren, asmoa ez da izan inolaz ere gaitasunen ikuspegi atomikoa proiektatzea, ezta komunikazio gaitasuna ebaluatzeko irizpide eta adierazleen zerrenda luzeak sortzea, aplikatzen ezinezkoak direnak (Carnagham & Boritz, 2003); aitzitik, ahalegina izan da gaitasunaren alderdi behagarri batzuk azalera eta lanketa didaktiko desberdinen inpaktua neurtzeko adierazle batzuk seinatzea. Horregatik, analisi xeheak egin dira, bai, baina ikerketa helburuz, ikerketa-ebidentzien bila, ez ikaskuntza prozesuetan bide hori segitzeko asmotan. Ikerketa prozesuaren fase esperimentalean egindako ebaluazio guztiak gaitasunaren ikuspegi holistiko eta integratzailean oinarritu dira eta ebidentziak multzokatuta interpretatu dira.

Ikertuko diren gaitasunen garapen eta ebaluazioaren markoa hautatzeko, Dreyfus-en lanetan eta Dreyfus-en ereduaren jarraitzaileen artean sakondu da (Dreyfus & Dreyfus, 1996); eredu horren arabera, gizakiak hainbat etapa igaro behar ditu, trebezia jakin batean gaitasunak lortu aurretik: hasiberria (*novice*), hasiberri aurreratua (*advanced beginner*), gai (*competence*), trebea (*proficient*) eta aditua (*expert*), hain zuzen ere hizkuntza-mailak akreditatzeko proba askotan erabiltzen den sailkapena eta unibertsitatean ere, osasun-zientzietan ohikoa den sailkapena (Gasteizko Erizaintza Unibertsitate Eskola, 2004).

Mailakatzeko eredu hau garapeneko da, lekuko errendimenduan eta esperientzia bidezko ikaskuntzan oinarritua. Eredu honek erakusten duen eran, esperientzia bidezko ikaskuntzak ikasle konprometituaren jarrera eskatzen du, jakintzak edo trebetasunak aurrez zehazturiko inguruabarrean aplikatzen aditu den ikaslearen ordez. Ikasleak ikuspegi irekia izan behar du eta egoera berrietara erantzuteko gaitasuna, praktika denboran zehar hobetzeko. Praktika horrela garatzen duen ikasleak egoerak bere osotasunean integratzen ikasten du. Gaitasunak fokuratzeko eredu hori da ikerketa honen oinarri diren bi markoetan erabili den bera: Europako Kualifikazio Markoa (EQF) eta Europako Goi-Hezkuntza Esparruko gaitasunena, *Tuning* proiektuan oinarritutakoa. Bi eredu hauek izan dira zorrozki berrikusi direnak ikerketa honetako gaitasunen progresioa finkatzeko (kontuan izan behar da ikerketa honen fase esperimentala diseinatu zenean artean ez zela garatu Goi-Hezkuntzako Kualifikazioen

Marko Espainiarra (MECES), 2011ko ekainaren 15ean argitaratu zena Estatuko Aldizkari Ofizialean, 1027/2011 Errege Dekretua).

Europako Kualifikazio Markoa (hemendik aurrera EQF siglez adieraziko dena) (Commission of the European Communities, 2005) berez metamarko bat da, estatuek eta sektoreek euren erreferentzia-markoak formulatzeko sortutako metamarkoa. Bere helburu nagusia kualifikazioen transferentzia, gardentasuna eta aintzatespena bada ere, ikerketa honi begira bereziki interesgarria da bere bigarren helburuagatik: kualifikazio jakin baten ibilbide nagusiak argitzea, progresioa zein izan daitekeen formulatzea, norainoko transferentzia egin daitekeen eta zeren arabera erabakitzen den kualifikazioa aintzatestea. Marko horretan, gaitasuna lau oinarritan definitzen da:

- Gaitasun kognitiboa: teoria eta kontzeptuak erabiltzea, eta baita jakintza tazito informala ere, esperientziaren bidez bereganatutakoa.
- Gaitasun funtzionala (trebetasunak edo "jakin nola"), lan-esparru, ikaskuntza-esparru edo gizarte-jarduera jakin batean aritzean zer egiteko gai den pertsona.
- Gaitasun pertsonala: egoera jakin batean aurrera egin dezan nor bere burua gidatzeko duen gaitasuna.
- Gaitasun etikoa: balio pertsonalak eta profesionalak izateari lotutakoa.

Gaitasunak ikaskuntza emaitzetan deskribatzeko, hiru multzotan bildu dira:

- 1) Ezagutzak (gaitasun kognitiboa)
- 2) Trebetasunak (gaitasun funtzionala)
- 3) Gaitasun Pertsonal eta Profesionalak (gaitasun pertsonala eta etikoa); azken hauek lau azpimultzotan sailkatu dira:
  - i) autonomia eta ardura
  - ii) ikasteko gaitasuna

iii) gaitasun komunikatibo eta soziala

iv) gaitasun profesional eta bokaziozkoa.

EQFren proposamenean, gaitasunean aurrera egiteko gako den irizpidea nor bere burua gidatzeko duen gaitasuna da (*self-direction*), konplexutasunari, aurreikus ezinari aurre egiteko bere jakintzak, trebetasunak eta jokabideak konbinatzeko duen trebezia-maila. Esan daiteke EQFren proposamenean 'auto-gidatzea' ikerketa honetan erabilitako 'autoerregulatzeko' kontzeptuaren parekoa dela, baliokide izan gabe ere (gaitasun-mailen eta deskriptoreen taula osoa euskaratuta 5. eranskinean ikus daiteke, jatorrizko dokumentua aztertzeko ikus. Commission of the European Communities, 2005, pp. 18-20. Euskarazko bertsioa 5. Eranskinean dago eskuragarri).

EQF ikaskuntzaren antolaketa orokorrerako makromarko bat izanik ere, ulertzen da unibertsitateko gaitasunak marko honen barruan kokatzen direla, gaitasunetarako deskribatutako zortzi mailetatik graduatu diren ikasleek gaitasunaren 4-5 maila lortu beharko bailukete dimentsio guztietan. Eredu hau *Tuning* Proiektuarekin kontrastatu da (González & Wagenaar, 2003), Europako 100 unibertsitatetan baino gehiagotan garatutako proiektua; proiektu honek eragin handia izan du ECTS kredituen ezarpenean eta Liburu Zuriaren garapenean.

*Tuning* Proiektuaren tarteko emaitza gisa, hiru gaitasun-bloke mugatu ziren (gaitasun instrumentalak, pertsonarteko gaitasunak eta gaitasun sistemikoak) ondorengo analisi eta eztabaidetarako zortzi gaitasunetan zehazturik proposatu zirenak:

1. Analisi eta sintesirako gaitasuna
2. Jakintza praktikan aplikatzea
3. Ikasketa-arloko oinarrizko jakintza orokorra
4. Informazioa kudeatzeko gaitasuna
5. Pertsonarteko trebetasunak

6. Autonomiaz lan egiteko gaitasuna
7. Oinarrizko ordenagailu-trebetasunak
8. Ikerketarako gaitasunak

Egindako azterketan, aipatzen da analisi eta sintesirako gaitasuna garrantzi handikotzat hartzen dela ikerketan parte hartutako kolektibo guztientzat eta galdeketa egindako herrialde guztietan. Gaitasun honetan honako eragiketak daude: irakurketa; kontzeptuak definitzen, deskribatzen eta kategorizatzen ikastea; interpretazioak egitea eta ikuspegi kritikoa lantzea irizpide autonomoak izateko; lehendik ikertutakotik konklusio berriak ateratzea; eta antzeko beste gaitasun eta trebetasun batzuk, komunikazio gaitasunarekin harreman estua dutenak. Gaitasun horrekin oso lotuta dago, halaber, informazioa kudeatzeko gaitasuna: lehen eta bigarren mailako informazio iturriak bereiztea, liburutegia erabiltzen jakitea, interneten informazioa aurkitzen jakitea, eta erants daiteke, aurkitutako informazioa biltzeko eta sailkatzeko lantresnak eta estrategiak ezagutzea, informazioa kategorizatzea eta multzokatzea.

Lan autonomia egiteko gaitasunari dagokionez, *Tuning* proiektuak aipatzen du ikasleen heldutasun-mailaren arabera dela unibertsitateetan egiten den definizioa; beharbada, heldutasun-mailaz gain kontuan izan behar da zein irakats-tradizio den nagusi unibertsitatean sartu aurretik. Nolanahi ere, ikasle batzuek laguntza eta gidatzea beharko dute autonomia garatzeko eta beste batzuek gaitasun handiagoa izango dute ikasketen hasieran. Joera, behintzat, honantz joatea izango litzateke: bertaratzearen kontrola murriztea (edo bertaratzea derrigorrezkoa ez izatea), lanak emateko epeak malguak izatea edo ikasleek beraiek finkatzea, elkarren arteko ebaluazioa eta autoerregulazioa hedatzea, eta ikasleek euren zereginak (proiektuak) proposatzeko edo diseinatzeko aukera izatea. Espero da sistema honen bitartez ikasleen autonomia progresiboki garatzea eta ikasketekiko konpromisoa areagotzea (Villa & Poblete, 2008).

Azkenik, pertsonarteko trebetasunei buruz esan daiteke edozein eremu zientifiko edo profesionalean funtsezkoak badira ere, proiektu honetan ez direla oso aintzakotzat hartzen, soilik erlazionatzen dira honako jarreraren garapenarekin: “entzutea”, hitzezko

zein ez-hitzezko komunikazioa, eztabaidak gidatzea eta berauetan parte hartzea, askotariko aurrekariak dituzten pertsonekin "era zibilizatuan" moldatzea, elkarrizketak egitea, edo ikaskuntza-irakaskuntza ingurune interaktiboak sortzea.

Bai EQFri eta bai *Tuning* proiektuari antzerako kritika egin dakieke arlo honekiko: jakintzaren garapena eta pertsonarteko gaitasunak argi bereiztuta azaltzea. Jakintzaren garapena eta pertsonarteko komunikazioa hala agertuta, jakintza elkarren arteko eraikuntza delako ideia saihesten da, eta areago, pertsonarteko gaitasunak eta hizkuntza trebetasunak bereizteak, *Tuning* proiektuan egiten den bezala, hizkuntzaren beraren kontzepzioari eragiten dio, "hizkuntza trebetasuna" idatzizko txostenak, artikulua eta bestelako testu akademikoak eta ahozko aurkezpenak edo defentsak direla ulertuta, pertsonarteko gaitasunak elkarreagina, elkarrizketa, debatea, eztabaida eta halako hizkuntza-eragiketetara mugatuta.

Unibertsitatean gaitasun sozialak osagarritzat edo ikasleek euren kasa garatzekoak direla ulertu ohi bada ere, lan honetan azaleratu nahi da garrantzi handikoak direla eginkizun akademikoetan. Komunikazioaren alderdi soziala, sozializatzeko hutsetik haratago, jakintzaren eraikitzearen parte da, eta ondorioz, komunikazio gaitasun soziala garatzeak ikaskuntza esanguratsua bultzatzeko ahalmena du. Komunikazio gaitasuna goi-hezkuntzan garatu nahi bada, gaitasun akademiko-profesionala eta gaitasun soziokomunikatiboa hartu behar dira kontuan eta espresuki landu.

Ondorioz, komunikazio gaitasunak definitzeari begira, EQFren proposamena oinarritzat hartu da, baita *Tuning* Proiektutik eratorritako Liburu Zurien analisisia ere, hainbat moldaketa eginda. Alde batetik, komunikazio gaitasuna jakintzaren eta trebetasunen garapenarekin erlazionatu da, eta bestetik, banakoaren ikuspegia gainditu eta alderdi soziala integratu da, taldeko ikaskuntza-emaitez ere islatu ahal izateko. Ildo horretatik, EQF markoan 'autonomia eta ardura' eta 'ikasteko gaitasuna' bereizirik azaltzeko beharrik ez da ikusten, ikasteko gaitasuna autonomiaren alderdi nagusietako bat delako (3.1 puntuan argitzen den eran).



## 1.2 Komunikazio gaitasunaren berrikusketa eta definizioa

Goi-mailako irakaskuntzan erabiltzen den gaitasunaren kontzeptu orokorrak eta komunikazio gaitasunarenak jatorri desberdina dute; komunikazio gaitasuna ez da gaitasun orokorretik eratorri den azpikontzeptu bat, hizkuntzalaritzaren ibilbidean garatu den kontzeptua baizik. Komunikazio gaitasuna gaur egun ezagutzen den eran, Chomsky-ren hizkuntzaren kontzepzioaren mugak azpimarratu eta osatzeko jaio zela esan daiteke. Chomsky-k gramatika sortzaile-transformatzailearen teorian (1965) hizkuntza-gaitasuna hizkuntzaren alderdi formalekin lotu zuen (arauak, konbinaketak, hizkuntza sistema bera) eta jakintza horretan oinarritzen zuen gaitasunen analisia. Hizkuntzaren erabilera “ez-perfektua”, alegia, performantzia egiten diren akatsak eta erroreak, ez zegozkion hizkuntzalaritza-teoriari eta ondorioz, ez ziren bere ikergune.

Chomsky-ren “gaitasuna/performantzia” ereduak ordura arteko konduktismoa eta positibismoa gainditzeko lagundu zuen; alabaina, kritikak jaso zituen. Horien artean, Campbell eta Wallis (1970) eta Hymes (1972) izan ziren ikuspegi sozio-kulturalaren eta egokitasunaren garrantzia nabarmendu zutenak, eta horrek eragin zuen hizkuntzaren “erabilera okerraren” edo “erabilera inperfektuaren” kontzeptua berrikustea, komunikazio gaitasunaren ikuspegi zabalagoa lantzeko, alderdi pragmatikoak, psikologikoak, soziologikoak eta kulturalak kontuan izango zituenak.

Komunikazio gaitasunaren kontzeptua, hortaz, 70. hamarkadan hasi zen gauzatzen, batez ere Hymes-en ekarpenekin (1966, 1967, 1972). Kontzeptu honen bitartez azpimarratu nahi zuen hizkuntzak ikastea fokua ez dela gramatikan eta zuzentasunean jarri behar, erabileran baizik. Kontzeptu hau zehaztera etorri ziren Canale eta Swain (1980) eta Canale (1983), eta hizkuntza-gaitasuna komunikazio gaitasunaren atal bat baino ez dela aldarrikatu zuten, bestelako gaitasunak ere beharrezkoak baitira komunikazioa eraginkorra izateko, areago, hizkuntza-gaitasuna garatua izan gabe ere, posible da komunikazio eraginkorra, hizkuntzaz bestelako gaitasunen laguntzaz (gaitasun diskurtsiboa, pragmatikoa, estrategikoa, soziokulturala...). Autore gehiagok egin zuten komunikazio gaitasunaren eta erabileraren aldeko proposamena garai hartan (adb., Morrow, 1979; Munby, 1978; Van Ek, 1975; Widdowson, 1978).

Ildo teoriko-praktiko honekin batera, aipatu beharra dago ingenieritza linguistikoaren bilakaeraren hasiera, bereziki McClelland eta Rumelhart-en lanen bitartez (McClelland, 1981; Rumelhart eta McClelland, 1986). Prozesamendu paraleloaren eta ikaskuntzaren inguruko ikerketa taldea eratu zuten, PDP izenekoa (*Parallel Distributed Processing*), konexionismoaren teoria garatzeko. Ildo honek indar handia izan du komunikazio gaitasunaren inguruko ikerketetan, eta horren eraginez, komunikazio gaitasunaren eredu ugari dira informazio prozesamendu ereduetan oinarritu direnak. Horrek hainbat ondorio izan ditu, eta horietariko bat da bestelako ereduen garapena oztopatzea (Culioli, 1995). Eredu konputazionalen garapen teorikoak oraindik ere jarraitzen du hizkuntzalaritza aplikatuko ikerketa kopuru handi bat markatzen.

Testuinguru honetan, komunikazio gaitasunaren kontzeptua bereziki bigarren hizkuntzen ikaskuntzaren eremuan sustatu dela esan daiteke, eremu honetan zuzenezuzenean eta ikuspegi praktikotik bizi baita komunikazioaren ikuspegi zabalago baten beharra, hizkuntz gaitasuna eta komunikazio gaitasuna baliokide sinplifikatzailetzat jo gabe. Savignon-ek (1983) planteatu moduan, komunikazio gaitasuna kontzeptu dinamikoa da, esanahiaren negoziatioaren, erregistro hautaketaren eta egoera komunikatibo zehatzerako interpretazioaren araberakoa, alegia, hizkuntza era komunikatiboki konpetentean erabiltzen duen hiztunak badaki hautaketa egokiak egiten erregistroan eta estiloan komunikazioa gauzatzen ari den egoera jakinean, baita hizkuntza arauak hausten ere, hala erabakitzen duenean.

Bronckart-ek (1985) ere aldarrikatzen du hizkuntza, beste ezeren gainera, giza-jarduera bat dela eta, aldi berean, jardueraren isla eta tresna nagusia. Testuinguruak ezartzen ditu komunikazio-ekintzaren dimentsioak eta testuinguru hori bi eratakoa izan daiteke: testuinguru fisikoa eta testuinguru sozio-subjektiboa. Irudikatutako munduen gaineko jakintza pertsonala, hitzezko ekintzaren erreferente gisa aktibatzen da, eta gizarte-arauen, norberaren irudiaren eta oro har ingurune/denbora fisikoak baldintzatzen duen hitzezko ekintzaren testuingurua izango da testuinguru sozio-subjektiboa.

Rickheit eta bestek komunikazio gaitasunaz egin duten berrikusketan (Rickheit, Strohner & Vorweg, 2008), bai ikerketari begira eta bai zentzu praktikoan hiru osagai



bereizi behar direla planteatu dute: komunikazio trebetasunak (funtzionalak, pertsonalak, sozialak...), eraginkortasuna (lorpenei eta lorpen horietara iristeko erabilitako baliabideei lotua) eta egokitasuna (egoeraren ezaugarri fisiko, sozial eta subjektiboei lotua). Onartzen dute, hala ere, osagai hauek definitzen zailak direla ikerketa sistematikoak garatzeari begira, izan ere, elkarren artean loturik daude osagaiok, testuinguraren interpretazioaren araberakoak dira eta helburu pragmatikoetatik haratago jotzea eskatzen dute, inplikaturik dauden pertsonen identitate pertsonal eta soziala ere elkarloturik dagoelako.

Hori dela eta, komunikazio gaitasunaren garapen eta ebaluaziorako proposamenak, ikerketakoak zein irakaskuntzakoak izan, testuinguruan kokatu behar dira eta komunikazio partaideen motibazioak, beharrak eta gaitasunak aintzakotzat hartu behar ditu. Horrez gain, aintzat izan behar dira zein lirakeen hiztun trebe edo adituek testuinguru horretan hartuko lituzketen erabakiak eta horren arabera interpretatu nola ebaluatu hiztun hasiberri edo ez adituen ekintza komunikatiboak (Omaggio, 1993).

Ikerketa zehatz honen kasuan, bi alderdi dira gako komunikazio gaitasunaren testuinguruan: alde batetik, testuingurua elebiduna da eta bertan parte hartu duten hiztunen hizkuntza nagusia xede-hizkuntza bietako bat da baina desberdina ikaslearen arabera; eta bestetik, ikerketa hau unibertsitate-esparruan gauzatu da, zehazki Lehen Hezkuntza Graduan. Elebitasuna (bai ikasleen hizkuntza nagusian eta bai ikasgelako xede-hizkuntzan) eta testuinguru soziodiskurtsibo zehatza bere konplexutasun osoz aztertu behar da komunikazio gaitasuna eta bere garapen eta ebaluazioa zehaztu ahal izateko.

Elebitasunari dagokionez, Cummins-ek hizkuntzen elkarmendetasunaz formulatutako hipotesia aztertuz gero (1983, 1991), uler daiteke hizkuntzek hizkuntza akademiko edo kognitiboari lotutako ezaugarri batzuk komunak dituztela eta horrek kontaktuko hizkuntzen garapen komuna erraztu dezakeela (Cummins eta Swain, 1986); hau da, hizkuntza baten bidez ikasitakoa beste hizkuntza batera transferi daitekeela pentsa daiteke, bi hizkuntzen erabilera ziurtatzen bada. Ikuspegi honek suposatzen du *“hizkuntzak erabiltze hutsaren poderioz sendotzen direla eta transferentziak ere*

*erabileraren mende daudela*” (Sagasta & Etxeberria, 2006, p. 63). Transferentzia horiek errazteko, Schneuwly eta Bain-ek (1998) iradoki dute hurrenkera didaktikoak baldintza hauek bete behar dituela: proiektu bati egin behar dio erreferentzia, abiapuntuak genero testual zehatz bat behar du izan, helburu zehatzei erantzun behar die, testua eraikitzen duena ikaslea bera da eta jardueren arteko hurrenkerak gradualak izan behar du.

Kroll-ek (1990) bestalde, azpimarratu du ezin dela ontzat eman hizkuntz trebetasunak lehen hizkuntzatik bigarrenera berez pasako direla, oso litekeena baita hizkuntza batean eta bestean estrategia desberdinak erabiltzea antzeko testuak eraikitzeko. Hala ere, prozesuen gaineko hausnarketa, autoerregulazioa eta elkarren arteko erregulazioa lagungarriak izan daitezke hizkuntza batean menderatzen diren prozesuak beste hizkuntzara pasatzeko. Hala, estrategiak ez dira ulertu behar “testuen ekoizpenerako eman beharreko pausuak” balira bezala, diskurtsoen esentzia ulertu behar da unean uneko estrategia egokienak hautatzeko (Emig, 1971).

Hizkuntzen arteko transferentzien ikuspegitik haratago doaz gaitasun anitzaren ildoko ikerketa-lerroek (*multicompetence perspective*) (Cook, 2008; House, 2008; Kobayashi & Rinnert, 2012; Manchón, 2012). Autore hauen arabera, hiztun elebidun edo eleanitzen hizkuntza gaitasuna ezin da elebakarren gaitasunekin alderatu, eta horregatik, ebaluazio-sistema propioak eraiki behar dira, natibo elebakarren gaitasunaren ebaluaziorako desberdinak. Hiztun elebidunek jakintza-sistema hibridoa eraikitzen dute, H1 eta H2 modu kualitatiboki desberdinean konbinatzen duena eta jatorrizko hizkuntzatik (H1) haratago doana (Kobayashi & Rinnert, 2012). Cook-en esanetan (2008), bigarren hizkuntza ikasten denean, gerta liteke hiztunak segitzea lehen hizkuntzaren estilo berean pentsatzen, oso errotuta dutelako beren ama-hizkuntzaren pentsamendu-sistema. Baina beharbada, hizkuntza batetik bestera jauzi egiten dute (*switching*), edo interkognizioa garatzen dute, ez du zertan izan aukera bakar bat. Hori dela eta, hiztun natiboak” edo “H2 ikasleak” terminoak erabili ordez, “kulturarteko hiztunak” edo “gaitasun anitzeko hizkuntza erabiltzaileak” (“*multicompetent language users*”, House, 2008, p. 19) terminoen erabilera hobesten dute autore hauek, ulertuta hizkuntza sistemek ez dutela elkarren artean “transferitzen”, gainjarri egiten baitira (Cook, 2008).

Ikuspegi hau bat dator idazmena garatzeko beste zenbait ikerketarekin, zeinek planteatzen duten pertsona eleanitzen gaitasunaren konplexutasuna ulertzeko hurbilpen holistikoa ezinbestekoa dela (De Angelis & Jessner, 2012) eta ahal den neurrian, bi hizkuntzetako ekoizpenak eta ekoizpen sistemak hartu behar direla kontuan (Kobayashi & Rinnert, 2012): jakintzen bilduma (gaiaren inguruko jakintza, H1/H2an idaztearen gaineko jakintza eta diziplinaren inguruko jakintza), eta testuinguru soziala. Bi alderdi hauek idazlearen erabakiak baldintzatzen ditu, bi irizpide nagusitan oinarriturik: banakoaren faktoreak eta egoeraren faktoreak (irakurleak, testuingurua, generoa, zeregin-mota...).

Ikuspegi eleaniztun hau erreferentzia funtsezkotzat hartuta, eta gaitasunei lotutako bibliografia orokorra eta hizkuntzalaritzaren eremuan garatutako gaitasunaren ikuspegia aztertuta, ikerketa honetan honela interpretatzen da komunikazio gaitasuna:

*Komunikazio gaitasuna sozialki ainguratutako giza-ekintza da, hizkuntzaren erabilera estrategikoa eta kritikoa eskatzen duena, eta hiztun elebidun edo eleanitzen kasuan, hizkuntzaren hautaketan etengabeko erabaki-hartze prozesuak ere inplikatzeko dituenak. Komunikazio gaitasuna zehar-gaitasuna denez, goi-hezkuntzako komunikazio gaitasun akademikoak arloko jakintzaren gaineko gaitasunak inplikatzeko dituenak, baita gaitasun funtzionalak ere, eta ez soilik hizkuntz gaitasunak edo pertsonarteko gaitasunak.*

Horregatik, komunikazio gaitasun akademikoaren zehaztapenak nahitaez jaso behar ditu testuinguru sozio-diskurtsiboaren ezaugarriak, bai unibertsitatearen testuinguru komunikatiboa eta bai zehatzago hezkuntzaren jakintza-eremuaren komunikazio akademikoaren ezaugarri berezituak ere. Unibertsitateak hainbat kode komunikatibo ditu baina, aldi berean, ezin da “testuinguru unibertsala” dela interpretatu, alde handia baitago unibertsitate batetik bestera komunikatzeko moduetan (esaterako erregistro formalagoa edo informalagoa hautatzean), baita jakintza-esparruaren arabera. Hori dela eta, ondoren argitzen da zein den ikerketa honen testuinguru sozio-diskurtsiboa eta gaitasunen markoa.

### **1.3 Komunikazio gaitasunaren ezaugarri sozio-diskurtsiboak goi-hezkuntzan: gaitasun erreferentziala eta gaitasun soziala**

Komunikazio gaitasun akademikoa goi-hezkuntzan eta bereziki unibertsitatean, normalean testu jarrai monokudeatuarekin erlazionatzen da, alegia, pertsona bakar batek ekoizten dituen testuekin: laburpenak, ikerketa-oroitidazkiak, lan akademikoak, norabide bakarreko ahozko aurkezpenak eta antzekoak. Gainera, testu hauek ikerketa-argitalpenetan oinarritu ohi dira eta gutxi dira ikasleek euren ahotsaz edo esperientzien laguntzaz eraikitzen dituzten testuak; hizkuntzen irakaskuntzako saioetan, aldiz, testu pertsonalak dira nagusi, eta ondorioz, jauzi nabarmen bat dago hizkuntzaren garapenerako saioen eta unibertsitateko ekoizpenaren artean eta horrek eragiten du hainbat ikaslek prestakuntza edo laguntza falta izatea idazketa akademikoan (Horowitz, 1986).

Bestalde, gutxi dira unibertsitatearen testuinguruan komunikazio gaitasun sozialaz egindako ikerketak. Arlo horretan, aipatzekoa da Bakx-ek (2001) eta Bakx, Van Der Sanden, Sijtsma, Croon eta Vermetten-ek (2006) egindako luzetarako ikerketa Gizarte Langintza graduko ikasleekin ikasketetan zehar. Ikasleak behatu eta galdetegi-tako emaitzak aztertu ondoren, ikusi dute adostasunerako joera murriztuz doala autonomia garatzen doan neurrian, modu jarraikorrean lehen ikasturtean. Lehen ikasturtean zehar aldaketa garrantzitsuak gertatzen dira ikasleen nortasunean, komunikazio gaitasunaren autopertzepzioan, ikasteari buruzko kontzepzioetan eta ebaluazioen kalifikazioetan; enpatian izan ezik (hau altua da ikasketen hasieratik). Sozio-komunikazioa espresuki lantzean, egokiago epaitzen dituzte euren gaitasunak eta azkarrago hobetzen dituzte ikerketa honen arabera.

Oro har, zenbat eta kontrol handiagoa izan ikasleak bere komunikazio estrategien gainean, hainbat erantzukizun handiagoa izan ahalko du bere komunikazio hipotesiak formulatzeko eta ebaluatzeko (Barnes, 1994). Areago, zenbat eta aukera gehiago izan ikasleak bere arrazonamendua irakasle eta ikaskideei azaltzeko, ahoz zein idatziz, hainbat aukera gehiago izango ditu sozial eta pertsonalki eraikitzeko munduaren eta bere buruaren gaineko azalpenak. Horrela izango du aukera sozialki antolatutako ondare

kulturalean sartu eta parte hartzeko (Jorba, 2000). Hala, komunikazio gaitasuna garatzeko eta ebaluatzeko edozein proposamenetan, norantza bakarreko ekoizpen monokudeatuekin batera, ekoizpen sozial polikudeatuak hartu behar dira kontuan, bai ikasleen garapen pertsonal, sozial eta kulturalaren parte gisa eta baita ezagutza modu kritikoan eraikitzeko ere.

Hori dela eta, ikerketa honetako komunikazio gaitasun akademikoaren nondik norakoak erabakitzeko, proiektu honen aurrekarietako bat izan den PREST I+G+B proiektuko emaitzak hartu dira oinarri gisa (Ezeiza, J.A. *et al.*, 2010). PREST proiektuan, komunikazio gaitasun akademiko-profesionala modu integrarean analizatu da, iturri profesionaletako eta akademikoetako emaitzak biltzen baititu, jakintza-arloaren arabera sailkaturik; titulazioetako liburu zuriak ustiatu dira eta horrela, komunikazio gaitasuna azpigaitasunetan xehetzen da, baita gaitasun hauek jakintza-esparruaren arabera kategorizatu ere, lehentasunak azaleratzeko eta alderatzeko.

Ikerketa honen ondorioetako bat izan da komunikazio gaitasuna dela “garrantzitsuen” bezala baloratua izan dena irakaskuntza eta hezkuntza esparruetan (9.6ko puntuazioa jaso du 10 punturen gainean), eta gaitasun hauek seinalatu dira lehentasunezkozat:

- Dokumentazio-lanerako gaitasunak: iturri bibliografikoak bilatzea, dokumentazioa hautatzea eta bereiztea, ideiak biltzea, ideiak partekatzea, egoki erreferentziaztea. Informazio eta material gehigarrien bilaketarekin lotutako gaitasuna, bai euskaraz eta bai gaztelaniaz. Gai izatea sintesiak eta laburpenak egiteko eta ezagutza zientifikoaren berri izatea proposamenak egoki kokatzeko.
- Eginkizun akademikoarekin lotutako gaitasunak: unibertsitate esparruari lotutako zereginak betetzea, hala nola, entzute aktiboa, eztabaida, ahozko azalpena, kasu praktikoen ebazpena. Argudio sendoak erabiltzea. Hizkuntzaren egiturez, funtzioez eta egokitasunaz hausnartzea, kontzientzia linguistikoa eta hausnarketa metalinguistikoa sustatuz eta elkarren arteko tutoretza eta laguntzaren bidez.

- Zabalkundearekin eta hezkuntzarekin lotutako gaitasunak: ahozko zein idatzizko diskurtso dibulгатiboa, egindako ikerketen edo esplorazioen komunikazio sintetiko argia. Ahozko zein idatzizko komunikazioan trebea izatea, arlo zientifikoko adierazpideak erabiliz.
- Pertsona arteko komunikazioarekin eta talde-lanarekin lotutako gaitasunak: elkarrekintza, elkarren arteko tutoretza, elkarlana, talde-lanaren inguruko hausnarketa, talde-lanarekin lotutako dokumentazioa (bileren aktak, hitzarmenak, arauketa). Elkarren arteko harremanak teknologiaren bitartekaritza garatzea. Ikaskideekin harreman orekatua izatea kritika eraikitzailearen laguntza, eta elkarrengandik ikasiz harreman hobekiak eraikitzen, ezadostasuna ikuspegi positibotik landuz.

Gaitasunak beti lekutuak direla ulertuta, emaitza hauek komunitate diskurtsiboaren ideiarekin laguntza sakondu dira, leku sozialaren kontzeptuaren bitartez, Bronckartek eta bere taldeak egindako ikerketetan oinarriturik (Bronckart *et al.*, 1985; Bronckart, 2004; Plazaola & Alonso Fourcade, 2007). Euren ikuspegi sozio-diskurtsiboaren arabera, gaitasun erreferentzialak eta gaitasun sozialak estuki daude komunikazio gaitasunaren garapenari lotuak, ezagutzak identitate komunikatiboaren garapenarekin elkartzen dutelarik. Ikerketa hauek Habermas-en komunikazio ekintza (Habermas, 1987) eta Saussure-ren “*hizkuntza komunitatea eta onarpen kolektiboa*” hizkuntzaren kontzeptualizazioa ditu oinarri (Saussure, 1916), elkarreragin sozio-diskurtsiboaren tesi nagusia agertzeko: ekintza, giza-organismoak hizkuntzak baldintzatzen dituen gizarte-jarduerekin propietateak bereganatzearen emaitza da. Alegia, jakintza sozialak eta kolektiboak ekintza komunikatiboaren emaitza dira, elkarrekin modu dinamikoan finkatzen direnak eta aldatzen. Jakintza hauen adierazpenak eta adierazpideak historikoki konfiguratuak daude eta giza-jarduera erregulatu eta kontrolatzen dute, neurri handian (Bronckart, 2004).

Hiru munduren adierazpena da jakintza hauek kodetzen dutena: mundu objektiboa (mundu fisikoa), mundu soziala (balioak, legeak, sinboloak) eta mundu subjektiboa (gizakiaren gaineko igurikimenak). Testuinguru fisikoak (leku/denbora jakin batean kokatutako produktu eta azpiproduktuak dituenak) eta leku sozio-subjektiboak (gizarte-

leku batean kokatzen dena) ez dute eragin zuzena hizkuntza ekoizpenean baina bai hartu beharreko erabakietan (Alonso Fourcade & Bronckart, 2007). Hori da *hasierako baldintzekiko sentsibilitatea* deritzona (Nicolis & Prigogine, 1994) eta hizkuntzen didaktikan inplikazio askoko ikuspegia da; izan ere, ezin dira diskurtso eredu finkoak eskaini edo eskatu, eta proposatutako testuinguruaren arabera sentiberatasun komunikatiboa garatzea izango da helburu, teoria honi segiz.

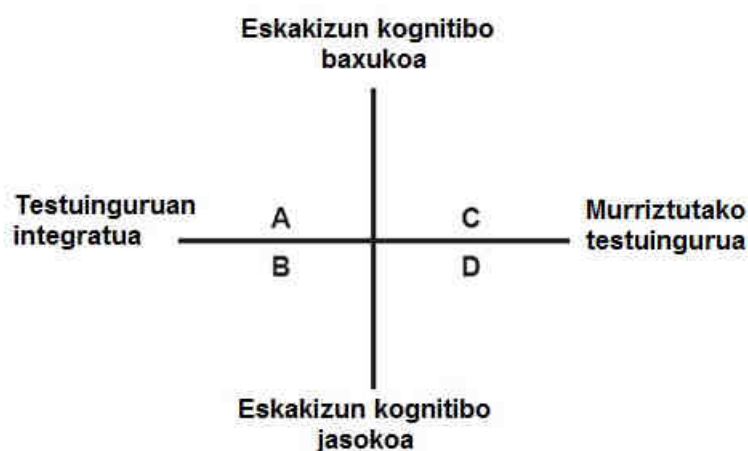
Idea horri lotuta, ainguraketa diskurtsiboaren kontzeptua integratzen du eredu honek, Culioli-ren lanetatik hartuta (Culioli, 1995), besteak beste. Bereizketa egiten da leku/denbora jakin batean ainguratu behar diren testuen eta ainguraketa hori behar ez duten testuen artean. Testuinguru fisikoa eta sozio-subjektiboa eta ainguraketa dira komunikazio eredu eraikitzeke Bronckart-ek hautatutako dimentsioak. Hartara, testu-tipologiaren zerrenda luze bat egin ordez, komunikazioaren parametroak bi ardatzetan antolatzen ditu: erreferente balioak eta gizarte-elkarreragineko balioak (Alonso Foucarde & Bronckart, 2007). Horrez gain, segida isotopikoen kontzeptua landu dute Greimas-en ideian oinarriturik (Greimas, 1966) testu-antolatzaileek testu tipologiarekin duten harremana “distantzia luzean” aztertuz, alegia, testuaren antolaketa hierarkikoa egitura finkoekin edo hizkuntza-elementu jakinen erabilerarekin erlazionatu ordez, hizkuntza testuetan diskurtso jakinak eratzeko konbinazio bereziak eta zabalagoak osatzen dituztela adierazi nahirik.

Ikuspegi honetan oinarriturik askotariko ikerketak egin badira ere, Bronckart-ek berak (2007) hiru baldintza edo eskakizun definitu ditu elkarreraginaren teorian oinarritutako diskurtsoak analizatzeko:

- Jarduera diskurtsiboaren testuinguruaren dimentsioek bere osotasunean dituzten propietateak analizatzea.
- Diskurtsoak goitik behera analizatzea, bere ezaugarri global edo antropologikoetatik abiatuta, diskurtsoaren barne-egituraketa aztertu aurretik.
- Jarduera diskurtsiboa ez hartzea aurrez definitutako hizkuntza sistema baten zehaztapen gisa, baizik eta bilakatzen eta aldatzen den sistema bat dela ulertuta.

Gaitasun erreferentziala eta gaitasun soziala, hartara, ez dira kontraste gisa planteatzen. Ulertzen da ikasleek ekoizten dituzten testuetan elkarreragina era askotara islatzen dela (testua prestatzean, zereginean zehar modu kolaboratiboan, ikasgelako elkarreraginean, eta abar). Hala ere, ekoiztako testu batzuek gizarte-ainguraketa sendoagoa dute, leku eta une jakinean kokatzen dira, eta beste batzuk independenteagoak dira egoera zehatzetik.

Bronckart eta bere eskolak balioen artean egindako bereizketa (erreferente balioak eta gizarte-elkarreragineko balioak) Cummins-ek (1980) egindako bereizketatik hurbil kokatzen da: pertsonarteko komunikaziorako oinarritzko trebetasunak (BICS) eta gaitasun kognitibo/akademikoak (CALP). Cummins-ek berak argitu bezala (1983), bereizketa hau ez da modu dikotomikoan aztertu behar, *continuum* modura baizik, bide batez Bereiter eta Scardamalia-k (1982) ahalegin kognitiboaz egindako ekarpena integratuz, 1.3.1 irudian adierazi moduan:



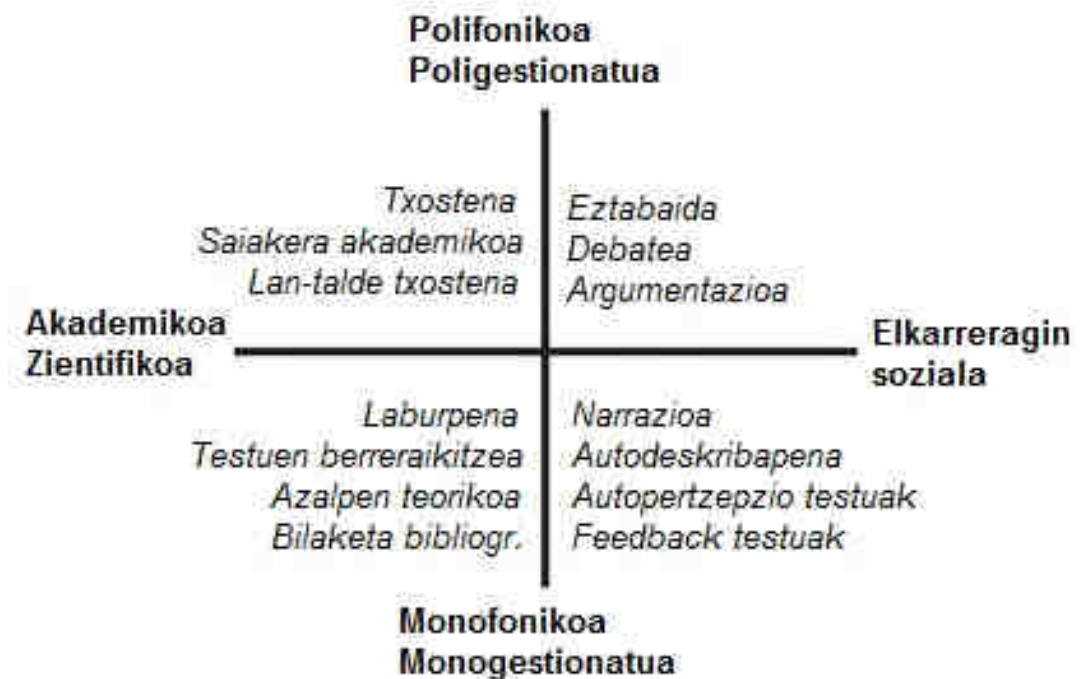
1.3.1 Irudia. Testuinguruaren laguntzaren heina eta inplikazio kognitiboaren maila komunikazio jardueretan. (Cummins 1983, p.119, itz.).

Esan daiteke, oro har, Cummins-en ereduak eta Bronckart eta bere eskolak proposatutakoak bat datozela ainguraketa diskurtsiboaren eta testuinguruaren dimentsioaren kontzeptuan; hala ere, Bronckart-ek testuinguru fisikoa eta testuinguru sozio-subjektiboa bereizten ditu, eta Cummins-entzat, ostera, diskurtsoan solaskideek parte hartzea edo ez hartzea da gako testuinguruaren zehaztapenean, Bereiter eta



Scardamalia-ren ildotik (1982, 1987). Azken batean, Cummins-en asmoa da elebidunek eskolaratzean izan ditzaketen abantailak eta zailtasunak aztertzea, ikuspegi sozio-hezitzaitetik, eta Bronckart-ek eta bere eskolak testuak eta diskurtsoak analizatzea dute xede, testuak aztertuz komunikazioaren ezagutzan eta ikaskuntza-prozesuetan sakontzeko.

Nolanahi ere, ikerketa honi begira, diskurtsoak ardatz hauek erabiliz sailkatzea erabaki da:



1.3.2 Irudia. Diskurtso-tipologiaren ardatzak (Bronckart-en eta Cummins-en proposamenetatik egokitua).

Hortaz, komunikazio gaitasuna kontzeptu dinamiko gisa definitzen da, testuinguruaren arabera, negoziatzen dena eta aldakorra. Gizarte-testuinguruaren arabera ezaugarriak ditu eta hiztunak testuinguru sozio-komunikatiboa kontziente edo inkontzienteki analizatzen du bere partehartzea hautatzeko. Hala, komunikazio gaitasuna espazio eta denbora jakin batean ainguratuta badago ere, hiztunaren erabakia da zein jarrera edo portaera izango duen testuinguru horretan, testuinguruaren eskakizunen eta erabaki sozio-diskurtsiboen arteko tentsio dinamikoan.

Eredu horretatik, ideia nagusi hauek erauzi dira ikerketa honetako hizkuntza-analisiari begira:

- Komunikazio gaitasun akademikoan bi testu-jarduera tipologia hauek bereiztea: funtzio erreferentzial autonomoa duten testuak eta gizarte-elkarreragin argia duten testuak.
- Ainguraketa diskurtsiboa parametro gisa kontuan hartzea testu erreferentzialetan. Ikas-testuinguruetan parametro honek esanahi berezia hartzen du, batez ere testu akademikoak eta zientifikoak bereizteko.
- Leku Soziala konstruktua gisa definitzea, zehazki leku birtualak deskribatu eta parametrizatzea, berezko leku sozialak eratzeko ote dituzten aztertzeke.
- Segida isotopikoak edo urruneko mendetasuna duten elementuak behatzea, testua hierarkikoki eratzeko duten makroegitura kognitibo gisa, kohesioaren kontzeptua zabaltzeko.

Hauex litzateke EQF markoko gaitasunen, PREST proiektuan ezarritakoen eta gaitasun erreferentzial eta sozialen arteko erlazioa, ikerketa honetarako gako diren zereginak erabakitze aldera:

1.3.1 Taula

Goi-Hezkuntzarako komunikazio gaitasunak Europako Kualifikazio Markoan (EQF) sailkatutako gaitasunekin erlazionaturik.

GAITASUNA (EQF)	KOMUNIKAZIO GAITASUN ERREFERENTZIALA	KOMUNIKAZIO GAITASUN SOZIALA
Gaitasun kognitiboa	Ahozko eta idatzizko testuak ulertzea, analizatzea, sintetizatea eta eraikitzea, informazio-iturriak kritikoki hautatuz. Komunitate diskurtsiboaz jabetzea, bertara egokitzeko edota kontzienteki urruntzeko / aldatzeko.	Ulertutakoaren gaineko ideiak trukatea Taldean eztabaidatzea eta lantzen diren kontzeptu eta teoriak hausnartzea Testuen analisi partekatua egitea.
Gaitasun funtzionala	Informazioa bilatzea, hautatzea, iragaztea eta manipulatzeko. Ideiak egituratzea, garatzea eta jostea Ekoizten diren testuetan hizkuntzaren alderdi formalari erreparatzea eta kritikoki ebaluatzea. Informazio-iturri zientifiko eta profesionalak erreferentziatzea.	Ahoz zein idatziz eztabaidatzean, argumentu zientifikoak erabiltzea. Kideekin askotariko ideiak eta testuak negoziatzea, akordiora iristeko edota ideia berriak sortzeko. Kideekin batera, testuen alderdi formala aztertu eta kontrastatzea. Hizkuntz kalitateaz eztabaidatzea.
Autonomia eta ardura	Aurrerabideari buruzko proposamenak eta iradokizunak egitea. Nork bere buruaren ikasbidearen ebaluazioa ahoz zein idatziz adieraztea.	Taldean proiektuak kudeatzea, horretarako tresna egokiak erabiliz: taldearen kudeaketarako testuak (hitzarmenak, aktak...), eztabaidak, talde-lana sustatzeko ahozko zein idatzizko teknikak...
Ikasteko gaitasuna	Egiten dituen lan akademikoak birpatsatzea eta egindako aurrerapenak ahoz zein idatziz adieraztea.	Taldean feedback zuzentzailea eta iradokitzailea eskaintzea, bai taldekideei, bai beste taldeei.
Gaitasun pertsonal eta profesio-nalak	Gaitasun komunikatibo eta soziala Ideiak asertiboki komunikatzea testuinguru sozialaren ezaugarriei eta asmo komunikatiboari egoki erantzunez, ahoz zein idatziz.	Rol sozialaren arabera komunikatzea, kontzientzia linguistiko kritikoa erakutsiz.
Gaitasun profesional eta bokaziozkoa	Arazoak konpontzeko informazio-iturri zientifiko eta profesionalak erabiltzea.	Egoerak taldean analizatzea, arazoak konpontzeko proposamenak eztabaidatzeko. Proiektu berriak proposatzea eta arazoetarako irtenbide berriak iradokitzea, pentsamendu kritikoaren eta taldeko sormen-prozesuen ondorioz.

#### 1.4 Idatzizko komunikazio gaitasun akademikoa garatzeko zereginak

Proiektu honetarako gako izan diren zereginak hautatzeko, komunikazio gaitasun erreferentziala eta soziala analizatu da eta unibertsitateko testuinguru berezian interpretatu da, eta horrekin batera, unibertsitateko zereginen inguruan egin diren hainbat ikerketa berrikusi dira (Horowitz, 1986; Taylor, 1989; Omaggio, 1993; Moore & Morton, 1999; Marinkovich & Benítez, 2000; Bakx, 2001; Bakx *et al.*, 2006; Ezeiza, J.A. *et al.*, 2010). Analisi honen ondorioz proposatutako zereginetatik, bi funtzio betetzen zituztenak hautatu dira: ikaskuntza-irakaskuntza prozesuan integra daitezkeenak eta gainera ikerketari begira informazioa bildu, analizatu eta ebaluatzeko aukera zabaltzen dutenak. Atal honetan deskribatzen diren zereginak, hortaz, aldi berean dira ikaskuntzarako tresna eta ikerketa-konstruktua. Jarduera komunikatiboa idatziz jasotzen duten zereginak izatea erabaki da, bai jarduera erreferentzialak eta bai jarduera sozialak, bereziki ingurune birtualetan garatzeko modukoak, ingurune birtuala bera ere ikertu ahal izateko ingurune sozio-komunikatibo, ikas-irakats ingurune eta ikerketa-ekintza ingurune gisa.

Ohar terminologiko gisa, ikerketa honetan “*zeregin*” hitza erabiltzea hautatu da “*ataza*” hitzaren ordean. Ingelesez *task* hitza erabiltzen da bi kasuetan: *tasks based language learning*, zeinetan *task* hitzak metodologiari egiten dion erreferentzia, eta *task design*, oro har edozein eginkizuni erreferentzia egiteko; euskaraz, aldiz, tradizio hedatuagoa dago *ataza* hitza metodologiari erreferentzia egiteko eta *zeregina*, edozein ikas-eginkizun izendatzeko.

Askotariko zereginak egin behar izaten dituzte ikasleek testuinguru unibertsitarioan, eta horregatik ez da erraza zehaztea komunikazio gaitasunaren zein ezaugarri edo alderdi diren ikasketetan zehar behar dituztenak, gehienbat irakasleek eskatzen dituzten zereginen helburuak alderatzen zailak direlako ikerketaren ikuspegitik. Nuñez eta bestek (Nuñez, 2004; Núñez & Espejo, 2005; Nuñez, Muñoz & Mihovilovic, 2006) unibertsitateko zereginen inguruan egindako ikerketetan, hiru elementu aurkitu dituzte kritikoak direnak komunikazio-egoeren eraketan: trebetasun kognitibo jakin bat aktibatzea edo garatzea (deskribatu, argumentatu, kritikatu, eta abar), zenbait

konbentzio diskurtsibo erabiltzeko trebetasuna, eta gai zehatz bati buruz duten jakintza-maila erakustea. Hala ere, ikasleak ez du jakiten zein diren bere irakurle/entzule idealaren helburuak, formazioan egonik testuinguru komunikatibo espezializatuan kokatzeko zailtasunak dituelako.

Moore eta Morton-ek (1999) Horowitz-en lanean oinarrituz egindako ikerketan, berriz, Australiako bi unibertsitatetako 79 irakasleren idatzizko zeregin moten laginak aztertuta, ekoiztako diskurtsoak aztertzeko lau kategoria definitu dituzte: diskurtsoaren generoa, eskatzen den informazio-iturria, funtzio erretorikoa, eta gaia edo mintzagaia. Egindako analisiaren emaitza gisa, honako sailkapena proposatu dute:

- Generoa: saiakera, testu bakarraren sintesia eta balioespina (*review*), hainbat testuren sintesia eta balioespina (*literature review*), ikerketa enpirikoaren txostena, kasu-azterketaren txostena, ikerketa ez-enpirikoen txostena (monografia), ikerketa-proiektu proposamena, testu bakarraren edo askotarikoen laburpena (*summary*), ariketa, erantzun laburra.
- Informazio-iturria: aurre-ezagutzak; lehen mailako balibideak (zereginen ematen direnak edo ikasleak bilatu beharrekoak); bigarren mailako baliabideak (interpretatzea eskatzen dutenak), lehen eta bigarren mailakoak; eta zehaztu gabeak (Taylor-ek 1989an argitaratutako sailkapenetik egokitua).
- Funtzio erretorikoa: alderaketa, deskribapena, azalpena, ebaluazioa, aurreikuspena, laburpena (kategoria epistemikoak).
- Gaia: fenomenoei lotuak (“mundu erreala”rekin lotutakoak: prozesuak, gertaerak, ekintzak, praktikak...) eta metafenomenalak (ideia abstraktuak, teoriak, metodoak, legeak...).

Eremu akademiko-zientifikoko diskurtsoen konplexutasun eta aniztasun honetan, ekoizpen teorikoak eta praktikoak, formalagoak edo informalagoak eta funtsean nahiko idiosinkratikoak dituztenak beren baitan (Teufel & Moens, 2000), puntu komun batzuk seinala daitezke diskurtso zientifikoa izendatzen dena zentzu zabalean identifikatzeko, eta hori izan ohi da ikasleek unibertsitatearen testuinguruan garatu beharreko

komunikazio dimentsioak. Marinkovich eta Benítez-ek (2000) egindako berrikusketaren arabera, hauek dira ekoizpen zientifikoaren ezaugarri diskurtsiboak:

- Ia erabateko unibokotasun semantikoa
- Irakurle/entzuleekiko interes baxua, neutraltasun nabarmena hartzen duelarik
- Bere erabilgarritasuna, zehaztasuna, funtzio praktikoa eta eraginkortasuna;
- Argumentazioaren garapen berezia, frogatzeko egitura testuala pertsuasiboa baino gehiago
- Esanguratzeko baliabide minimoak erabiltzea
- Jakintza espezialduaren transmisioa

Gaitasunaren zehaztapenean aztertutakoaren ondorio gisa, lau zeregin-mota hautatu dira testuen ulermena eta ekoizpena erlazionatzen dituztenak eta unibertsitateko eremu akademiko-zientifikoan gauzatzen den komunikazio gaitasuna ikertzen lagundu dezaketenak:

- (1) Dokumentuen bilaketa eta erreferentzia bibliografikoak
- (2) Testu akademikoaren laburpena
- (3) Talde-komunikazio birtuala
- (4) Testuarteko testuen ekoizpena

Zeregin bakoitzak balio independentea badu ere, ikertu nahi izan da nolako elkarreragina duten eta batez ere, zein modutan hobe daitekeen testuarteko testuen ekoizpena (4), idatz-jarduera konplexuena goi-hezkuntzan, beste hiru jardueren planteamendu didaktikoaren arabera. Esan daiteke (1), (2) eta (3) zeregin prozesualak direla diseinu didaktikoari begira eta (4) jardueraren amaierako produktuari laguntzeko diseinatu direla. Lau zeregin hauek ikerketa helburuz lantzeari begira, Cushing-ek 2002an egindako berrikusketa hartu da kontuan, zeinetan hainbat autoreren lanak

berrikusi dituen (Bachman & Palmer, 1996; Chapelle, 1998; Alderson, 2000) proposatzeko zein dimentsio zehaztu behar diren irakats-zereginetan ikerketarako konstruktua gisa erabiltzeko. Hauen dira Cushing-ek proposatzen dituen oinarriko dimentsioak bere analisiaren ondorio gisa:

- (1) Gaia, mintzagaia
- (2) Estimulua (testua, grafiko bat...)
- (3) Testu-generoa: saiakera, gutuna...
- (4) Testu-era: narrazioa, deskribapena...
- (5) Egin beharreko eragiketa: kausa/ondorio harremana, alderaketa...
- (6) Eskakizun kognitiboak: ideiak erreproduzitu, informazioa antolatu edo berrantolatu...
- (7) Xehetasunak: irakurlea, rola, tonua, estiloa...
- (8) Luzera
- (9) Denbora
- (10) Enuntziatua: galdera/enuntziatua, inplizitua/esplizitua, testuinguratua...
- (11) Zeregina aukeratzeko ahalmena: derrigorrezkoa, hautazkoa, boluntarioa...
- (12) Transkripzio-era: eskuz, testu-prozesadore bidez...
- (13) Kalifikazio-irizpideak: edukia eta antolaketa, zuzentasuna...

(1), (2) eta (7) dimentsioak zereginaren testuinguraketari lotuta daude; (3), (4), (5) eta (6) dimentsioak diskurtso-erari dagozkio; (8), (9), (10), (11) eta (12) irakats-eskakizunekin zerikusia dute; eta (13) dimentsioa da ebaluazioarekin zuzenean loturik dagoen bakarra. Dimentsio hauek dira maizenik ikertu direnak eta datuak alderagarriak izan daitezten komenigarria da irakats-diseinuan argi zehaztea.

Hala ere, zeregin bakoitzean 13 dimentsio zehaztea beharbada ez da oso operatiboa eta ikuspegi zatikatuegia eragin dezake. Bestalde, dimentsio hauetan ez da aintzat izan testuinguru komunikatiboa parametro gisa, suposatu baita irakats-jarduera aurrez aurreko ikasgelan gertatuko dela, eta egungo elementu berri batzuk ere ez daude bertan jasoak, besteak beste interneten erabilerari lotutakoak: ekoizpenen publikotasun-maila (interneten argitaratuko diren, ikasgelan soilik, ikasle-irakasle artean pribatuki soilik...). Publikotasunaren parametroak irakurle-audientzia potentziala definitzen laguntzen die ikasleei, eta era berean, sare birtualetako elkarreragin informalean erregulatu behar den parametroa dela pentsa daiteke, erregistroa, estiloa eta bestelako komunikazio elementuak baldintzatzen dituena.

Egindako berrikusketa eta analisi guztiak laburbildurik, bost irizpide hautatu dira ikerketa honetan erabili diren zereginak banan-banan definitzeko:

- Testuinguruaren arabera: aurrez aurrekoa, testuinguru birtuala, bestelako testuinguruak (testuinguru simulatua, zehaztu gabea...). Eskaintako gaia edo mintzagaia (orokorra, diziplinarra, zehaztua...), estimulua (agertokia, inputa...) eta bestelako xehetasunak (rola, partaideen/irakurleen ezaugarriak...). Irizpide-multzo honek aukera emango dio ikasleari bere jardun-estiloa modu kritikoan erabakitzeko.
- Publikotasunaren arabera: guztiz publikoa (interneten edo paperean argitaratua, aurkezpen publikoa...), partzialki publikoa (aurkezpen partzialki publikoa, ikasgelan aurkeztua, ikas-ingurune birtualean argitaratua), pribatua (ikasle-irakasle artean soilik banatua).
- Diskurtso.tipologiaren arabera: erreferentziala (akademikoa, zientifikoa) edo gizarte-eraginekoa, kudeaketa zehaztuta (monogestionatua, poligestionatua). Testu generoa edo era eta eskakizun kognitiboak (azaldu, deskribatu, interpretatu, argumentatu...).
- Ebaluazio-eraren arabera: ebaluaziorako irizpideen zehaztasunaren arabera (ebaluazio holistikoa, irizpide-multzoan oinarritutako ebaluazioa, errubrika bidezko ebaluazioa), ebaluazioaren partaideen arabera (autoebaluazioa, elkarren



artekoa, irakaslearena, kanpoko eragileena), ebaluazioaren inpaktuaren arabera (orientatiboa, jarraitua, sumatiboa).

- Irakats-jardunari lotutako jarraipideen arabera: enuntziatuaren formulazioa, denbora, luzera, zeregina aukeratzeko ahalmena (derrigorrezkoa, hautazkoa, boluntarioa), transkripzio-era (eskuz, ahoz, testu-prozesatzaile bidez, zuzenean ingurune birtualean idatziz...).

Ondoren argitzen dira ikerketarako erabilitako zeregin bakoitzaren ezaugarriak eta kontzeptualizazioa.

#### *1.4.1 Dokumentuen bilaketa eta erreferentzia bibliografikoak*

Bilaketak egiteak inplikazio ugari ditu, besteak beste aurkitu nahi diren dokumentuak identifikatu behar dira, kasu honetan hezkuntza arloko ikerketa artikulua eta artikulua teorikoak, eta artikulua hauek dibulgazio helburua duten artikuluetatik bereizten jakin behar da. Horrez gain, bilaketa-terminoak ezagutu behar dira, hitz gakoak, bilaketa sakonak egin ahal izateko. Bilaketarako sistemak, datu-baseak eta aurkitutako baliabideak biltzeko tresnak ezagutu behar dira, unibertsitate eta ikerketa esparrukoak. Azkenik, aurkitzen diren baliabideak bestelako testuetan erreferentziatu behar dira, erreferentzia-arau egokiak erabiliz.

Dokumentazio lanerako gaitasunak azpigaitasun hauek inplikatzen ditu:

- Testu zientifikoetako ezaugarriak eta konbentzioak ezagutzea.
- Terminologia berezituaren elementu nagusiak identifikatzea eta erabiltzea.
- Internet kritikoki erabiltzea komunikazio-tresna eta informazio-iturri gisa.
- Iturri bibliografikoak erabiltzeko trebetasuna.

Informazioa bilatzeari lotuta, gaur egun *Google*-ren erabilera nagusitu dela esan daiteke, eta berez, '*googleatu*' aditza ere erabiltzen da bilaketei buruz mintzatzeko. Bilaketak erraztearen ondorio nagusia da normalean Google-k eskaintzen dituen lehen emaitzak erabiltzen direla soilik (Monereo & Fuentes, 2008), emaitzen fidagarritasuna, baliagarritasuna, egunerokotasuna edo prestigioa kontuan izan gabe. Autore hauek egindako literaturaren berrikusketan, bost elementu-gako identifikatu dituzte, prozesu kognitibo eta metakognitiboak aztertzen dituzten ereduetan:

- Bilaketa (*searching*) eta esplorazio (*browsing*) estrategien arteko bereizketa. Bilaketa dokumentuak aurkitzeko prozesua da eta esplorazioa, berriz, dokumentuaren barruan bilatzea.
- Aldagai psikologikoen garrantzia (bilaketarako beharra, motibazioa, auto-eraginkortasun pertzepzioa...). Zenbaitetan, gehiegizko baikortasunak bilaketan eragin dezake, edo frustrazioa gainditu behar da lehen emaitzetan ez geratzeko.
- Bilaketa-jarrerak, pasibotasunetik aktibo eta intenzionalerako *continuum* gisa.
- Bilaketa-jardueraren erregulatzea eta autoerregulatzea, planifikazioa eta ebaluazioa kontuan hartuta.
- Bilaketak jarduera estrategiko gisa ulertzea, prozesu konplexua izanik.

Bost elementu horiek, bilaketen inguruko ikerketak orientatzeaz gain, bilaketa-eragiketen konplexutasuna ulertzen laguntzen dute. Sanz de Acedo-k (2010), bestalde, informazio-iturrien fidagarritasuna ikertzea pentsamendu kritikoaren garapenaren barruan txertatu du, aurkitzen den informazioa ebaluatzeko gaitasuna eskatzen baitu. Horrek bilaketa-jardueraren ikuspegi estrategikoaz haratagoko proposamenak eragiten ditu, prozesu metakognitiboekin estuago lotuz; esaterako, bilaketa-tresnen erabileraren praktika hutsaren orde, bilatzaileen ingenieritza-sistemen eta algoritmoen inguruko informazioa izatea interesgarria da, tresna hauen manipulazioak, pertsonalizazio-sistemak (*tayloring*) edo web posizionamendu estrategiak (SEO) kontuan izan ditzaten egiten dituzten bilaketetan, gutxienez ohartarazpen gisa.

Hitz gakoen hautaketari buruz, bestalde, Douglas-ek (2005) testuen ulermen eta ekoizpenean lexiko bereziaren jabekuntzak duen garrantzia azpimarratu du, lexiko hau formala baita, diziplinari lotua, eta testu bakoitzean, bada hitz-multzo bat, teknikoa, testuaren mamia trinkotzen duena. Hitz-gako horien gainean arreta jartzeak jabekuntza horretan lagundu dezake. Testuinguru honetan, segida isotopikoen kontzeptua jasotzen da (Greimas, 1966), zeinetan lema batzuk errepikatuko diren ardatz semantiko beraren inguruan (Douglas, 2005). Terminologia bereziaren jabekuntzak, halaber, bilaketa eraginkorragoak egiteko gaitasuna garatzen lagun dezake bilaketarako hitz-gako zehatzagoen hautaketaren bitartez, eta aldi berean, hitz gakoei erreparatzeak terminologiaren balioaren kontzientzia areagotzen lagun dezake.

Ikerketa honen kasuan, bilaketarako gaitasun eta estrategiak informazio-iturrien erabilera kritikoarekin lotu dira dokumentazio-lanerako gaitasunaren atal berezi gisa, eta bi ikuspegitatik lantzea proposatu da:

- Ikaskideekin partekatuz bilaketak egiteko erak: aurre-ezagutzak aktibatu, ideia berriak proban jarri, bilaketa-sistemak eta tresnak trukatu, taldean informazioaren fidagarritasuna kritikoki ebaluatu, proposamenak egin eta elkarren arteko feedback iradokitzailea sustatu. Zeregin hau sozializatzeak gaitasun sozialari eragiteaz gain, IKTen erabileran ohikoena den ikaskuntza-mota baliatzen da, berdinen arteko ikaskuntza informala, alegia.
- Bilaketak duen alderdi semantikoa espresuki landuz. Normalean ez da kontuan izaten bilatzeko ikasleek duten zailtasunik handiena (lehen mailako ikasleek batez ere) hitz gakoak ez ezagutzea da, jakintza-arloa oraindik ezezaguna zaielako. Hitz-gako orokorretatik (adib., “familia eta hezkuntza”) zehatzetaranzko bidea egin behar da, irakasleen laguntzaz, iturri zientifiko eta profesionaletara iritsi ahal izateko.

Informazioa bilatzearekin batera (*searching*), aurkitutako informazioa aztertu (*browsing*), ulertu, iragazi eta interpretatu behar da, aurkitutakoa balioetsi eta erabiltzeko, eta testuak arintasunez bereizteko, testu zientifiko, teoriko eta dibulгатiboen makroegitura identifikatzen trebatu behar dira ikasleak. Testu teorikoen egituraketa

askotarikoa izan bada ere (kasuan kasuko kategorizazioaren arabera), bereizketa gako dira terminologia zehatzaren erabilera eta erreferentzia bibliografiko zehatzak eta ugariak izatea; ezaugarri horiek atzematea, ulertzea eta interpretatzea ez da berehalako jarduera bat, ezta erraza ere, eta esplizitatuz gero, azkarrago garatzen da informazio-iturri egokiak aurkitzeko prozesua.

Desberdina da testu zientifiko-enpirikoak ulertzeko prozesua. Testu hauen kasuan, egituraketa egonkorragoa izaten da (Swales, 1990) eta bilaketa-prozesuetan formari begira errazago atzematen dira; hala ere, testu hauen interpretazio kritikoa zaila da, izan ere, informazioa neutroa balitz bezala aurkeztu ohi da eta ondorioz, joera handia dago halako testuetako konklusioak zuzenean ontzat emateko, ikerketa-era, posizionamendu teoriko zehatza edo proposamenaren inpaktua aintzakotzat hartu gabe; halako testuetan azalpen gehigarri gutxi egoten da, zuzenean ikerketaren haria hartzen da eta ondorioz, jakintza-esparruan integraturik ez dauden irakurleek zailtasunak izan ditzakete ideia nagusiak interpretatzeko. Gainera, testu zientifiko-enpirikoak ia soilik unibertsitate testuinguruan erabiltzen dira eta normalean ikasleek honelako testuekin aldeztu aurretik inolako harremanik ez dutenez, egitura identifikatzea eta testuko informazio adierazgarria atzematea zaila gertatzea aurreikus daiteke. Kontuan izan behar da, halaber, zehazki hezkuntzaren jakintza-eremuan testu hauen egitura ez dela horren egonkorra ere eta ez direla testu teorikoak bezainbeste erabiltzen, horregatik, ulermen eta ekoizpen prozesu akademiko-unibertsitarioak nagusiki halako testuetara bideratzeak ez lieke egoki erantzungo jakintza-eremu honen ikas-beharrei.

Azkenik, erreferentziatze bibliografikoari lotuta, pentsatu ohi da konbentzio formal hutsa dela eta ondorioz, nahikoa dela forma horren inguruko azalpenak ematea (esaterako, APA arauen ezaugarriak). Erreferentzia bibliografikoen testu integrazioaz egindako ikerketen artean gutxi dira gradu mailako ikasleekin egindakoak (adibidez: Latour, 1987; Laca, 2001; Schembri, 2009; Soto, 2009; Sánchez, 2013). Ikerketa hauek erakusten dute desberdina dela erreferentzien erabilera diskurtsiboa testu zientifikoen ekoizleen eta graduako ikasleen artean, eta Soto-k (2009) proposatu bezala, erreferentzia bibliografikoak ez dira soilik konbentzio formal testualak, idazleak bere ikerketa-eremuaz dituen suposizioen azpimultzoaren jakintza-indizea baizik. Ikertzaile honek

egindako Ekonomiaren eta Natur Zientzien bigarren mailako ikasleek ekoiztako testu-azterketaren arabera, gutxi edo oso gutxi dira unibertsitateko lanetan erabiltzen diren erreferentziak. Erreferentzia-motak bereizteko, Teufel eta Moens-ek (2000) egindako sailkapena erabili du: orokorrean ezagunak diren lanak (adibidez, prestigio ezaguneko autoreen aipamen orokorra), ikertzaileek egindako lan zehatzena, eta testuko autorearenak berarenak (bere ikuspegia edo iritzia ematean) (Teufel & Moens, 2000:9). Sailkapen honetan oinarrituta, gainera, Soto-k aurkitu du erreferentziak ez direla batere anitzak.

Schembri-k (2009) ikasleen aipuez egindako azterketa kualitatiboan, idazle adituen eta ez adituen arteko bereziketa egin du, eta azpimarratu du ikasle ez adituek aipuak erabiltzen dituztela eremuko ezagutzak aditzera emateko, eta adituek, berriz, bere emaitzak berriak direla azpimarratzeko erabiltzen dituzte aipuak. Gradu ondorengo ikasleek eta tesia idazten ari diren ikasleek joera nabarmenagoa dute aldizkariak aipatzeko, jatorrizko testuetako informazioa euren testuetan integratzeko eta beren ahots testuala gainjartzeko.

Idea hauek aurrerabide didaktikorako zantzuak ematen dituzte eta beharrezkotzat jotzen diren gaitasunen nolakotasunari begirako interpretazio konplexuagoetara zabaltzen dute. Halaber, erakusten dute idatz-tekniken erakuste hutsa ez dela, beharbada, nahikoa, aipuak eta erreferentzia testualak integratzeak testuinguru soziodiskurtsiboa eta diziplina eremua ezagutzea eskatzen baitu eta konbentzio testualetara murriztuz, arriskua dago ikaslearen ahotsa desagerrarazteko eta erreferentziak mekanikoki erreproduzitzeko edo imitatzeke, kritikoki interpretatu gabe eta pentsamenduan sakondu gabe.

#### 1.4.2 Testu akademikoen laburpena

Laburpenak egiteak eragiten duen testuen berreraikitzea jakintza-eremuko oinarrizko terminologia barneratzeko eta diskurtso diziplinarrera intuitiboki hurbiltzeko jarduera baliagarria da, iturri bakarra erabiltzen denez, bestelako lan akademikoek baino zama kognitibo arinagoa duelako, eta horrela, testuinguru komunikatibo espezializatura murgiltzen hasten dira ikasleak modu esploratorioan. Hori dela eta, ikerketa honetan laburpenak zeregin prozesual gisa erabili dira nagusiki, komunikazio gaitasun akademikoa garatzeko ikas-tresna gisa. Nolanahi ere, ezin da laburpena prozesu automatikotzat edo inkontzientetzat hartu (Jorba, 2000).

Laburpen jardueraren definizioa egiteko, Van Dijk-en (1989) eta Chou Hare-ren (1992) erreferentziak hartu dira oinarri. Van Dijk-ek laburtzeko oroimenean egitura-balio handiagoa duten proposizioak hautatu behar direla dio, egitura balio horiek makroproposizioak direlako; zenbaitetan, laburpenak testuaren makroegituraren adierazpen testuala ordezkatzeko du. Chou Hare-k, bere aldetik, ideia garrantzitsuak hautatu eta trinkotzeko prozesu errekurtsiboa dela adierazi du, ezabatzeko gaitasuna eskatzen duena (hautatu), orokortu (trinkotu) eta eraiki; prozesu horretan, pertsonaren ezaugarrien garrantzia azpimarratu du (aurre-ezagutzak, zereginaren ulermena...), baita zereginaren ezaugarriena ere (laburpenaren helburua, testua eskuratzeko erraztasunak...). Horregatik guztiagatik, laburpena trebetasun kognitibolinguistikoen artean sailkatu da (Jorba, 2000) funtzio erretorikoa izateaz gain (Moore & Morton, 1999), eta horrela, laburpenaren alderdi testual propioak (makroproposizioak identifikatzeko gaitasuna eta ezaugarri berezituak dituen testu bat ekoiztea) laburpena egiten duen pertsonaren lan kognitiboarekin lotzen da.

Laburpen egokiak idazteko, ez dago prozedura finkorik. Ulermenarekin gertatzen den bezala, laburpenak idaztea ez da prozesu lineal bat eta pertsonaren, zereginaren, jatorrizko testuaren eta helburu komunikatiboaren arabera izango da. Adibidez, Otañi-k (2005) testuinguru zientifikoetan ohikoak diren laburpen edo *abstract*-en egitura aztertu du, eta ezaugarri erretoriko-testual finkoak dituen testu-era da, lau segmentu testual dituen: “*Sarrera / Metodologia / Emaidzak / Ebaluazioa*”. Asko dira,

ordea, ezaugarri horiek ez dituzten hezkuntza eremuko testuak, eta hortaz, egitura hori duten laburpenak sistematikoki lantzeak kalte egin diezaieke ikasleei, askotariko makroegitura duten laburpenak egin behar dituztelako. Hala, egitura estandar baten lanketari behin eta berriz ekiteak mekanika okerrak ezartzea eragin dezake, oro har erabiliko dituzten testu akademiko-zientifikoen konplexutasunari aurre egiteko balioko ez liekeenak, eta gainera, ikasleak posizio pasiboagoa hartzea eramaten dituen (mekanizate horretan), zailtasunak izan ditzakete ondoren jardura konplexuagoi erantzuteko.

Bereiter eta Scardamalia-ren ereduari segiz (1987), idazteko bi prozesu nagusi bereiz daitezke: *jakintza esatea (knowledge telling)* eta *jakintza eraldatzea (knowledge transforming)*. Zenbait autorek negatiboztat interpretatu dute “jakintza esate” hori, idazteko modu eskasagoa, prozesu kognitibo sinplea balitz bezala. Adibidez, Ruiz Flores-ek (2009) literaltasunarekiko mendetasunaren kontzeptua proposatu du eta mendetasun honek esan nahi du ikasleek ekoizten dituzten testuetan ulermena simulatzen dela baina ez dela irakurritakoa sakonki ulertu.

Laburpenaren beste arrisku bat Desinato-k (2008) identifikatutako zatikatzetasuna da (*fragmentariedad*). Autore honek unibertsitatean egiten diren laburpen zereginak berrikusi ditu eta jasotako emaitzek erakusten dute ikasleek askotariko erroreak egiten dituztela, eta errore horiek gehienbat erakusten dute ikasleek jatorrizko testuko zenbait zati zuzenean berreskuratzen dituztela, informazioa kognitiboki prozesatu gabe, eta horrek zailtasunak eragiten dizkiela jatorrizko testuaren laburpen autonomoak ekoizteko. García Negroni eta Hall-ek (2010) antzeko erroreak atzeman dituzte eta proposatu dute lan-lerro bat zabaltzea irakur-idazketa linguistiko-diskurtsiboaren inguruan.

Hala ere, “*kopiaitsatsi*” izenez ezagutzen den estrategia zabaldu hau egokia izan daiteke prozesu didaktikoan integratzen bada eta ez bada estrategia bakar gisa fosilizatzen. Ikerketa honen kasuan, graduako lehen mailako ikasleekin ari garela kontuan hartuta, proposatu nahi da literaltasunarekiko mendetasuna ikaskuntza-estrategia egokia izan daitekeela ikaslea jakintza-esparru berrian lehen pausoak ematen

ari denean, guztiz ezezagun zaion komunitate diskurtsibo batean testuak ulertzeak eta ekoizteak ahalegin kognitibo handia eskatzen duelako eta hartara, literaltasuna duten lanak idazteak sarbidea ematen dielako idatz-prozesuen karga kognitiboa jaitzita, komunitate diskurtsibo horretan sortutako testu-input nahikoak izan arte.



### *1.4.3 Talde-komunikazio birtuala*

Elkarreraginean oinarritutako testuak analizatzea konplexua da eta gainera, elkarreragin horren alderdi batzuk pribatuak dira edota ez dira behagarriak edo ikergarriak arrazoi etikoak direla eta. Ikerketa honetan, soilik bilatu da hurbilpen bat egitea jakiteko nola interpretatzen duten ikasleek ingurune birtuala ingurune akademiko gisa eta ingurune sozial gisa, foro birtualetan izan dituzten elkarreraginak aztertuz eta emaitzak talde-lanaren inkestarekin gurutzatuz.

Ingurune birtualean gauzatzen den komunikazioak aukera eskaintzen du taldearen zenbait alderdi sozial behatzeko eta horrela, pertsonarteko gaitasunak eta talde-lanari lotutakoak ebaluatzeko bide bat zabaltzen da. Ikerketaren marko sozio-konstruktibistari segiz, jakintzaren eraikuntzan elkarreragina gako da, era desberdinetara: imitazioa, trukea, kontrastea, elkarlana, gatazka soziokognitiboa eta eztabaida. Eraiketak eta eraisketak besteren eraginez gertatzen dira, eta kontuan hartuta goi-hezkuntzaren helburua ikasleak eraturako jakintza jakintza zientifikorantz hurbiltzea dela, elkarreragina funtsezkoa da aurreiritziak eta norbere jakintzak aktibatu eta moldatu edo eraldatzeko (Jorba, 2000). Komunikazio gaitasunaren alderdi sozio-kognitiboak baldintzatuko du, hortaz, noraino den eraikitzailea elkarreragina.

Taldean lan eginez elkarreragin aberats eta eraikitzaileen garapena sustatu daiteke, baina konplexua da zeregin transakzionaletatik esanahien negoziatziora eta jakintzaren eraiketara pasatzea. Taldean lan egitean, gizarte-harremanekin lotutako gaitasunak erabili behar dira, eta bestetik, ikas-prozesuko eskakizunak bete behar dira. Taldeko kideen artean lan-dinamika egokiak ezartzea ez da teknika-multzo baten erabileran oinarritzen, harreman profesional/akademikoak, emozionalak eta sozialak bateratu egin behar baitira, taldea osatzen duten kideen nortasun eta egoeraren berezitasunak kontuan hartuta eta egoera bakoitzean aktibatu behar dira, gaitasun pertsonalen batuketa huts izan gabe, talde gisa erantzuteko. Maddux-ek 1988an proposatutako bereizketan argitu bezala, ez da gauza bera talde-lana egitea eta lan-taldea osatzea:

- Talde lanean ari diren partaideak (*group*) elkarrekin daude hala egokitu zaielako, eta zereginera orientatuta dago, eskatutakoa betetzera. Ondorioz, irudimena eta sormena ez da asko garatzen eta onespena garrantzitsuagoa izan ohi da berrikuntza edo bikaintasuna baino. Horrez gain, gatazkak kudeatzea zaila izaten da, zereginera orientatuta egonik gizaki desberdintasunari ez zaiolako erreparatzen eta hortaz, gatazka negatibotzat jotzen da eta kontsentsurako joera handia dago.
- Lan-taldea (*team*) elkarrekin dago ulertzen duelako elkarrekin lan hobea egin daitekeela banaka baino. Lan-taldeak ulertzen du interdependentzia beharrezkoa dela eta konfiantza giroan, norbanakoak aukera du bere talentua garatzeko taldearen helmugan mesedetan. Galderak egitea naturala da eta komunikazioa zintzoa da. Ondorioz, gatazkak taldean lan egitearen parte naturaltzat jotzen da eta taldekideak prest daude gatazka horiek kudeatzeko, ideia berriak sortzeko aukera gisa. Hala, irudimena eta sormena garatzeko giro egokia hedatzen da.

Lan-taldea da eraginkortasun handiena erakusten duena sozioeraikuntzan, eztabaidatzeko, akordioetara iristeko eta disentsioak onartzeko giro egokia eskaintzen duelako, baina taldea eratzeak denbora eskatzen du, partaideek alde aurretik elkar ezagutzen ez badute batez ere, edo alde aurretik harremana izan eta tentsioak ondo konpondu ez badituzte. Goi-hezkuntzan, ordea, denbora-mugak direla eta, ikasleak zereginetan kontzentra daitezela sustatzen da, taldea kohesionatzen lagundu gabe, eta ondorioz, arriskua da taldeak lana zatitzea eta lan kooperatiborantz jotzea (esaterako, puzzle erako antolaketetarantz), lan osoa indibidualki egindako lan zatien batuketa bihurturik. Talde dinamiken alderdi hauek kontuan hartu behar dira, bai prozesuan zehar, bai talde-lanaren edota lan-taldearen ebaluazioan.

Ikerketa honi begira, talde-komunikazioaren alderdi hauek hartu dira soilik (Ezeiza, J.A. *et al.*, 2010):

- Elkarrekintza, elkarren arteko erregulazioa, elkarlana, talde-lanaren inguruko hausnarketa.

- Talde-lanarekin lotutako dokumentazioa: bileren aktak, hitzarmenak, arauketa...
- IKTen bitartekaritzaz komunikatzea, eztabaidatzea eta koordinatzea.
- Ikaskideekin harreman orekatua izatea kritika eraikitzailearen laguntzaz, eta elkarrengandik ikasiz harreman hobekak eraikitzen, ezadostasuna ikuspegi positibotik landuz.

Hainbat foro birtual erabili dira elkarreragin horiek behatzeko eta analizatzeko, baita ingurune birtualean eskuragarri dauden bestelako feedback tresnak ere. Garatu diren eztabaidak Bautista eta bestek (2006) proposatutako sailkapenaren arabera definitu dira, foro bakoitzaren erabilera eta funtzioen antolaketa erabakitzeko. Tresna honen laguntzaz, ingurune birtualean gauzatzen den komunikazio sozialak nolabaiteko esanguratasuna izan ote duen analizatu da eta alderaketak egin dira ikasleek testuinguruaren araberako hizkuntz baliabideak, diskurtsoa eta erregistroa hautatzeko duten gaitasuna aztertzeari begira.

#### *1.4.4 Testuarteko testuen ekoizpena*

Hainbat iturri bibliografiko erabiliz testu akademiko luzea eraikitzea jarduera komunikatibo eta kognitibo konplexua da, ideien elaborazio teorikoen prozesua eskatzen duena komunikazio bihurtu aurretik.

Brailovsky-ren esanetan (2008), paisaje bat eraiki behar da, estetika zehatz bat duena eta narratiba bereziaren pean. Berez lan konplexua bada, are konplexuagoa da kontuan hartuta ikasleak oraindik lur arrotzetan dabiltzala. Ikasketetako lehen mailan, testuak manipulatzetik jakintza eraldatzerako prozesuaren lehen urratsak ematen dituzte eta, hortaz, naturala da testuetan hutsuneak izatea, euren ahotsa islatzen ez asmatzea edo modalizatzaileak hautatzeko zailtasunak izatea. Egoera honetan, ideien eta forma diskurtsiboen arteko elkarreragin problematikoa sortzen da eta problema horiek konpontzeko elkarreraginaren emaitza da jakintzaren eraldatzea, Bereiter eta Scardamalia-ren ereduaren arabera (1987). Zailtasun horiei gehitu behar zaie ikasleek ekoizten dituzten testuarteko testuetan ez dela bilatzen soilik ikasleek jatorri desberdineko testuak manipulatzeko eta testu berri bat eraikitzea euren hausnarketan oinarriturik; gainera, zer ikasi duten erakutsi behar dute lan horren bitartez, eta ondorioz, gatazka sor daiteke testuaren helburu komunikatiboaren eta helburu didaktikoaren artean (Camps & Castelló, 2013).

Testuarteko testu akademiko-zientifikoaren ekoizpenean, ulermen eta ekoizpen prozesuak etengabeko elkarreraginean daude eta espero da irakurtzen diren testuak kritikoki interpretatuak, manipulatuak, sintetizatuak eta argumentatuak egotea. Idatzizkoaren ulermenaren eta idatzizko ekoizpenaren artean harreman kognitibo estuak daudela erakutsi zuen Stotsky-k 1983an argitaratu ikerketan (Carson-ek 1990ean aipatua), besteak beste, korrelazioak daudela irakurtzeko trebetasunen eta irakurleen ekoizpenen konplexutasun sintaktikoaren artean. Erlazio hauek Jakobs eta Perrin-ek (2008) aztertu berri dituzte, eta beren esanetan, irakurketa idazketarik gabe gerta badaiteke ere, oso arraroa da idazketa irakurketarik gabe garatzea. Bi irakurketa-prozesu bereizi dituzte ikuspegi honetatik:

- a. Ekoizpenera orientatutako irakurketa, produktu bat garatzeko lagungarria dena
- b. Iturrietara orientatutako irakurketa, beste autore batzuen testuetan erreferentziatutako testuak ulertzeari begirakoa.

Bigarren irakurketa-mota testuartekotasunarekin erlazionaturik dago eta ez da idazketa ikerketetan oso kontuan izan. Iturrietara orientatutako irakurketa zereginaren definizioak baldintzatzen du eta autore honen analisiaren arabera, lau parametro dira gako:

- Iturrien irakurketa non kokatzen den idazketa prozesuan (lehenago, bitartean, edukia formulatu ondoren...).
- Iturrien irakurketa nola konbinatzen den testuaren ekoizpenaren beste jarduerekin (kopiatzea edo aipua txertatzea, esaterako).
- Zein testu hartzen diren iturri gisa eta zein edukitan fokalizatzen den arreta.
- Norainoko sakontasuna edo kritikotasuna erabili den (irakurtzea ebaluatzeko, testua eraikitzeke...)

Konplexutasun hau kontuan hartuta, ikerketa honi begira testuarteko testuaren idatzizko ekoizpena mendeko aldagai edo amaierako produktu gisa interpretatu da, eta saiatu da ulertzen zein prozesu didaktikok duten ikasleei laguntzeko ahalmena zeregin konplexu hau eraginkortasunez gauzatzen. Halaber, zeregin hau taldean egiteko erabakia hartu da sozializazioak elkarlaguntzarako prozesuak ezartzen laguntzeko, prozesuan zehar erabiltzen ari diren estrategiak partekatzeko eta lana elkarren artean erregulatzeko. Beraz, testuarteko testuaren ekoizpena taldeka garatzen duten zeregina da, eta honako ezaugarriak betetzen ditu:

- Gai orokorra irakasleek definitzen badute ere, mintzagaia ikasleek zehaztu behar dute. Ondorioz, jakintza-arloan dituzten interesen inguruan eztabaidatzea sustatzen da, lanari ekin aurretik. Gaia hautatzeak eta, batez ere, mintzagai zehatza erabakitzeak denbora eskatzen du eta jakintza-arlorako hurbilketarako

hastapenak dira. Fase honetan, lehen bilaketa eta laburpen zeregina betetzen dute, zeregin esploratorio gisa.

- Testuak testuinguru teorikoa izan behar du, iturri bibliografikoetan oinarritutakoa. Iturri horien artean, gaiari lotutako ikerketa artikulak egon behar dira eta ahal den guztietan, jatorri fidagarriko datuak erabili behar dira. Dokumentatze-lan honetan, bigarren laburpen zeregina betetzen dute, lehen zeregin esploratorioan ikasitakoa aplikatuz eraginkortasun handiagoz aritzeko, bai bilaketan eta bai laburpenean. Iturri bibliografikoak egoki biltzeko eskatzen zaie, APA arauari segiz.
- Testuak ikerlan xume bat jasotzea gomendatzen zaie, lan teoriko hutsa izan ordez, testuinguru teorikoaren definizioan ulertutako kontzeptuak modu praktikoan aplika ditzaten, esaterako: hautatutako mintzagaian sakontzeko pertsona adierazgarriei elkarrizketak egin eta analizatu; galdetegi bat prestatu, aplikatu eta emaitzak aztertu; testu-liburuak edo bestelako ikas-materialak aztertu. Bi helburu bete nahi dira proposamen honekin: alde batetik, teoriaren interpretazio praktikoa egitea (eta hortaz, irakurri eta idatzi dutenaren ulermen-maila erakustea) eta bestetik, jakintza-arloko ikerketa mundura hurbiltzea.
- Testuari formatu egokia eman behar diote, bai diskurtsoaren makroegiturari begira (koherentzia, kohesio elementuak, testuaren atalak), bai erreferentzia bibliografikoen zerrendan, bai formatu elektronikoaren aldetik (testu-prozesadorearen erabileran). Formatuaren alderdiak unibertsitateko komunitate diskurtsiboaren zorrotasunaren garrantzia azpimarratzeko erabiltzen dira.

Horrela, testuarterko testuak taldeka sortzeko zereginaren konplexutasuna ulertuta, komunikazio akademiko erreferentzialaren garapena sustatzen da komunikazio akademiko soziala euskarri gisa hartuta.

## **2. KOMUNIKAZIO GAITASUN AKADEMIKOAREN DIDAKTIKA INGURUNE BIRTUALETAN GOI-MAILAKO IRAKASKUNTZAN**

1.4 atalean deskribatutako zereginak ez dira modu isolatuan egin, aitzitik, eredu didaktiko zehatz baten testuinguruan gauzatu dira, aurrez aurreko irakaskuntza irakaskuntza birtualarekin konbinatu duena. Ikerketa honetan ingurune birtualean gertatu den horretan fokalizatu bada ere, komenigarria da lehenik zehaztea zein posizionamendu hartu den komunikazio gaitasunaren garapenerako irakats-prozesuak erabakitzeke. Diseinu orokorrean, kontuan izan da berez 1978ko bi argitalpenetan azpimarratutakoa: bai Abraham-ek (1978) eta bai Claxton eta Ralston-ek (1978) estilo kognitiboen inguruan egindako ikerketen ondorioetan argitu zuten hizkuntzak ikasteko pertsonen arteko desberdintasunak oso handiak direla eta ikasle bakoitzak bere kategoria kontzeptual propioak eratzen dituela bere estilo berezian: ikasle batzuek kategoria zehatzak eraikitzeke joera dute eta beste batzuek, berriz, zabalak, anbiguotasunerako tolerantzia handiagoa edo txikiagoa dute, taldean edo bakarka ikastea nahiago dute... Horrekin batera, ikasleak H1/H2 desberdinetatik abiatzen direnez, gaitasun aniztasunaren kontzeptua ere kontuan izan behar da. Desberdintasun horiek guztiek erakusten dute planteatzen den edozein eskuhartze didaktikok ikuspegi irekia eta zabala izan behar duela, ikasteko estilo kognitibo desberdinei une batean edo bestean garatzeko aukera emateke.

Testuinguru horretan, argi dago idazketa akademikoan trebatzeke teknikan oinarritutako irakaskuntza oso mugatzailea litzatekeela, eredu sekuentzialetan oinarritzen baitira (“lehenik zirriborroa egin, gero garatu idatzizko testua eta azkenik, birpasatu testua” erakoak), baina ikerketek erakutsi digute idazle onek ez dutela halako hurrenkerarik segitzen. 1971n kritikatu zuen Emig-ek halako hurrenkera didaktikoen erabilera (“*Much of the teaching composition in American high schools is essentially a neurotic activity*”, Emig, 1971, p. 99), eta oraindik orain halakoak aplikatzen segitzen da. Komunikazio akademikoak jarduera kognitibo sakonak eskatzen ditu, hala nola gogoratzea, analizatzea, aplikatzea, sintetizatzea, ebaluatzea, kontzeptu konplexuak ulertzea edota ideia berriak sortzea; prozesu horietan mesedegarri izan daitezke elkarlana eta elkarren arteko tutoretza (Morris *et al.*, 2010).

Idatzizko komunikazio gaitasunaren didaktikari lotuta, orain arte egin den berrikusketa lanik handienetako bat Hillocks-ek 1986an argitaratutakoa da. Autore honek idatzizkoaren ikaskuntzaren inguruko 2,000 artikuluko inguru aztertu ditu, bai jatorrizko hiztunek eta bai bigarren hizkuntzaren ikasleek idatziak. Berak erauzitako ondorioetako batzuk hautatu ditu Omaggio-k (1993) bere analisisian:

1. Gramatika modu isolatuan irakasteak ez du efektu positiborik jatorrizko hiztunen idazlanen kalitatean (segur aski normalean esaldi mailan lantzen delako).
2. Esaldi-konbinaketan praktikak efektu positiboak ditu, baina efektu horiek desagertzen dira praktikak iraunkorrak ez badira. Segur aski, praktika hauek konfiantza eta idazkuntzaren alderdi positiboak azpimarratzen dituelako izango da.
3. Idazlan onen ereduak erabiltzeari lotutako ikerketek ez dituzte emaitza argiak eman. Zenbaitetan positiboa da eta beste zenbaitetan ez du eraginik izan. Gerta liteke eraginkorra izateko testuen elementu zehatzetan fokalizatu behar izatea eta ez soilik testuak eman eta irakurri.
4. Berdinen arteko ebaluaziorako irizpideak edo checklist modukoak eskaintzea nabarmen positiboa da, bai banaka erabiltzea eta bai berdinen artean. Erreparorako ez ezik, irizpideak eskainiz eta erabiltzen irakatsiz testu berri hobeak sortzeko da baliagarria.
5. Idazte libreko praktikak kasu gehienetan ez dira eraginkorrak, izatekotan ideiak biltzeko edo sortzeko.
6. Irakaslearen iruzkinak: ikerketa gehienek erakusten dute irakasleen iruzkinek ez dutela inolako eraginik idatzizkoaren kalitatean, nahiz eta feedback positiboak eragin handiagoa duen negatiboak baino. L2aren kasuan hau ez dago hain argi. Azken puntu honi dagokionez, irakaslearen feedbackari loturik, badirudi emaitza onenak irakasleen, parekoen eta norberaren ebaluazioaren konbinaketak eman dituela. Gai honen inguruan egindako ikerketak partzialak badira ere (normalean oso ikasle-kopuru txikiekin, ikerketa-metodologia



arazoak dituztenak, eta abar), adibidez, Cohen-ek (1987) gomendatzen du irakasleek prozesuan jartzea arreta eta ikasleei irakastea irakasleen feedback hori erabiltzen euren lanak hobetzeko.

Bestalde, ikasleei rol aktiboak esleitzea edo elkarlan egoeran kokatzea ez da nahikoa izaten elkarlan prozesuak aktibatzen. Ikasleek ez dute jakiten zer esan nahi duen ezarritako rolak edo ez dute konfiantzarik sentitzen rol hori sakonki betetzeko (Morris *et al.*, 2010), esaterako elkarren arteko ebaluazioaren kasuan. Horregatik, eskaintzen zaizkien zereginak eta elkarlanerako aktibatu behar dituzten prozesuak testuinguru didaktiko integratzaile koherentean txertatu behar dira, zeregin eta rolen zerrendatze-hutsetik haratago.

Aipatutako guztia kontuan hartuta, testuinguru didaktiko orokor gisa, lan-giro irekia sustatzeko hautua egin da, askotariko lankidetzak eta partaidetzak errazteko asmotan, banakako lana taldeko lanarekin konbinatuz eta taldeen arteko lankidetzak ere bultzatu duena, eta partaidetzak hori ahalik eta jarioakorra izateko, konfiantza giroa zabaltzeko ahalegina egin da. Hala ere, ahozko komunikazioa aurrez aurreko saioetan etengabea izan bada ere, diseinu didaktikoan nagusiki idatzizko gaitasunaren garapena bilatu da ingurune birtualeko zereginen bitartez, eta horregatik esan behar da orokorrean diseinu didaktikoak idazmenaren garapena eta ebaluazioa sustatu duela. Ikasleen arteko elkarlanean, erabaki komunikatiboak hartzearen garrantzia eta ideien trukea azpimarratu da, ezagutzak horizontalki eta elkarrekin eraikitze joateko helburuz.

Zehatzago, ikerketa hau ingurune birtualaren diseinu didaktikoan zentratu da, ez aurrez aurreko ingurunea baino garrantzitsuagoa dela interpretatzeagatik, baizik eta bereziki ingurune birtualen potentzialitatean sakondu nahi delako aurrez aurrekoaren osagarri gisa komunikazio gaitasuna garatzeko eta ebaluatzeko, idatzizko gaitasuna batez ere. Interes argi bat dago hautaketa horren atzean: ingurune birtuala arakatzea komunikaziorako testuinguru zehatz gisa, ainguratze diskurtsiboari eragin diezaiokena; eta, aldi berean, ikerketa-ekintza ingurune gisa, ikaskuntza prozesuei lagunduko liekeena ikerketa prozesuan zehar, informazioa bildu eta prozesatzeko tresnak erabiliz “denbora errealean”, prozesuaren berrikusketa azkarrak egiteko.

Marko kontzeptualaren bigarren atal honetan, e-ikaskuntza ereduak eta ikas-ekosistema birtualen zehaztapenak argitzen dira, alderdi hauek hartutako posizionamendua argitzeko; hirugarren atalean, berriz, prozesu osoan zehar hartu den ebaluazioaren ikuspegi didaktikoa zehaztu da. Bi alderdi hauek atal desberdinetan kokatu dira ikerketa eta iturri bibliografiko berezituak dituztelako, baina nolana ere, ulertu behar da diseinu didaktiko orokorrean bi ikuspegiak fusionaturik daudela ikerketa honetan.

## **2.1 Gaitasunen garapenari begirako e-ikaskuntza ereduaren hautaketa: Gaur egungo ereduaren berrikusketa kritikoa**

Ordenagailuetan oinarritutako ikaskuntzak tradizio luzea du hizkuntzen arloan. Chapelle eta Douglas-ek (2006) adibide gisa azpimarratzen dute *IBM Model 805 Test Scoring Machine* tresna 1935ean hasi zela erabiltzen, eta ordurako ordenagailuak gizakiok baino hamar aldiz azkarrago puntuatzen zituela galdetegiak; horrek erakusten du nahiko nabarmena zela konputaziorako tresnak hizkuntzen irakaskuntzari aplikatzeko zegoen jakin-mina. Berez, gaur egun ere jarraitzen da printzipio konduktistetan oinarritzen diren ebaluaziorako eta kalifikaziorako tresna informatikoak garatzen (Fulchen, 2000), horren adierazle dugu hizkuntzen ikaskuntzan dagoen bibliografia zabala galdetegiaren fidagarritasunaren eta balideziaren inguruan (2.3 atalean tresna hauen hainbat adibide eta kritika aipatu dira).

Lehen plataforma birtualen garapenak ikuspegi mugatu, errepikakor eta automatizatu hori gainditzeko bide bat zabaldu zuten, orduan CALL (*Computer Assisted Language Learning*) izenez ezagutu ziren *persona-makina* sistemen ikuspegi mugatua gainditzeko (Bax, 2003) eta “irakaskuntza birtuala”, “campus birtuala” eta aurrerago “ikaskuntza birtuala” deitutako ikuspegi didaktiko aberatsagoak garatzeko (Garrison, 1985; García Areitio, 1999). Esan daiteke plataforma birtualak izendapen horrekin 90 hamarkadan hasi zirela garatzen. Ikaskuntza plataforma birtualak 90. hamarkadan gehienbat edukiak eskegi eta antolatzeko sistemak ziren (CMSak, *Content Management Systems*), osagarri gisa foro birtual xumeren bat edo mezularitza-sistemaren bat zutelarik, eta tutoreak zuen ikasgelan gertatzen zen ororen kontrola: edukiak hautatu, epeak ezarri eta ibilbideak ezarri.

2000. urtetik aurrera hasi dira hedatzen LMS izeneko sistemak (*Learning Management Systems*, Ikaskuntza Kudeatzeko Sistemak), zeinetan ikasleak partzialki duen edukiak, zereginak, ideiak eta hausnarketak partekatzeko aukera, beti irakaslearen agindupean. CMSen aldean, LMS sistemek elkarreraginerako aukera gehiago eskaintzen dute, jarduera mota gehiago eta lanerako rol eta maila hierarkiko gehiago. Garai horretan ere, 2.0 zerbitzuak eta “web soziala” garatzen hasi ziren, informazioaren eta

ezagutzaren truke horizontala erraztu dutenak; hortik aurrera, internet ez da izango edukiak irakurtzeko soilik, ez da beharrezkoa izango webguneak teknologikoki diseinatzen jakitea eta erabiltzaileen esku geratu da edukiak sortu eta banatzea.

Software garapen handiko garai honetan, Sfard-ek (1998) bi metafora planteatu ditu e-ikaskuntza ereduaren garapena nolabait markatu dutenak: jabekuntzaren metafora eta partehartzearen metafora. Jabekuntzaren metaforaren arabera, ikertu behar da nola egiten den banakakoa ezagutzaren jabe eta ezagutza hori nola biltegitzen duen; partehartzearen metaforaren arabera, aldiz, ikertu behar dena da nola parte hartzen den progresiboki praktika-komunitateetan. CSCL lan-lerroak egindako ikerketak (*Computer Supported Collaborative Learning CSCL*) lehen metafora horretan zentratu dira, talde-lanaren kudeaketa errazteko enpresa-soluzio teknologikoak aurkitu nahian (Onrubia *et al.*, 2008). Ingenieritza informatikoko ereduak garatzeko kezka horrek markatu du eredu pedagogikoen garapenaren agenda eta etengabe orientatu eta berrorientatu dute arreta teknologiarantz, pedagogia teknologien mende utzita.

Partaidetzaren metaforari segitu dioten lan-lerroek, aldiz, elkarreragin birtuala, foro birtualen erabilera eta kudeaketa, ezagutza eraikitzeke eren analisia eta azken urteotan, ezagutza sare sozialen bidez konektatzeko moduak dituzte ikergai. Ildo horretatik, Lipponen-ek (2002) hirugarren metafora proposatu du: jakintzaren sorkuntzaren metafora, alegia, ikertu behar da elkarlanak nola eragiten edo errazten duen jakintzaren objektu berriak sortzea.

Sare ikaskuntzaren inguruan gaur egun dauden proposamenen orientazioa eta balioa analizatzeari begira, tresna teknologikoetatik haratago jo behar da. Egia da tresna teknologikoak direla testuinguru erreal bat eraikitzen dutenak (birtualitatean) ikaskuntza-prozesuak sustatzen edo murrizten dituztenak; baina ikaskuntza testuinguru teknologiko horretan gauzatzeak ez du esan nahi ikerketen ardatz izan behar duenik. Hau da, ikasgela unibertsitario batean, edo kafetegian, edo liburutegian lan egitean ikaskuntza batzuk katalizatu eta beste batzuk mugatzen badira ere, horrek ez du esan nahi ikerketa nagusiak liburutegiaren arkitekturan edo ikasgelaren dekorazioan zentratu behar dutenik, eta halaber, ez du automatikoki suposatzen kafetegian ikaskuntza

informala ematen dela eta ikasgelan ikaskuntza formala, inguruneek ez baitute modu automatikoan ikaskuntza bata edo bestea eragiten.

Ondorengo taulak (2.1.1) ikaskuntza ereduen eta ingurune birtualen arteko erlazioa jaso da, azken urteotan izan diren askotariko debate, proposamen, ikerketa eta esperientzien laburbilketa gisa. Bi bloke nagusi egin dira: ikaskuntza formalari lotutako ereduak (edukietan edo gaitasunetan oinarritzen direnak) eta ikaskuntza informalarik lotutakoak (garapen pertsonalean fokalizatzen dutenak edo elkarreragin soziala nagusi dutenak). Sintesi hau orain arteko e-ikaskuntza modu eta tresnen berrikusketa kritikoa da, gaur egungo e-ikaskuntza eredu nagusiak identifikatu eta ikerketa honetan hautatu den posizionamendua argitzearren.

2.1.1 Taula

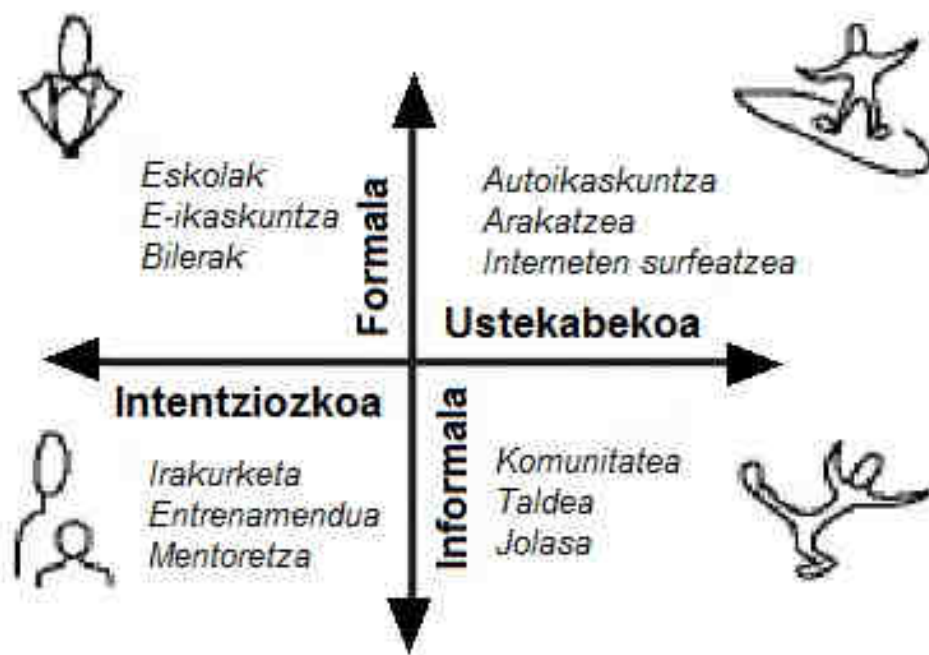
*E-ikaskuntza ereduaren alderaketa-taula (Ezeiza, 2012, itz.).*

<b>Eredua:</b>	<b>(a) Edukietan oinarritutako ikaskuntza</b>	<b>(b) Gaitasunetan oinarritutako ikaskuntza</b>	<b>(c) Garapen pertsonalerako ikaskuntza</b>	<b>(d) Elkarlanean oinarritutako ikaskuntza</b>
<b>Eredumota:</b>	Eredu pertsonal formala	Eredu sozio-eraikitzaile formala	Eredu pertsonal informala	Eredu sozio-eraikitzaile informala
<b>Jatorria:</b>	Urruneko irakaskuntza. Goi-hezkuntzako irakaskuntza tradizioa.	Urruneko irakaskuntza. Elkarrekintza birtuala.	Web 2.0	Sare sozialak
<b>Teknologia nagusia:</b>	E-ikaskuntza plataformak. Erabilera estatikoa, goitik beherakoa.	E-ikaskuntza plataformak. Erabilera dinamikoa, goitik beherakoa eta elkarren artekoa.	Edukiak ekoizteko: blogak, wikiak. Edukiak banatzeko: RSS jarioak, mikroblogak. Edukiak biltzeko: markatzaile sozialak, edukiak partekatze guneak.	Sare sozialak. Edukiak ekoizteko: blogak, wikiak, dokumentu partekatuak.
<b>Lehentasunak:</b>	Edukien garapena eta balioespena: ikaskuntza-objektuak, edukiak sortzeko eta antolatze tresnak. Ikaskuntza egokitua ( <i>adaptive learning</i> ). Tresna automatikoak. Ebaluazioa artikulatzeko tresnak.	Elkarreraginaren garapena eta balioespena: mikroklimateatzea, talde-dinamika. Talde-lanaren antolaketa eta kudeaketa. Foro birtualak.	Nortasun birtualaren garapena. Ikaskuntza pertsonalaren garapena. Pertsonaren gaitasun digitalaren garapena.	Ikaskuntza kolaboratzailea. Nahigabeko ikaskuntzarako sareak ( <i>serendipitia</i> ). Konexioak ezartzea. Elkarlanerako proiektu banatuak sortu edota parte hartzea.
<b>Egungo joerak:</b>	Online ikastaro masiboak (MOOC)	Problemetan eta proiektuetan oinarritutako ikaskuntza (PBL). E-portfolioa.	Ikasteko ingurune pertsonalak (PLE) Zuk zeuk egin ( <i>Do It Yourself, DIY</i> ) Edupunk, edupop.	Berdinen arteko unibertsitatea (P2P).
<b>Ebaluazioa:</b>	Egiaztatzailea. Irakasle edo tutorearen esku. Autoerregulazioa.	Egiaztatzailea Irakasle edo tutorearen esku. Elkarren arteko erregulazioa.	Sareko onarpena (bisitak, iruzkinak...) Gaitasunak egiaztatzeko prozedurak (badgeak, aitopen akademikoak). Autoerregulazioa.	Sareko onarpena (konexio-kopurua, edukien banaketa). Proiektuen arrakasta soziala. Elkarren arteko erregulazioa.

*Oharra:* Edukietan oinarritutako ikaskuntza eta Gaitasunetan oinarritutako ikaskuntza eremu formalari dagozkio; Garapen pertsonalerako ikaskuntza eta Elkarlanean oinarritutako ikaskuntza, aldiz, eremu informalean kokatzen dira.

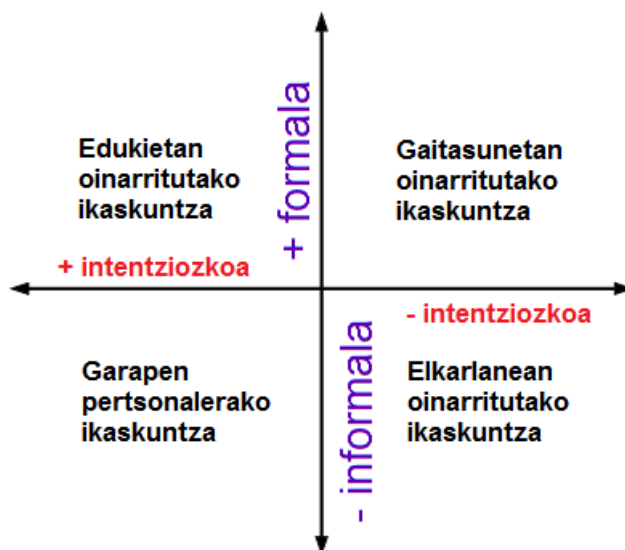
E-ikaskuntza ereduak bereizteko ikaskuntza formala/informala irizpidearen hautaketa jatorriz Europar Batasunaren proposamenen oinarritzen da, zeinen adierazpenetan “estrategikoki garrantzitsutzat” jo duen ikaskuntza mota guztien aitortza eta erakunde formalek bizitza osoan zehar gauzaten diren ikaskuntzak akreditatzeko duten betebeharra (London Communiqué, 2007). Beste aldetik, online eskaintzek bizitza osoan zeharreko unibertsitateko ikaskuntza (ULLL) bideratzeko eta egiaztatzeak aukerak zabaltzen dituzte, eskaintza anitzagoa, malguagoa eta adin-tarte zabalagoetara iritsiko dena (*BeFlex ULLL* proiektuaren ondorioak, Davies, 2007).

Conner-ek (2004) grafikoki honela proposatu du ikaskuntza formala eta informala ulertzea:



2.1.1 Irudia. Ikaskuntza informalararen eta formalaren arteko harremana (Conner, 2004, itz.).

Conner-ren ekarpen horretatik abiatuta, grafiko hauxe proposatu da e-ikaskuntza ereduaren formaltasun-maila argitzeko, ikerketa honi begira:



2.4.2 Irudia. E-ikaskuntza ereduen formaltasun-mailaren grafikoa (Ezeiza, 2012. itz.).

Azken urteotan izandako eztabaidetan eredu formalak eta informalak kontrajartzeko joera badago ere, elkarren artean konektaturik egotea da desiragarriena, ikasteko era ideal bakarra dagoela gainditu beharreko ikuspegia baita; alabaina, hainbat zailtasun azpimarratu dira eredu hauek elkar elikatzeke, honakoak besteak beste:

- Ingurune birtual berrietako bibliografian, gehiegizko enfasia eskaintzen zaio alderdi teknologikoari. Esaterako, PLE Ikaskuntza Ingurune Pertsonalen kontzeptua (*Personal Learning Environment*) kontzeptu teknologikoa da eta informazio arkitekturari lotzen zaio, elkarreragingarritasun teknologikoari edo nahasterako teknologiarri (*mashup technology*). Teknologiak duen pisuak suposatzen du ikasleak denbora eta ahalegina eskaini behar diola tresnak erabiltzen trebatzeari eta oro har, orain arte egindako esperientziek agerian utzi dute tresna ugari aldi berean erabili behar izateak zaildu egiten duela ikasleek egiten dituzten PLE saiakeretan jarraikortasuna eta atxikimendua izatea (Downes, 2004; Wilson, 2005; Wild, Môdritscher & Sigurdarson, 2008; Schaffert & Hilzensauer, 2008; Taraghi, Ebner, Till & Mühlburger, 2009).
- Testuinguru birtual informalaren eredia berria da eta oraindik teorizazioa eta ebidentzia falta da. Garapen pertsonalerako eredu informala, esaterako, hasieran web 2.0ari lotutako ikaskuntzen saiakerak PLE ikuspegiaren eratu dira,



komunitate zientifikoan 2010eko uztailan egin zen lehen PLE biltzarrean (*PLE Conference*, Cornellá, Bartzelona), eta biltzar horretan ere agerian geratu zen teknologiaren garapenak eta ingeneritza soluzioek pisu handia dutela ikuspegi honen garapen zientifikoan. Elkarlanean oinarritutako ikaskuntzak, aldiz, ibilbide teoriko laburragoa du; 2005ean egindako konektibismoaren formulazioa hasiera batean ikaskuntza honen gainean teorizatzekeo abiapuntua izango zela bazirudien ere, MOOC (*Massive Open Online Courses*) izeneko ikastaro masiboetara bideratu da, hain zuzen ere azken bost urteotako e-ikaskuntza ikerketen baliabide eta argitalpenak kontzentratzen ari den ikuspegia. Gutxiago dira berdinen arteko ikaskuntzaren gainean (*peer-to-peer*, *p2p* ikaskuntza) egindako ikerketak eta teorizazioak, MOOCen sorreratik aurrera.

- Sare sozialetan askotariko etengabeko informazio-jarioa dabil, eta La Garanderie-k erabilitako terminoetan (1989, Evano-k 2006an aipatua), ikasleen arreta eskuratzeko edo bere “adimen orbitan” sartzeko oso zaila da. Estimulu ugari eta askotariko ingurunean lehiatu behar da eta oro har, azaleko estimuluek azkarrago erakartzen dute arreta hausnarketa eta ahalegina eskatzen duten goizekuntzako proposamenek baino. Jakin-mina erakartzeko, gaiaren gaineko interesa eta proposatzen duenarenganako konfiantza behar da (Evano, 2006), eta horrek esan nahi du elkar ezagutza sustatu beharko litzatekeela harremanen horizontalizazioaren bitartez (adibidez, irakasle-ikasle rola malgutuz, sare sozialen elkarreraginera gehiago hurbilduz).
- Konfiantzaz gain, testuinguru birtual informaletako ikaskuntzan autoerregulazioa eta elkarren arteko erregulazioa gako dira ikaskuntza garatzeko, baina aldi berean, erregulazio hori eraikitzailea izatea zaila dela ikusi da (Chatterjee & Mirza, 2012). Sare informaletan badira elkarren artean erregulatzeko sistemak (karma, datsegit botoia, bisita-kopurua, iruzkinak, bertxiotzeak...); hala ere, erregulazio-sistema hauek arau propioak dituzte eta oso mugatuak dira ikaskuntza konplexuek ari garelarik eta ondorioz, zaila da horrelako erregulazio-bideek ikaskuntza gidatzeko eta autokudeatzeko balioa izatea.

- Bilaketa-motoreen algoritmoek ere, norberaren ikaskuntza espazioa kontzentratzeko joera dute, hedatzeko baino gehiago. Erabiltzaile bakoitzaren tamainako emaitzak ematea dute helburu (*tailored search*) eta horretarako, aurretik egindako bilaketak, geolokalizazioa, harreman-sarea eta antzeko datuak erabiltzen ditu eta ondorioz, errazagoa da lehenago bilatu dena aurkitzea, gai berrietara zabaltzea baino. Ondorioz, ikaskuntza pertsonal informalak homogeneo egitea eragiten dute (Calderón & Ezeiza, 2010).
- IKTen erabilera asko zabaldu bada ere, sakelako telefono adimendunen hedapenari esker batik bat, nabarmena da beren erabilera goi-hezkuntzari lotzen zaizkion gaitasunetatik urrun kokatzen dela eta hortaz, arraila digitala murrizten ari bada ere, goi-hezkuntzako testuinguru formaletan garatzen den ikaskuntzaren eta informalki sare sozial birtualetan garatzen den ikaskuntzaren arteko arraila oso handia dela esan daiteke. Izan ere, ez dirudi erraza denik sare sozialetako testuinguru informaletan konplexutasuna, hausnarketa eta interpretazio kritikoa goi-hezkuntzaren mailan mamitzea.

Eztabaida hauetatik erauzten da bai garapen pertsonalerako ikaskuntza eta bai elkarlanean oinarritutako ikaskuntza eredu informalak sozio-kognitiboki konplexuak direla. Egin diren hainbat ikerketatan ikusi da eredu horietan arrakasta izateko, ikasleak sozialki ondo erlazionaturik egon behar duela, konexio ugari izan behar ditu eta batez ere anitzak, ulermen-maila sakona eta kritikoa garatu behar du eta bai teknologikoki eta bai ikas-kulturan autonomia eta autogidatze gaitasun handia behar du (Galimberti & Riva, 2001; Torres, 2001; Mayer, 2004; Evano, 2006; Atwell, 2007; Schaffert & Hilzensauer, 2008; Taraghi *et al.*, 2009; Piscitelli, 2009; Piscitelli, Adaime & Binder, 2010; Calderón & Ezeiza, 2010; Ezeiza & Malagon, 2011).

Ikerketa hau eredu formaletik abiatzen denez, gaitasunetan oinarritutako e-ikaskuntza eredua hautatu da diseinu didaktikoa egiteko. Gaitasunak garatzea helburu duen e-ikaskuntza eredu hau 90. hamarkadaren amaieran hasi zen garatzen, ordura arte nagusi zen edukietan oinarritutako e-ikaskuntzak ikaskuntza sustatzeko zailtasunak zituela eta. Alde batetik, online ikastaroen uzte-tasa altua murriztea bilatu nahi zen, eta horretarako ikasleen arteko lotura afektiboa indartzeko bideak bilatu nahi ziren (elkarren artean

motibatzeko eta ikas-prozesuan laguntzeko); beste aldetik, IKTek eta e-ikaskuntza plataformek izandako aurrerapauso teknologikoen komunikazioa eta pertsonarteko harremanak erraztu egin zituzten, batez ere foro birtualen integrazioari esker.

Eredu honek komunikazioan egiten duen enfasia beste arrazoi bat izan da eredu honen alde egiteko, ikaskuntza informala formaletik erlazionatzen duelako komunikazio gaitasunaren garapenean. Diskurtso akademikoaren alderdi ilokutiboak, kritikoak edo digresiboak sustatzen ditu, informazioa pilatzean oinarritutako praktika pasiboen ordez (Redder, 2008). Goi-hezkuntzaren helburua jakintza garatzea dela ulertuta, garapen hori sare eta komunitate sendo eta korapilatuen bidez lortzen dela proposatzen da (Brown & Duguid, 1996), eta eraikitze prozesu horretan, honakoak dira oinarrizko dimentsioak (Jonassen, 2000): manipulatzeko, artikulatzeko, hausnartzeko, testuinguratzeko eta kooperatzeko.

Hartara, gaitasunetan oinarritutako e-ikaskuntza eremuan proposatzen da ikuspegi konduktista-kognitibistatik urrundu eta ingurune birtualen hurbilpen sozio-kognitibora jotzea, ondorioz, produktuetatik prozesuetara, banakotik taldera, laborategitik lanlekura, hasiberritik aditura, analitiko diseinura eta erabiltzailean zentratutako diseinutik erabiltzaile inplikatzera pasatzen da e-ikaskuntza (Kaptelinin, 2002, Coll & Monereo-k 2008an aipatua). Eredu sozio-eraikitzaile formalaren ikuspegi honetatik, diseinu teknopedagogikoa ez da itxia, e-ikaskuntza tradizionalen gertatzen den bezala; diseinua erreferente gisa erabiltzen da formazio-prozesua garatzeko, baina partaideek ikastaroaren testuinguruan gertatzen diren ikaskuntza eta elkarreragin esperientziak berdefinitzen eta berregiten dituzte, faktore askoren arabera baina batez ere barne-dinamikaren arabera (Coll *et al.*, 2008). Horrela espero da informazioaren zaharkitzearen arriskua eta azaleko harreman dispertsoen sustapena galaraztea (Adell, 1997) eta elkarreragin birtualetan pentsatzea, analizatzea, hausnartzeko (Epper, 2004) eta ezagutzaren eraikitze negoziatua sustatzea (Galimberti & Riva, 2001).

Horrela sustatzen den komunikazioaren bitartez, komunikazio formala informalekin konbinatzen denez, motibazioa eragitea espero da komunitate diskurtsibo eta sozio-kultural berezia elkarrekin eraikitzearen bitartez (Ayuste, Flecha, López Palma &

Lleras, 1999; Peris, Gimeno, Carrero & Sanchiz, 2000), komunitate horretako kide guztien harreman horizontalak sustatuz. Horretarako, beharrezkoa da botere erlaziozko gabeko partaidetza egiturak eratzea zeinetan ikasle zein irakasleen arteko berdintasunezko elkarrizketa sustatuko den. Komunikazio horretan, kontuan izan behar da interneteko hizkuntzak ezaugarri diskurtsibo eta semiotiko bereziak dituela (Crystal, 2002) eta ingurune konplexuetan komunikatzeko forma berriak sortzen jarraitzen dutela, esanahiak negoziatuz (Mauri, Colomina, Clarà & Ginesta, 2011).

## **2.2 Ingurune birtuala “leku sozial” gisa: Talde dinamikak eta foro birtualen erabilera**

Garrison eta Anderson-en hitzetan (2005), kalitateko e-ikaskuntzaren helburua da aniztasuna eta kohesioa “formazio-ekologian” biltzea, ekologia dinamikoa eta intelektualki estimulagarria. Ekologia hori irekia eta aldi berean kohesionatua izatea bilatu behar da, ikerketa-komunitateen antzerakoa, banakakoak ideiak partekatu eta eztabaida dezakeen gune asinkronoa. Beren ustez, autonomia eta elkarlana ez dira aurkariak, osagarriak baizik, eta esanahia komunitatean partekatu behar da eta negoziatu. Ikaskuntza komunitateek independentzia kognitiboa eta elkarmendetasun soziala sustatzen dute, eta hiru agerpen-era dituzte (Garrison & Anderson, 2005):

- Agerpen kognitiboa: ikasleek etengabeko hausnarketaren bidez esanahiak eraikitzea, hezkuntza-helburuekin lotutako agerpena.
- Agerpen soziala: nork bere burua sozial eta emozionalki proiektatzea birtualitatean.
- Irakats-agerpena: prozesu kognitibo eta sozialak diseinatu, erraztu eta orientatzeaz arduratzen den pertsona, emaitza esanguratsuak lortzeko.

Agerpen kognitiboa, Bronckart-en hizkuntzaren funtzio erreferentzialarekin erlaziona daiteke eta agerpen soziala, leku sozialaren kontzeptuarekin. Hartara, e-ikaskuntza eredu hau ikerketa honetako komunikazio-testuinguruarekin erlazionatzen da, eta autonomia eta elkarmendetasuna ikaskuntzaren erregulazioaz azaldutakoarekin.

Garrison eta Anderson-en proposamen kontzeptual honen aurrean, ordea, formazio-ekologiaren eta ikas-komunitatearen ordez, ingurune birtual zehatz bati buruz aritzeko, mikroekosistema edo mikrokliraz aritzeak egokiagoa dirudi, irakasleak gidatutako prozesuetarako. Ekologia sortzeko edo gutxienez ikas-komunitate bat, ikasgela edo ikas-taldea baino haratago jo beharko litzateke. Horregatik, Garrison eta Anderson-en proposamena Woolfolk-ek ikasgelaren mikrokliraz proposatutako ezaugarriekin (Woolfolk, 1996):

- Dimentsio anitzeko gunea da, zeinetan pertsonak, jarduerak, helburuak, denbora-mugak, partekatze baliabideak ugari dauden. Bertan gauzatzen diren portaerak eta ekintzek partaideengan eragina dute, positiboa edo negatiboa.
- Ekitaldiak aldi berean gertatzen direnez, prozesua errazteaz gain, irakasle-funtzioa betetzen duenak klaseko disrupzioei arreta jarri behar die, ikasleen partehartzeari, denboraren kalkuluari eta galdera eta zalantzen erantzunei.
- Bertan, ikasle artean eta irakasle eta ikasleen artean berehalako komunikazio-truke masiboa gertatzen da.
- Espazio horretan, aurreikusi ez diren ekitaldiak gerta daitezke, plangintza zorrotza eginda ere; arazo teknologikoak egon daitezke, edo ikasleak eztabaidan hastea.
- Zehazki, espazio publikoa denez, ikasle eta irakasleen portaerak berehala izan daitezke epaituak.
- Azkenik, ikas-taldea bere historia sortzen doa, ikasleen eta irakasleen jardueren arabera. Historia horrek, gainera, giro berezia eragin dezake.

Ezaugarri hauek, berdin ematen dira aurrez aurreko ikasgelan eta birtualean, baina desberdin eta inpaktu desberdina dute. Adibidez, aurrez aurreko ikasgelan esan-egin gehienak desagertu egiten dira, lurrundu, baina ikasgela birtualean erregistratuta geratzen dira eta iraunkorrako dira, eta ondorioz, arreta handiagoa jarri behar zaie estiloari, estilistikari, erregistroari... Elkarreragin erritmoa ere motelagoa da ingurune birtualetan, erreakzioak atzeratu egin daitezkeelako (komunikazio asinkronoa) eta horrek ere inplikazioak ditu komunikazio erabakietan, partehartze estrategietan eta elkarrizketak kudeatzeko formetan.

Bestalde, baliabide estralinguistikoen eskasia dela eta, idatzizko komunikazioa da nagusi. Horrek idatziaren interpretazio kognitibo eta sozio-emozionalak zabaltzea eskatzen du, taldeko dinamika propioak eratzea eragin baitezake ikasle arteko

imitazioan, erabakiak hartzeko modu berezituetan, arriskuak hartzeko moduan, komunikazioaren aniztasunean... historia eta mikroklima zehatz bat eratzen doana modu dinamikoan, eta ingurune birtualeko giroa aurrez aurrekoaren desberdina izan daiteke ikasle-talde bera izanik ere.

Mikroklima birtualak sortzeko arazo nagusia ikas-plataformen muga teknikoekin lotuta dago. Badirudi ikas-plataformak ez daudela diseinatuta partaideek talde gisa jardun dezaten. Ez dago aurreikusita sistemak ikaslea talde jakin bateko kide gisa identifikatzea eta ondorioz, nahastu egiten dira bere banakako eta taldekide gisako ekarpenak. Alegia, ikasle batek egiten dituen ekarpenak (fitxategi bat igo, foro batean iruzkin bat gehitu...) sistemaren administrazioaren aldetik banakako ekarpen gisa interpretatuko da, ez taldean sortutako ekoizpen bat bezala. Horrez gain, lan-taldeak ez du aukerarik bere espazioa pertsonalizatzeko, bere dokumentuak antolatzeko, taldeak elkarren artean eragiteko, egutegi partekatuak sortzeko, zereginak kudeatzeko fluxu-diagramak sortzeko, eta abar.

Gaur egungo ingurune birtualetan komunikazio mikroklima zehatza eratzeko tresna birtual garrantzitsuena foro birtuala da, komunikazio asinkronoak ingurune birtualetako partaideei aukera ematen baitie hausnartzeko, dokumentatzeko eta beren komunikazioaren gainean erabakiak hartzeko, bai lan-taldearen barruan eta bai ikas-talde nagusiko partaideen artean. Foroek, gainera, abantaila handi bat dute komunikazioaren gaineko ikerketari begira: elkarreragina idatziz jasotzen denez, errazagoa da elkarreraginaren eta komunikazio-eren analisi xehetua egitea.

Hori dela eta, azken urteotan ugari dira foroetako komunikazioa aztertzeko eta ebaluatzeko egindako ikerketak (Levin, Kim & Riel, 1990; Henri, 1992; Rafaeli & Sudweeks, 1997; Hara, Bonk & Angeli, 1998; Domínguez & Alonso, 2004; Gálvez, 2004; Gros & Adrián, 2004; García Cabrero, Mabel, Márquez, Bustos & Miranda, 2005; Prada, González Rodero & García-Valcárcel, 2005; Tagua de Pepa, 2006; Romañá, 2007; Feliz & Ricoy, 2008; Cabero & Llorente, 2009; Ezeiza & Palacios, 2009; Pepe & Armenti, 2009; Maurí *et al.*, 2011, Tirado, Aguaded & Hernando, 2012). Ikerketa hauetan, hainbat proposamen egin dira diskurtsoaren analisiaren aldetik,

sozializazioaren aldetik, edo bi ikuspegiak gurutzatuz.

Lehenengo ikerketetan alderdi kuantitatiboetara lehentasuna eman bazitzaieen ere, Levin eta bestek (1990), adibidez, mezuen edukia analizatu zuten ikasle-irakasle elkarreragina aztertzeko. Ildo horretatik egindako ikerketen artean, Henri-rena (1992) erreferente izan da ondoren egindako askotarako, lehenengo aldiz foroetako mezuak bost dimentsioren arabera analizatu zituelako:

- Dimentsio partehartzea: ikasleak zenbat aldiz hartu duen parte.
- Elkarreraginaren dimentsioa: ikasleen ekarpenen arteko erreferentziak eta aipuak.
- Dimentsio kognitiboa: ekarpenaren informazio-prozesatze maila eta mota.
- Dimentsio metakognitiboa: jardueran ikasleek erakusten duten gaitasun metakognitiboa.
- Dimentsio soziala: zereginarekin zuzenean zerikusirik ez duten ikasleek partehartzeak.

Ondoren, Rafaeli-k (1988) eta Rafaeli eta Sudweeks-ek (1997) eredu honi ekarpen interesgarria egin zioten elkarreraginaren ikuspegitik, hiru multzotan sailkatuz:

- D: Komunikazio deklaratihoa (norabide bakarrekoa): informazioa edo iritzia norabide bakarrean aurkezten da.
- R: Komunikazio Erreaktibo (bi norabidetakoa): batak besteari erantzuten dio.
- I: Komunikazio Interaktibo (osoa): hurrenkera bateko mezuak aurreko mezua kontuan izateaz gain, aurreko mezuak nola gauzatu diren hartzen du kontuan. Hala, interaktibotasunak gizarte-errealitate bat eratzen du.

Gunawardena eta bestek (1997), bestalde, analisirako beste eredu bat aurkeztu zuten,



ondorengo ikerketetan eragina izan zuena: ezagutzaren eraikitze soziala izatea elkarreraginaren ardatz, mezuak elkarren arteko ikaskuntza mailaren arabera sailkatuz. Lan-lerro honetan, Pérez i Garcías-ek (2002) aldagai hauek hartu ditu erreferentzia gisa Henri, Rafaeli eta Sudweeks eta Gunawardena eta bere taldearen proposamenak integratuz:

- 1) Testuinguru sozio-teknikoaren analisia: egoera zehatz batean gertatutako elkarreragineko emaitzak oinarritzeko elementuak eskaintzen ditu.
- 2) Partehartzeen maila eta dinamikaren analisia: partehartzeen bolumenaren inguruko datu kuantitatiboak eskaintzen ditu, baita nork, norekiko, zein asmorekin eta prozesuaren zein unetan hartzen duen parte ere.
- 3) Elkarreragin ereduen analisia: audientzia (partaide jakin bati ala talde osoari zuzentzen zaion), elkarreragin-mota (deklaratiboa, erreaktiboa edo interaktiboa), elkarreragin-maila (independientea, implizitua edo esplizitua) eta eraikitze-prozesua (partekatu eta alderatu, disonantzia aztertu, negoziatu, sintetizatu/aplikatu).

Foroetako analisi kuantitatiboari dagokionez, aipagarria da Lordelo eta bestek (2004) egindako lana, zeinetan datuetan oinarritutako teoria erabiltzen duten (*Grounded Theory*) ebaluazio eta autentikazio adierazleak sailkatzeko diseinuan, foroetako partehartzea bi adierazle-multzoren arabera bilduta: alderdi formalak/informalak eta objektibotasuna/subjektibotasuna.

Ikerketa eta analisi modu horiek guztiak erreferente izan ziren ikerketa honen aurrekari izan den lanean (Ezeiza & Palacios, 2009), zeinetan e-ikaskuntza plataformak biltzen dituen datu kuantitatiboak estatistikoki analizatu eta foroetako mezuen analisi kualitatiboen emaitzekin alderatu ziren. Ikerketa hartan, foroetako mezuak hainbat adierazleren arabera kategorizatu ziren: hizkuntz formak, erregistroa, elkarreragin-motak, ezagutza eraikitze moduak eta mezu bakoitzean erakutsitako maila gaitasun komunikatibo eta sozialean. Prozesu honetan zehaz balidatutako baloespen-matrizea ikerketa honetan ere erabili da (ikus. 5. eranskina).

Orduan egindako ikerketaren ondorioetako bat izan da foroetako partehartzeak ez direla modu isolatuan interpretatu behar, plataforma birtualean garatutako foro guztien arteko datuak eta testuinguruaren ezaugarri zehatzak gurutzatuz baizik (ikas-mikroklima, alegia). Izan ere, ikasleek lehen partehartzeetan sozializazioari eta presentzia erakusteari garrantzi handiagoa ematen diote edukiaren garapenari berari baino, baina hurrengo foroetan, eztabaida teknikoagoa edo zientifikoagoa garatu dutenean, gaitasun handiagoa eta sakonagoa erakusten dute. Horrez gain, ikusi da partaidetza handiak ez duela komunikazio gaitasun altua edo progresiboki altuagoa erakusten, feedbacka eskaintzen ez bada (Ezeiza & Palacios, 2009).

Irakats-agerpenari dagokionez, badirudi hauek direla adierazle nagusiak: adostasun/ezadostasun guneak identifikatzea, adostasuna sustatzea, animatzea, ikasleen hitzak indartzea edo onestea, ikasteko giro ona sustatzea, partaideen iritzia erazteko informazio prozesamendua errazteko, eztabaida sustatzea eta prozesuaren eraginkortasuna ebaluatzea. Ezaugarri hauek zenbait ikaslerengan ere identifikatzen dira zenbaitetan, talde-lanean ikas-prozesuen lidergoia hartzen dutenean.

Ikerketa hauek guztiek erakusten dute foroetako mezuak portaera behagarri gisa kontzeptualiza daitezkeela eta ikertzeko ikuspegi eta era desberdinak konbinatzeak ikas-mikroklima birtualetan gertatzen dena modu integratuagoan interpretatzen laguntzen duela. Mezuak eta eztabaida-hariak irizpide desberdinen arabera parametriza daitezke eta horrela, hobeto ezagutu zein diren ikaskuntzarako elkarreragin esanguratsuenak eta baliagarrienak. Hala ere, kontuan izan behar da elkarreragin horiek sozialki lekutuak direla eta ondorioz, interpretazio-erroreak egiteko arriskua dagoela ikaslearen banako gaitasunaren inguruan, talde-dinamikaren arabera komunikatzen baita (ez bere gaitasun-maila erakusteko xedez, bestelako lan akademikoetan gertatzen den moduan).

### **2.3 IKTen ekarpen berezitua ebaluazioari eta ikerketari: Arriskuak eta mugak.**

Ikerketa hau motibatu duen jakin-min nagusietako bat izan da nolako laguntza eman dezaketen tresna teknologikoek komunikazio gaitasuna ebaluatzeko eta baita ikerketa prozesuak errazteko ere. Foro birtualetan jasotako mezuen analisiak galdera gehiago sorrarazi zituen: Ikasleei komunikazio gaitasunaren garapenean laguntzeko tresna teknologikoak sor litezke testuen berrikusketa autonomoa eta elkarren artean erregulatua sustatzeko? Posible litzateke ikas-plataforman metatzen den informazioa nolabait automatizatzea ikas-prozesuak denbora errealean ikertzeko?

Aspaldi jo zen interesgarriztat tresna teknologikoak erabiltzea ebaluazioa errazteko, zereginak erraz errepikatzeke, ikasleei berehalako feedbacka eskaintzeko, proba estatistikoki fidagarriak eraikitzeke, edukiak emaitzen arabera hautatzeko eta ikaslearen motibazioari eta interesari eusteko (Charman, 1999). Hala ere, ezaugarri hauek soilik betetzen dira gaitasuna zehar-metodoen bitartez era automatizatuan ebaluatzen direnean (Alderson, 1991, 2005; Arbeláez, Álvarez Correa & Uribe, 2008; Chappelle & Douglas, 2006) eta horregatik ikerketa ugari egin dira galdetegiak sortu eta balidatzeko moduen inguruan.

Knoch-ek (2009) idatzizkoa ebaluatzeko zehar-metodoen berrikusketa egin ondoren, bi kritika nagusi egin ditu: alde batetik, idazmenaren ebaluazioa hizkuntza elementu zehatzen trataera isolatura mugatzen direla psikometrizistak, hala nola, gramatika, erroreak, ortografia edo puntuazio-markak (Grabe & Kaplan, 1996; Cumming, 1997), eta ondorioz, zeregin kognitiboki konplexua item diskretuetan formulatzea oso neurri partziala dela. Beste aldetik, azpimarratu du test hauetan, fidagarritasuna garrantzitsuagoa dela baliozkotasuna baino, eta ez dago garbi neurtu nahi dutena benetan neurtzen ote duten. Hainbat autorek ebaluatzeko zehar-metodoak erabiltzeko moduen berrikusketa egin dute metodo hauek zeregin zehatzen testuinguruan integratzeari begira (Kenyon, 1992; McNamara, 1996; Skehan, 1998, 2001).

Ebaluazio metodo zuzenak, aldiz, ikasleen lanen laginen ebaluazioan oinarritzen dira. Horrela ebaluatzea garestiagoa da baina benetakoagoa (Atienza, 1999; Hughes, 1989)

eta gaur egungo tresna teknologikoez zehar-metodoetarako bezainbesteko garapena ez badute ere, azken urteotan tresna sofistikatuagoak garatzen ari dira. Ebaluazio metodo zuzenak ordenagailuz aplikatzearen inguruko lehen ikerketa sakonak Alderson-enak direla esan daiteke, 80 hamarkadako hizkuntz laborategietako esperientzietan oinarrituta; abantaila hauek definitu zituen ordenagailu bidezko ebaluazioaren inguruan (Alderson, 1990):

- Ordenagailuak denbora neur dezake, bai ikasleak zeregin bat egiteko behar duena, bai zeregin baten atal jakin bat betetzeko behar duena. Denbora neurtu, kontrolatu eta gorde dezake.
- Ordenagailuak ikaslearen ibilbidea gorde dezake.
- Ordenagailuak informazioa modu askotan aurkez dezake.
- Ordenagailuak askotariko informaziorako sarbide azkarra eta erraza eskain dezake.
- Ordenagailuak bestelako ekipamendurako loturak egin ditzake eta ondorioz, input eta aurkezpen-mota desberdinak ahalbidetu.
- Ordenagailuak ikasleak ebaluazio estrategia propioak izatea susta dezake. Informazioa modu desberdinetan eskain dezake eta ikasleari adieraz diezaiokere bere iritziak garrantzitsuak direla.
- Ordenagailuak hizkuntz arauak erabil ditzake:
  - a) Oinarritzko mailan, ikaslearen testuetan ortografia birpasa dezake.
  - b) Sofistikazio-gradu desberdineko analizatzaileak erabil daitezke ikaslearen testuetako errore sintaktikoak atzemateko, baita galdetegi “komunikatiboak” eskaintzeko ere.

Analisi honen bitartez, galdetegiak diseinatu eta kalifikatzen idatzizko testuen prozesamenduaren bidera pasatzeko aukerak azpimarratu nahi izan zituen Alderson-ek. Berez, idazlanen ebaluazio automatikoaren lehen urratsak 60. hamarkadan egin baziren

ere, lehen sistemak 90. hamarkadakoak dira (Page, 1966; Page & Petersen, 1995). Lehen sistema hauek azaleko informazioan oinarritzen ziren (hitz-kopurua, puntuazio-markak...) eta kritika gogorak jaso zituzten horregatik, analisi horiek ez baitzuten edukia kontuan izaten, baina lan-ildo berria zabaldu zuten, hain zuzen ere azken urteotan indarberritu dena: adimen artifizialean eta hizkuntz ingeneritzan oinarritzea idatzizko testuen autozuzenketa eta autoberrikusketarako tresnen garapenerako ildoak. Arrazoi ekonomikoak daude tartean (ebaluatzaileen kostua eta behar duten denbora, batez ere) baina baita eraginkortasun-arrazoiak ere: ebaluagailuak garatuta, nor bere kasa ebaluatu ahalko du bere hizkuntza-maila, nahi duenean nahi duen lekuan, eta gainera, ebaluatzaileen isuria saihestuko litzateke (halo-efektua, kontraste-efektua...).

Idatzizko testuak ebaluatzeko tresnen inguruan Williams-ek (2001), Shaw-k (2004) eta Knoch-ek (2009) egindako berrikusketan, bost sistema azpimarratu dituzte: *Exrater* (Corbel, 1995), *Project Essay Grader* (Page, 1994), *Intelligent Essay Assessor* (Landauer, Laham & Foltz, 2003), *Text Categorisation Technique Model* (Larkey, 1998) eta *E-rater* (Education Testing Service – ETS, 2007; Burstein, Kukich, Wolff, Lu & Chodorow, 1998; Monaghan & Bridgeman, 2005). Zenbaitek informazio sintetikoak informazio semantikoarekin konbinatzen dute, beste zenbaitek jasotzen dituzten emaitzak testu-corpus zehatzekin alderatzen dituzte, edo sistema estatistikoak hitz-hurrenkerekin alderatzen dituzte...

Sistema hauetatik sofistikatuenak *e-rater* sistema izan da: Lenguai Naturalaren Prozesamendua (NLP) modu desberdinetara konbinatzen du bere datu-basean dituen adibideen arabera, ezaugarri bereziak alderatzen ditu eta testuak analizatzen ditu gramatika elementuak, diskurtso-markatzaileak eta hiztegi-edukiak etiketatzeko. Ehun ezaugarri inguru aplikatzen ditu automatikoki eta konputarizaturiko algoritmoak erabiltzen dira ezaugarri horiek testuetan alderatzeko. Stepwise erregresio lineala erabiltzen du gero, kalifikatzeko ereduak optimizatzen. Edukia pisua ezarritako bektoreen bidez erauzten da. Gizakiekiko adostasuna emaitzetan %87 eta 94 bitartekoa da (Monaghan & Bridgeman, 2005). Sistema hau da ETSk (*The Educational Testing Service*), TOEFL erakundeak bultzatuta, *Criterion* programa eratzeko hartutako oinarria, munduko hainbat lekutan ingeleseko idatzizko komunikazio gaitasuna ebaluatu

eta kalifikatzeko, pertsona-makina ebaluatzaile-bikoteak eratur. Horrela, kalifikazio prozesuak azkartzen ditu eta baliabideak aurrezten ditu (Chapelle & Douglas, 2006; Knoch, 2009).

Gizaki ebaluatzaileak eta ordenagailu ebaluatzaileak alderatzeko Li-k 2000n argitaratuta ikerketan, aldiz, emaitzak zertxobait desberdinak izan dira. Ikerketa honetan, 132 idazlan labur ebaluatu dira, emaitzak alderatzeari begira. Ordenagailu bidez, hizkuntza-elementuak aztertu dira: konplexutasun sintaktikoa, konplexutasun lexikoa eta gramatika-zehaztasuna; gizakiei eskatu zaie lehenik kalifikazio subjektibo holistikoa emateko eta gero, sintaxi, lexiko eta gramatika maila ebaluatzeko ikuspegi analitikoak, baita elementu testual eta erretorikoak ere diskurtso-mailan. Korrelazioen analisiak erakutsi du adostasun handia dagoela gramatika-alderdian, baina bestelako alderdian ez da korrelazio esanguratsurik aurkitu beste bi ezaugarrietan.

Ikasleen testuen analisisian oinarritzen den lan-ildo hau, *Ordenagailu Ikasle Corpora* deritzona (*Computer Learner Corpora*) (Granger, Hung & Petch-Tyson, 2002), ordudunik saiatu da alderdi semantikoak eta sintaktikoak modu konplexuagoan jasotzen duten sistemak eratzen (Landauer, Laham, Rehder & Schreiner, 1997; Foltz, Laham & Landauer, 1999; Wiemer-Hastings & Graesser, 2000; Burstein, 2003; Kakkonen, Myller, Timonen & Sutinen, 2005), eta horrela, beste sistema batzuk sortu dira, esaterako laburpenak ebaluatzeko *Summary Street* sistema (Steinhart, 2000), edo testu akademiko-zientifikoaren hizkuntz corpusak biltzen dituzten ikerketak (Busch-Lauer, 1995; Goldschmidt & Szmeccsanyi, 2007) edo testu argumentatiboak ebaluatzeko softwarea, adimen artifizialean oinarritua (Falakmasir, Ashley & Schunn, 2013).

Euskararen kasuan, ez dago ikasleen lanak ebaluatzeko sistema automatiko edo partzialki automatikorik, baina bi ikerketa-lerro interesgarri daude Euskal Herriko Unibertsitatean (UPV/EHU) ordenagailuz lagundutako testuen analisisia egiten dutenak:

- Alde batetik, euskarazko diskurtsoen analisisirako corpusak eraikitzen ari dira Euskal Filologia Sailean, *Garaterm*, *Ricoterm-3* eta *Hizlan* proiektuetan, batik bat, testuen ebaluazio konparatiboa erraztuko duten datu-baseak eta

bilaketa aurreratuak sortu ahal izateko. Proiektu hauetan, unibertsitateko eskuliburueta testuak, artikulak akademiko-zientifikoak, testu profesionalak eta unibertsitateko ikasleek idatzitako testuak bildu dira, jakintza-esparruaren eta testu-eraren arabera etiketaturik, askotariko korrelazioak aztertzeko: estiloan, esapideetan, diskurtso-markatzaileetan, eta abar (Ezeiza, J., 2010, 2011). Hala, esaterako, ikusi da Zientzia Juridikoetan eta Gizarte Zientzietan testu-markatzaileak maizago erabiltzen direla Zientzia Esperimental eta Teknologikoetan baino, alde handiz (Zabala *et al.*, 2008). Halako aurkikuntzen arabera, komunikazio gaitasun akademikoaren garapenerako proposamen didaktikoak ezin direla berdinak izan unibertsitateko titulazio guztietan.

- Beste aldetik, IXA ikerketa-talde kontsolidatuak 1988tik hona askotariko proiektu eta produktuak garatu ditu hizkuntzen tratamenduaren arloan: *Xuxen* zuzentzaile ortografikoa, *EDBL* Euskararen DatuBase Lexikala, *Eulia* Testuak etiketatzeko ingurunea, *Opentrad* itzultzaile automatikoa, Euskal *WordNet* sare lexikala, *ZT* Zientzia eta Teknologiko corpusa... Produktu hauek hizkuntzaren prozesamendu automatizatuan oinarritzen dira (analisi morfologiko, sintaktiko eta morfosintaktikoan, lexikografian, semantikan eta hitzen adieren desanbiguazioan, desbideratze linguistikoaren atzematean, datu base lexikal eta hizkuntz corpusen ustiatetan). Azpimarragarria da euskara ikasten laguntzeko sistemen garapena, hala nola Idazkide eta Idazlagun tresnak (Aldabe *et al.*, 2008) eta *IRAKAZI* sistema (Aldabe *et al.*, 2005), ikasle bakoitzaren informazioa gordetzen dute ariketa pertsonalizatuak eskaintzeko helburuz eta hainbat tresna dituzte integraturik lagungarri gisa (hiztegiak, aditz-kontsultarako tresnak, corpusak, lema zehatzen erabilera...).

Ikerketa honetan, bi lerroak aztertu dira ikuspegi didaktikotik duten balioa ezagutzeko, eta modu zehatzean *IRAKAZI* tresna arakatu da, bestelako hizkuntz ingenieritza tresnekin konbinatuta aukera berriak aztertzeko. Sistema honek testuetako desbideratze linguistikoak atzematen ditu eta desbideratze horretatik eratortzen den hizkuntzaren alderdia indartzeko ariketak proposatzen ditu (adibidez, analizatutako testuan hainbat deklinabide-errore atzematen baditu, deklinabidea lantzeko ariketak

eskaintzen ditu), eta dentsitate lexiko eta gramatikalaren inguruko txostenak eskaintzen ditu, bai testuz testu eta bai ikasle bakoitzak igotako testu guztien analisi metatua dutenak. Tresna horretatik abiatuta eta *Garaterm* proiektuetan (Ezeiza, J., 2010) egindako analisisien laguntzaz, tresna bat prototipatzeko ahalegina egin da ikerketa honetan Ixa Taldearekin lankidetzan, ikasleen autoerregulazioari eta elkarren arteko erregulazioari laguntzeko: *IXA-EVAMTEX* sistema.

Sistema hau prototipatzeko, hainbat proba egin dira ikasleen testuak prozesatzeko tresna informatiko horrekin ikerketa honen barruan; hauek dira prototipoa diseinatzeko hautatu diren adierazleak, testuak automatikoki etiketatzeko eta analizatzeko:

- Aditzaren denbora, numeroa, modua, pertsona eta aspektua, ikasleak testuan idatzi duenarekiko distantzia eta inplikazio maila ebaluatzeko.
- Lemen maiztasuna eta aniztasuna, lemen zerrenda eta nominalizatzaileak dituzten lemak, jakiteko zenbateraino hurbiltzen den testua corpus akademiko berezitura eta nolako adierazpen aberastasuna duen.
- Modalizatzaile-motak, maiztasunak eta kopuruak, Agirre Berezibarren sailkapenari segiz (1991), ikasleak duen ñabarduretarako trebetasuna, adierazitako edukiaren heldutasun maila edo edukia adierazteko erabilitako enfasia/zalantza/segurtasuna ebaluatzeko.
- Erabilitako lokailuak eta kohesio-egiturak, testuak testu-tipologia zehatzetara duen hurbiltasuna aztertzeko: azalpenezkoa, kausazkoa, argumentatiboa...
- Erreferentzien markatzaileak: urteak, mendeak, autoreen aipamenak testuan zehar eta erreferentziatzeko erabilitako modalizatzaileak (*arabera, ustez, iritzi...*).

Prototipo horretarako hurbilpenak erakusten du posible dela ikasleei euskaraz idazten laguntzeko tresna teknologikoak garatzea gaur egun dauden baliabideekin eta tresna hauek baliagarriak izan daitezke testuen lehen berrikusketa egiteko (zuzentasuna, aberastasuna, zehaztasuna...); hala ere, tresna hauek luze-zabal erabiltzeak arazo larriak



eragin ditzake, ikasleari ulertarazten baitzaio testuen hizkuntz egitura garrantzitsuagoa dela edukia bera baino, fokua forman eta azaleko ezaugarrietan jartzen denez.

Oro har, testuen prozesamendurako ikuspegi honek guztiak kritika ugari jaso ditu. Horietako bat Cuolioli-k 1987an egindakoa da: ordenagailuak komunikazio gaitasuna prozesatzeko edota ebaluatzeko erabiltzeak ikerketa teorikoaren garapena oztopatu duela urte luzez, hizkuntzalaritzarekin elkarreraginean ikertzen den informazioa prozesatzeko modu xume baten ordeztu, hizkuntzalaritza hizkuntza-prozesu konplexuak sinplifikatzearen alde lanean aritu da itzulpengintza automatikoa eta adimen artifiziala ahalbidetzeko (Culioli 1987, Culioli-k berriusua eta 1995an berrargitaratua). Testuen ulermena eta ekoizpena hizkuntz ingeneritzaren parametroen arabera interpretatu nahi izanak *input-output* informazio fluxuan oinarritutako eredu sekuentzialen hedapena eragin du, eredu murriztaileak eta gizakiaren komunikazio adierazpenetik urruntzen direnak, giza-komunikazioa inperfektua, askotarikoa, konplexua, osagabea eta aberatsa baita.

Testuen analisi automatikorako ereduen hedapenak ebaluazio/kalifikazio kostuak murriztearen eta hizkuntz ingeneritzan egin diren azken aurrerapausoek (datu-meatzaritza, tresna algoritmiko eta heuristikoen konbinaketa sendoak, hizkuntzaren prozesamendu automatikoan emandako aurrerapausoak...) hainbat kezka eragin dituzte. Ebaluatzeko teknika hauek erasokoitzat jo dituzte aditu askok eta horren adibide, mugimendu bat sortu da makinaren bidezko ebaluazioaren kontrakoak: *Professionals Against Machine Scoring Of Student Essays In High-Stakes Assessment* (Human Readers, 2013); mugimendu honetako kideek literatura zientifikoa tresna hauen erabilerak dituen alborapen-erroreak eta kalteak biltzen ari dira, azpimarratzeko idatzizko testuak kalifikatzeko makinak ez direla fidagarriak eta ez direla erabili behar ikasleak hautatzeko edo baztertzeko prozeduretan, ezta akreditaziorako probetan ere.

E-ikaskuntza plataformetan ebaluazioa eta kalifikazioa errazteko sortzen ari diren beste zenbait tresna ere kritika zorrotzak jasotzen ari dira. Tresna hauek plataforma birtualek metatzen dituzten datu kopuru handiak prozesatzen dituzte, eta beren oinarria da tutore adimendunak “ikaskidetzat” jo daitezkeela (*learning companion*) (Chou, Chan

& Lin, 2002) eta ikaskuntza egokitu daitekeela (*adaptive learning*) ikas-datuen analisiaren bitartez. Arazoa, berriz ere, ikaskuntzaren deshumanizazioa da, klik kopuruetara, asmatze-tasetara, ibilbide digitaletara, algoritmo eta estatistiketara murrizturik eta ikasle-makina harremana ikasleen arteko elkarlanaren baliokide hartuta.

Kritika hauek eragin dute ikerketa honetako tresnen garapenerako atala bertan behera uztea. Plataforman metatzen diren datuak estatistikoki ustiatzeko alde zuretik egindako saiakerak (Ezeiza & Palacios, 2009) eta IXA-EVAMTEX sistema garatzeko lan-ildoak baztertu egin da eta horren ordez, ebaluazio-erantzua jakin batzuk hautatu dira analisi estatistikorako, analisi kualitatiboa osatzeko eta hainbat ikerketa-erantzua kontrastatzeko. Halaber, ikasleen testuak modu partzialki automatizatuan etiketatu ordez, hautaketa eta kategorizazioa eskuz egitea erabaki da, hartara informazio esanguratsuagoa erazten da, gizaki-erroreen arriskuak arrisku (halo efektua, kontraste efektua...).

Plataformek informazio baliotsua eskaintzen dute ikas-prozesuak sakonkiago ezagutzeko eta ikertzeko, baina tentuz hautatu eta prozesatu behar da informazio hori, izan ere, aukera teknologikoez zabalitzen dituzten ateak eragin dezakete tresnak jendearen gainetik jartzea, jendea lagundu beharrean. Ikerketa honetan, tresna hauek tresna metakognitibo gisa interpretatu dira (Azevedo, 2005), beti ikaskuntza-egoera zehatzean testuinguratu dira eta ikasleen alderdi kognitiboak ezezik, alderdi metakognitiboak, motibaziozkoak, jarrerazkoak... aintzat hartuta, eta horrela, testuinguru teknologikoa ikas-prozesuen beharretara moldatu da (eta ez alderantziz), ikas-prozesuak sustatzeko edota prozesuen euskarri gisa. Horregatik, honelako tresnak bilatu dira (Azevedo, 2007):

- (a) Ikasleei zeregin kognitiboetan laguntza ematen dietenak, maila kognitibo baxuko zereginak betetzen laguntzen dietenak ikasleak eskakizun handiko zereginetan kontzentra daitezten.
- (b) Ikasleei aukera ematen dietenak bestela egin ezingo lituzketen jarduerak egiteko (edo bestela une horretan bertan egin ezingo lituzketenak).

- (c) Ikasleei aukera ematen dietenak hipotesiak sortu eta testatzeko, arazoaren ebazpenaren testuinguruan.

Azkenik, beharrezkoa da azpimarratzea e-ikaskuntza plataformek idatzizko adierazpen asinkronoa gehiegi sustatzen dutela Beharbada enfasi hau elkarreraginak kontrolatzeko interesak eragindakoa da, edo ikastaroetan gertatzen denaren ikerketa errazten duelako (elkarreraginaren erritmoak motelduta), edo e-ikaskuntza ikuspegi indibidualetik planteatzen jarraitzen delako; kontua da foro birtualek jarraitzen dutela izaten elkarreraginaren gune nagusi, eta ikaslearen hausnarketa bultzatzen badute ere, ez dira horren lagungarriak jakintza eraikitzeke, elkarreragina eta partaidetza hazi ahala elkarrizketa-hariei segitzea zaildu egiten baita, zenbait ikasle parte hartzera desmotibatzeraino (hainbeste mezuren artean “galduta” sentitzen direlarik).

Laburpen orokor gisa, e-ikaskuntza ereduaren eta ikaskuntza eta ikerkuntzarako tresna teknologikoen erabilerearen berrikusketa kritiko honen ondorio gisa, esan daiteke aurrerapen teknologikoen bide berriak zabaldu dituztela, eta bide horien artean badira kontrola eta prozesuaren sinplifikazioa eragiten dutenak eta badira, halaber, ikaskuntza eta ikerkuntza prozesuetan lagungarriak izan daitezkeenak, testuinguratzeko berriak sortzen dituztelako, lan errepikakorrak arintzen dituztelako eta ikasteko aukera berriak sortzen dituztelako. Tresnen erabilera etikoa funtsezkoa da trikimailu teknologikoetan eta prozesu mekanizistetan eror ez gaitezten.



### **3. EBALUAZIOAREN DIDAKTIKA: AUTOERREGULAZIOA ETA ELKARREN ARTEKO ERREGULAZIOA**

Aurreko atalean argitu bezala, ikaskuntzaren autoerregulazioaren eta autokudeatzearen inguruko ikerketak nabarmen indartu dira IKTen hedapenarekin. Ikaskuntzak teknologien laguntzaz autogidatzeko aukera berriek (*self-directed learning*) elkarren arteko ebaluazio sistemak ezartzearekin batera (*crowd-sourced evaluation*), ebaluazioaren kontzeptuaren berrikuspena bultzatu dute. Berez gaur egun planteatzen ari diren ebaluazio kontzeptu batzuk tradizio luzekoak dira hezkuntza inguruetan, agian ez horrenbestekoak ikerketaren eremuan.

Ebaluazioa autoerregulazioaren eta elkarren arteko erregulazioaren ikuspegitik planteatzen denean, nahitaez ikas-prozesu osoari josita landu behar da, ezin baita planteamendu didaktiko orokorretik bereizi. Erregulatzeko bi modu hauek autonomiaren garapena sustatzen dute, norberaren ekintza-eredu pertsonala eraikitze bidean; Kohonen-ek (1992) adierazi bezala, autonomiak elkardependentziaren nozioa du bere baitan, norberaren portaeren erantzule izatea gizarte-testuinguruan: besteekin kooperatzeko gai izatea eta gatazkak modu eraikitzailean konpontzea.

Ikerketa honetan, ebaluazioa norbanakoaren eta taldearen garapenaren partetzat hartu da, eta zereginak diseinatu dira elkarren arteko erregulazioa ikas-prozesuaren beste elementu bat izateko. Hala, ebaluazioa formazio prozesu osoan zehar kokatzen da, eta testuinguru orokorra eta ikaskuntzarako gako diren uneak kontuan hartuta planifikatu da (Biggs, 1996; Santhanam, 2002; Rust, 2002), ondorioz, beharrezkoa da ebaluazioa esplizitua, formatiboa, barneragarria, ulergarria eta gardena izatea (Carlino, 2005; White, 1994), ikasleekin partekatu behar baita autoerregulazio eta elkarren arteko erregulazio prozesuetan.

Ebaluazio formatiboa hainbat garaitan landu duten zenbait autoreren lanak aztertu ondoren (Bloom, 1968; Bloom, Hasting & Madaus, 1977; Allal, 1979; Weiss, 1986; Miras & Solé, 1990; Camilloni, Celman, Litwin & Palou de Maté, 1998; Hogan, 1999; Jorba & Sanmartí, 2000; Lipsman, 2005; Biggs, 1996, 1999 eta 2005; Mateo, 2006),

gaitasunekin eta metodologia ikuspegi orokorrarekin lerrokatuta dagoen ebaluazioa bilatu da, prozesu osoari lagunduko diona eta informazio baliotsua jasoko duena, bai irakasleentzat eta bai ikasleentzat. Gaitasun konplexuak izanik, Monjan eta Gassner-ren ereduan (1979, Carnagham & Boritz, 2003n aipatua) identifikatutako lau osagaiak hartu dira erreferentzia gisa:

- (1) Ikasleak izan behar duen gaitasuna
- (2) Gaitasun hori duela erakusteko ikasleak egin behar dituen jardueretakoren baten adibidea
- (3) Gaitasuna erakusteko ikasleak egin beharreko prozesuaren deskribapena
- (4) Gaitasuna lortu duela erakusteko bete beharreko baldintzak

Elementu horiek lagungarriak dira ebaluazioaren ikuspegi pedagogikoa finkatzeko, Pérez Pueyo eta bestek egindako goi-hezkuntzako ebaluazio formatiboaren berrikusketan adierazi bezala (Pérez Pueyo, Julián Clemente & López Pastor, 2009):

- Ebaluazioa prozesu sistematikoa da, ez inprobisatua
- Ebaluazio orok jasotako informazioaren irizpen edo balioespina eskatzen du eta ondorioz, alderaketa-irizpideak izatea.
- Ebaluazio prozesua erabakiak hartzeari begira egiten da, hau da, helburu batera iristeko bitarteko bat da.
- Ebaluazioaren xedeak kontu handiz analizatu behar dira ebaluatzeari ekin aurretik.
- Ebaluazioaren xede nagusia ikaste-prozesua gidatzea eta laguntzea da.
- Horretarako, alderdi esanguratsu guztien ebaluazio ulergarria behar da, ez da nahikoa noizean behin konprobatzea eskatutako lana egiten ari direla.
- Tentuz ibili behar da ebaluazio prozedura bakar baten nagusitasunaren aurrean, ezin baititu ebaluagarriak diren alderdi guztiak bete.

- Benetako ebaluazioa idiosinkratikoa da, pertsona eta ikastetxe bakoitzaren berezitasunetarako egokia.
- Ebaluatzaileek euren eraginpeko pertsonen aurrean erantzun egin behar dute, eta horregatik, maiz izan behar dute elkarreragin informala.

Beste zenbait autorek, hala nola Rhodes eta Tallantire-k (2003), planteatu dute ebaluazio-ereduak lehentasunak zehaztu behar dituela, funtsezkoa eta desiragarria bereizteko, ikaslearen aurrerabidea irudikatzeko, gaitasunen transferentzia eta konexioa errazteko, zereginen ebaluazio-irizpideekin duten lotura argitzeko, eta adibideak eskaini behar dituela garatu beharreko trebetasunak praktikan jartzeko. Bai Pérez Pueyo eta besteren ekarpenak, bai Rhodes eta Tallantire-renak eta antzerakoak, gako izan dira ikerketa honen ardatz izan diren gaitasunaren konstruktua definitzeko. Jardueran oinarritutako ebaluazioa deiturikoa (*performance based assessment*) hartu da ebaluazio estrategia nagusi gisa, gaitasunen alderdi zehatzak praktikan jartzea planteatzen dutenak (Perkin, 1999; Rodríguez, 2000), eta jarduerak zeregin komunikatibo zehatzetan multzokatu dira, zeregin horiek ikas-prozesuen lagungarri izateaz gain, informazioa jasotzeko tresnak izan daitezzen.

Ebaluazioa bera ikertzeari begira, ebaluazio formatibo eta dinamikoaren dimentsio psiko-soziala azpimarratu da (Gilly, 1986; Kozulin, 1998), eta ondorioz, aurre-ondorengo neurketetan (*pre-test/post-test*) oinarritu ordez, aztertu da noiz eta zein baldintzapetan lortu dituzten ikasleek egiturazko aldaketak euren gaitasunaren jabekuntzan. Ebaluazio dinamikoaren ikuspegiak proposatzen du ikaslearen etorkizuneko gaitasuna ez dela uneko gaitasunaren jarraipen hutsa, eta hartara, etengabe galdetu behar da ikasleak zer dakien baina baita zer-nolako ahalmena duen ikasteko eta aurrera egiteko, eta horrek esan nahi du ebaluazioa ez dela prediktiboa, ikas-prozesuaren orientazioa ulertzeko tresnetako bat baizik. Aurre-ondorengo neurketak alboratzeko beste arazo garrantzitsu bat da funtzio batzuk ikasiak izaten direla neurgarriak edo ikusteko modukoak izan baino lehen, eta gertatzen da gaitasun-maila jakin bat ez aitortzea ezin delako egiaztatu garatuta dagoela, edo zereginen egite hutsak ez dituelako azaleratzen, komunikatiboak, testuinguratuak edo argiak izanda ere (Van der Veer & Valsimer, 1991). Adibide gisa, ikasle batzuek nahiago dute ondo dakitena

soilik agertu eta beste batzuk gehiago arriskatzen dira, eta ondorioz, gaitasun-maila teoriko berarekin oso erakustaldi desberdinak egiten dira.

Horrek ez du esan nahi erabiltzen diren tresnak eta egiten den analisisa ez direnik baliagarriak ebaluazioa alderagarria izateko, baina ikerketaren posizionamenduan, esan nahi da ez dela bilatzen ikasleen maila zein den ezartzea edo ezartzeko ebaluazio-tresnak bilatzea, ebaluazioari argia emateko bideak, prozedurak eta teknologiak aztertzea baizik. Horregatik, teknologia prozesua behatzeko tresna gisa erabiltzen da, bai analizatzeko eta bai prozesuan zehar nola hobetu landu ahal izateko, eta ez horrenbeste gaitasuna neurtzeko. Ebaluazioa aldagai independente gisa aztertzea planteatzen da, ebaluazio formatibo eta dinamikoaren dimentsio psiko-soziala azpimarratuz (Gilly, 1986).



### **3.1 Autoerregulazioa eta autonomiaren garapena goi-mailako irakaskuntzan**

Autoerregulazioa autonomiaren garapenean gako bada ere, autoerregulatze konstruktoaren kontzeptualizazio teorikoak oraindik sendotasuna falta du. Autoerregulatzea metakognizioarekin estuki lotuta badago ere, ez dago garbi metakognizioaren atal bat den (adibidez, Brown & DeLoache, 1978; Kluwe, 1987), edo metakognizioaren gainetik dagoen kontzeptua den (adb., Winne, 1996; Zimmerman, 1995). Nolanahi ere, azken ikerketetan, zereginen lotutako prozesuen erregulazioaz gain, motibazioari lotutako prozesuak eta prozesu sozio-emozionalak ere autoerregulatzearen parte direla ikusi da (Veenman, Van Hout-Wolters & Afflerbach, 2006).

Ikasleak portaera autoerregulatzeko duen trebetasuna bere etorkizuneko emaitza akademikoen osagai inportantea da (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Torre-k (2008) hainbat autore erreferentziatuz diotenaren arabera, autoerregulatzeko gaitasuna garatu duten pertsonen probabilitate altuagoak dituzte unibertsitatea amaitu ondoren euren kasa ikasteko, lan-egoera berrietara egokitzeko eta bizitzan zehar hobetzeko eta moldatzeko. Oro har, autoerregulatzeko banakoaren ikuspegitik landu izan da, eta ikasketetan eta ikasketen ondoren banakoak izango duen arrakastarekin erlazionatu da.

Autoerregulazioaz egin diren garapen didaktikoen oro har gutxietsi egin dute taldearen lekua prozesuan. Taldea banakoari laguntzeko elkarreragin gisa hartzen da, gehienez ere. Ikaskideak eredu gisa aipatzen ditu baina ez da aurreikusten elkarren arteko erregulazioa prozesu natural, baliotsu eta beharrezko gisa. Irakaslea da feedback-emaile nagusia eta estrategia egokiak planteatu eta balioesten dituen. Ez da eraikitze sozio-konstruktiboa hartzen kontuan eta ez da aurreikusten Wertsch-ek (1978) proposatutako heteroerregulaziotik autoerregulaziorako igarobidea, hain zuzen ere, goi-hezkuntzan garrantzi handiena duen erregulazioa.

Perrenoud-ek (1991), aldiz, jakintza auto-sozioeraikitzen dela agertu du, eta prozesu horietako baliabide garrantzitsuenak autoantolaketa eta elkarregin soziala dira. Izan ere, hainbat testuingurutan ikusi da autoebaluazioaren, elkarren arteko ebaluazioaren eta ikaslea irakaslearekin batera ebaluatzearen eraginkortasuna (Jorba & Sanmartí, 2000;

Zapata-Ros, 2013). Eraginkortasun horretan, gakoa da ikasleei helburuak komunikatzea eta ebaluazio irizpideak bere egiten laguntzea. Prozesu hauen lanketa didaktikoaren helburu nagusia ikasleari ikasten irakastea da, ahalik eta autonomia handiengan ikas dezan. Autoerregulazioa zaila izaten da ikaslearentzat banakakoaren ikuspegitik planteatzen bada, autobehaketa eta autoezagutza zaila baita; aldiz, taldearen testuinguruan, jakintza banaturik dagoelarik, elkarren artean erregulatzeko aukera sortzen da (Chan, 2012). Talde-testuinguruan proposatzen da, hain zuzen ere, ikaskuntzen etengabeko erregulazioaren kontzeptua (Perrenoud, 1991; Jorba & Casellas, 1997; Jorba & Sanmarti, 2008). Perrenoud-ek (1991) adierazi bezala, ikaskuntza-prozesuetan erregulazioa lehenetsi nahi bada, estrategia didaktikoak irakaslearen beharrik ez duten bi mekanismotan oinarritu behar dira: autoerregulazioa eta ikasgelako elkarreragina.

Unibertsitatearen testuinguru zehatzaren kasuan, kontuan izan behar da lehen mailako ikasleak komunitate sozial berri batean sartzen direla, eskakizun bereziak dituen (Carlino, 2005); honek suposatzen du, sozio-konstruktibismoaren ikuspegitik, komunitate horren berezitasunak kultura horretako kideekin elkarreraginean barneratzen direla, eraikitze eta berreraikitze prozesuen bitartez. Wertsch-ek (1978) adierazi bezala, jarduera batean autoerregulatzeko gai izateko, lehenik jarduera horretan trebeak direnen elkarren arteko erregulazioa behar da, eta horretarako jabetu behar da zein den testuingurua (ikerketa honen kasuan unibertsitatea eta zehazki hezkuntzaren jakintza-esparrua), progresiboki bertako kulturari integrazteko. Helburua da ikasleek euren ikaskuntza sistema pertsonala eraikitzea eta progresiboki hobetzea, eta berdinen arteko elkarreraginak errazago egiten du ikasten ari dena hitzez adieraztea, esplizitu egitea eta kideekin kontrastatzea (Jorba & Sanmartí, 2000).

Allal-ek (1988) hiru modu proposatu ditu erregulazio formatiboaren integrazio didaktikoan: erregulazio puntuala edo atzerako erregulazioa (zailtasunak gainditzeko edo hutsuneak betetzeko indargarriak programatzeari begirakoa), erregulazte proaktiboa (gaitasunak kontsolidatzeko jarduerak aurreikustekoa) eta elkarreragineko erregulaztea (ikaskuntza-sisteman integraturikoa). Ordenagailuak lagundutako ikaskuntza kolaboratiboen ikerketen testuinguruan (CSCL, *Computer Supported Collaborative*

*Learning*), aldiz, horrela bereizten dira erregulazio-motak: autoerregulazioa, elkarren arteko erregulazioa eta erregulazio partekatua (*shared regulation*) (Winne, Hadwin & Perry, 2012). Erregulazio partekatuak ikastaldea bere osotasunean hartzen du erreferentzia gisa autoerregulazioa garatzeko.

Erregulazio formatiboaren hainbat ikuspegi aztertuta eta EQF markoak identitate akademikoaren garapena eta autoerregulazioa goi-hezkuntzan garatzeko ezarritako mailekin bateratuz, ondorengo taula proposatu da ikasleen mailaketa finkatzeari begira:

### 3.1.1 Taula

*Autonomia eta autoerregulaziorako gaitasun-mailak eta identitate akademiko-profesionalaren garapena (EQF markotik egokitua).*

<b>Gait. maila</b>	<b>Autonomia eta autoerregulazioa</b>	<b>Identitate akademiko-profesionalaren garapena</b>
1	Autoerregulaziorako gaitasuna du norbaiten gidaritzapean bada.	Eskatutako zereginak betetzen ditu.
2	Autoerregulaziorako beharraz ohartzen da eta ekimena erakusten du agindutako zereginak betetzeko.	Eskatutako zereginak betetzen ditu emandako informazioa erabiliz.
3	Egoera egonkorretan ardurak hartzen ditu zereginak betetzeko eta ikasteko.	Eskatutako zereginak betetzeko informazio-iturriak erabiltzen ditu eta testuinguru soziala kontuan hartzen du. Zereginen mugak gainditzen ditu lan osatuagoa betetzeko.
4	Egoera egonkorretan, autoerregulatzen da eta elkarren arteko erregulaziorako joera erakusten du. Besteren lanak gainbegiratzen ditu eta iradokizunak egiten eta onartzen ditu.	Eskatutako zereginak betetzeko adituen informazio-iturriak integratzen ditu eta testuinguru sozialera egokitzen ditu. Horretarako, bere lanbide edo testuinguru akademikoaren ezaugarriak identifikatzen ditu.
5	Bere ikas-prozesua proiektatzen du autoerregulatzeko, eta proiektu konplexuak sormenez kudeatzen ditu. Elkarren arteko erregulazioan, besteri lagundu eta bere emaitzak berrikusten ditu.	Bere rol akademiko-profesionala formulatzen du eta bere posizionamendua erakusten du epaiak emateko, jakintza soziala eta etiko adierazgarria erakutsiz. Zeregin abstraktu eta zehatzak gauzatzen ditu, besteren aginduz edo ekimen propioz.
6	Bere prozesuak autoerregulatzen ditu eta talde-lana erregulatzen du, testuinguru konplexuetan ere. Proiektuen kudeaketan sormena eta ekimena erakusten du kudeaketan eta taldekideen erregulazioan.	Bere rol akademiko-profesionalaren gaineko hausnarketa kritikoa egiten du eta bere posizionamendua erakusten du epaiak emateko testuinguru konplexuetan, jakintza soziala eta etiko adierazgarria erakutsiz. Zeregin abstraktu eta zehatzak gauzatzen ditu, besteren aginduz edo ekimen propioz, alderdi sozial eta etiko adierazgarriak kontuan hartuz.
7	Talde-lanean lidergoa erakusten du egoerak konplexuak direnean ere, taldekideen lana berrikusten du eta bere prozesuak autoerregulatzen ditu autonomia handiz.	Lidergoa eta berrikuntza erakusten du ezezagunak diren laneko zein ikasteko testuinguruetan, zeregin konplexuak eta aurreikusezinak gauzatzeko, bai besteren eskariz bai ekimen propioz. Talde-lanean besteren ikuspegiak onartzen ditu eta jokabide estrategikoa erakusten du taldearen jarduera hobetzeko.
8	Autonomia eta autoerregulazio handia eta iraunkorra erakusten du eta taldearen lidergoa eraman dezake, taldekideen lana erregulatzen laguntzeko ardura hartuz.	Lidergo, berrikuntza eta autonomia nabarmena erakusten du lanean eta ikasketa testuinguru berrietan eta arazoak ebatzea eskatzen dutenean, askotariko faktoreak elkarreraginean daudenean. Bere identitate akademiko-profesionalaren gaineko ikuspegi kritikoa du eta bere zereginen inguruan hausnartu eta eztabaidatzen du bere kideekin eta beste diziplina-eremu batzuetako eragileekin.

Maila hauen laguntzaz, autoerregulazioaren eta elkarren arteko erregulazioaren garapen progresio posible bat irudikatzen da, komunikazio gaitasun sozialari eta identitate akademiko-profesionalari lotua; hala, autonomiaren ikuspegi dinamikoa, kritikoa, hausnarketazkoa eta partekatua proposatzen da. Unibertsitateko graduan zehar ikasleek lehen bost maila eskuratu beharko lituzketela kontuan hartuta, maila horien zehaztapena ikerketa honetako erreferente izan da talde-lanari eta elkarren arteko tutoretza-proiektuari lotutako zereginen emaitzak kategorizatzeko erabili dira.

### **3.2 Komunikazio gaitasunaren autoerregulazioa, kontzientzia linguistikoa eta hausnarketa metalinguistikoa**

Atal honetan, elkargune bat bilatu da goi-hezkuntzako erregulazio ikuspegiaren eta hizkuntzen ikaskuntzan erabiltzen den ikuspegiaren artean, komunikazio gaitasun akademikoaren erregulazioaren kontzeptua zehazte aldera.

Hizkuntzen ikaskuntzaren esparruan, erregulazioa bi kontzeptu nagusitan jasotzen da: kontzientzia linguistikoa eta hausnarketa metalinguistikoa. Kontzientzia linguistikoa hizkuntza-formek eta komunikazioak duten loturaren gaineko kontzientzia da, alegia, hizkuntzaren alderdi formalak eta oinarri linguistikoak aintzakotzat izateko gaitasuna, abstrakzio maila jasoagoan edo xumeagoan (Cots, Armengol, Arnó, Irún & Llurda, 2007). Hausnarketa metalinguistikoa, aldiz, hitzekoaren erabilerari estuki lotuta dago, bai eguneroko bizitzan, bai ikas-irakats egoeretan, komunikazioa errazteko edota giza-hizkuntzaren ezagutza berriak jabetzeko xedez (Cots & Nussbaum, 2002), eta hizkuntzaren, komunikazioaren edo ikaskuntzaren hitzeko adierazpen horren kontziente izatea da.

Kontzientzia linguistikoaz Schmidt-ek (1983) ondorioztatu bezala, hizkuntzaren alderdi formalen gaineko kontzientzia beharrezkoa da hizkuntza gaitasun jaso bereganatzeko. Bere azterketen arabera, lau dira kontzientzia linguistikoa garatzeko faktore nagusiak (Schmidt, 1993): Intenzionalitatea, arreta, konturatzea eta ulermena. James eta Garrentt-en arabera (1992), kontzientzia linguistikoak bost eremu ditu kontuan hartu beharrekoak: eremu afektiboa, soziala, “botereari” lotutakoa, kognitiboa eta performantziari lotutakoa. Hausnarketa metalinguistikoak, aldiz, hiru xede nagusi ditu:

- Ikaslea kontziente izatea hizkuntza-forma desberdinek komunikazio erabilera desberdinak dituztela, hizkuntzaren ahalmenaz jabetzeko.
- Bere hizkuntza-erabilera eta bere ingurukoena analizatu ahal izatea, euren hautaketak erabakitzeko (zein hizkuntza, nola eta zergatik erabili).

- Bere ekoizpena epaitu ahal izatea, bai idatzia, bai ahozkoa, euren maila garatu eta heltzeko.

Kontzeptu hauetan enfasia jartzearen arriskurik handiena da gramatikaren lanketaren ikuspegi tradizionala berreskuratzeko erabiltzea, kontzientzia hizkuntzaren ezagutza kontzeptualari lotuz, baina berez, kontzientzia linguistikoa eta hausnarketa metalinguistikoa hizkuntza esplizituki landu gabe garatu behar da, hizkuntza beti komunikazioaren testuinguru zehatzean garatuz, testuinguru hori baita hizkuntz erabakiak hartzeko analizatu behar dena.

Kontzientzia linguistikoaren kontzeptua autoerregulazioaren eta elkarren arteko erregulazioaren kontzeptura hurbiltzeko, irakaslearen eta ikaskideen feedbackaren garrantzia aztertzen duen bibliografia berrikusi da. Butterfield eta Metcalfe-k (2006) ikertutakoaren arabera, egindako hizkuntz akats baten aurrean ikasleak erantzun zuzenaren berehalako feedbacka baldin badu eta hori berarentzat ezustekoa edo harrigarria bada, arreta handiagoa jartzen dio eta ondorioz, hobeto gogoratzen du aurrerantzean. Zailagoa da testualtasunaren inguruko berehalako feedbacka jasotzea (erregistroa, egokitasuna, antolaketa...), faktore gehiago sartzen delako tartean: testuingurua, idatz-esparru edo testu generoak duen tradizioa (eta tradizioa hausteko erak), ideien jariora, lexikoaren hautaketa, komunikazioan parte hartzen ari diren pertsonen arteko ezagutza...

Hain zuzen ere, feedbacka emateko moduen inguruan garatutako esperientzietan identifikatutako zailtasun nagusietako bat da askotan feedbacka zuzentasun normatiboari lotuta egoten dela. Manchón-ek (2011) komunikazio gaitasunean bi feedback mota bereiztu behar direla adierazi du: eskuratze feedbacka (*feedback for acquisition*) eta zuzentasunerako feedbacka (*feedback for accuracy*). Bi feedback mota hauek helburu desberdinak dituzte eta zuzentasunerako feedbackari gehiegizko arreta jartzen zaio eskuratzeari begirako feedbackaren kaltetan; gainera, ez dago argi feedbacka eraginkorra denik, ikasle desberdinek erantzun desberdina izan baitezakete feedback mota desberdinen aurrean. Nolanahi ere, badirudi bi feedback-moten konbinazioak erakusten dituela emaitzarik onenak (Fathman & Whalley, 1990), nahiz

eta ematen duen formaren gaineko feedbackak epe laburragoan erakusten dituela, beti ikasle bakoitzaren estilo kognitiboaren arabera, eta baita feedbacka ematen duen pertsonaren arabera ere, bere estiloa, jarrera eta orokorrean, elkarreraginen forma eta historia (Rieker, 1991).

Chi-k (1996) tutore-tutorizatu arteko harremanen inguruan egindako ikerketan erakutsi bezala, emaitzarik onenak lortzen dira feedback emailearen eta jasotzailearen arteko harremana iraunkorra edo egonkorra denean, eta harreman horretan ikasleen aurreiritzi okerrak eta gaizkiulertuak jorratzen direnean eta ikaskuntza elkarren artean eraikitzen denean, aldamiajea errazten da. Ildo horretan, hiru motako feedbacka bereiz daiteke edukiari begira (Chi, 1996): zuzentzeko feedbacka, azalpen didaktikoak, eta feedback iradokitzailea

- Zuzentzeko feedbacka tutoretza-sistema adimendunek arrakasta izan dezaketen feedback mota da, eredu ideal batekin jokatzen delako (hizkuntzaren erabileraren kasuan, gramatikaren eredu normatiboarekin).
- Azalpen didaktikoen eragina ez dago hain argi autore honek aztertutako ikerketetan; batez ere azalpen horiek luzeak direnean da zaila beren eragina balioestea.
- Feedback iradokitzailea, aldiz, ikaskuntza eraikitzeko feedback eraginkorrena dela dirudi, erantzunak eman ordez edo alderdi negatiboak azpimarratu ordez (“gaizki dagoena”), aurrerabideak iradoki egiten direlako (“nola hobetu”) eta ondorioz, elkarrizketa sortzen da edo hausnarketa-prozesua bultzatzen du

Feedback iradokitzailea feedback zuzentzailea baino konplexuagoa da ezinbestez eta zailagoa da tutorentzat, ez baitute izango galderen erantzunerako txantiloirik edo erreferente finkorik, baina feedback-mota hau da tutore-tutorizatu arteko dialektika sustatuko duena, eta hartara, bi rolak betetzen dituzten ikasleek etekina ateratzen diote prozesuari. Horretarako, tutore-rola esleitua duen ikasleak ebaluazio-sistemaren ulermena landu behar du eta besteren ekoizpenetan behatzeko gaitasuna garatu, alderdi sendoak eta ahulak identifikatu ahal izateko, baina gainera, dialektika horretan



komunikatzeko trebetasuna garatu behar du, tutorizatuarekin batera ikaskuntza eraikitzeko.

Era berean, komeni da argitzea feedback iradokitzaile horrek komunikazio prozesuaren erantzun subjektiboa sustatzen duela. Alde batetik, soilik har daiteke feedback-tzat arau zehatz batzuk eta adierazleak finkatu badira eta prozesu kontrolatu eta egituratua bada, elkarerraginean eraginkorrago egiten dena (Lepschy, 2008). Baina bestetik, partaideen gertutasuna eta egunero ekarpenak eta ideiak trukatu ahal izatea da feedbacka eraginkorragoa egiten duten ezaugarriak. Horregatik, irizpideak aurrez finkatuak eta konpartituak egonik ere, ontzat eman behar da erantzun subjektiboa dela eta ez analisi zehatza, adibidez aldi baten ondoren egindako zereginen gainean egiten den ebaluazio zehatza.

Feedbacka, hortaz, Lepschy-ren berrikusketaren arabera, taldearen prozesuaren barruan integratu behar da eta irakasleak kontrolatu edo gain-begiratu egin behar du. Horrez gain, kontuan izan behar da feedbacka ez dela eguneroko bizitzako egoera naturaletan gauzatzen eta gerta liteke hainbat ikaslek erresistentzia erakustea edo erasotuak sentitzea pareen feedbackaren aurrean; horregatik, ikas-prozesuaren osagai gisa definituta eta behin baino gehiagotan erabiltzen bada irakaslearen kontrolpean, integratuagoa eta eraginkorragoa izango da (Lepschy, 2008).

Elkarren arteko erregulazioaren ikuspegi honek, zuzenketa linguistikotik haratago eraikitze sozial partekaturantz jotzen duenak, kontzientzia linguistikoaren ikuspegia zabaldu du, hizkuntza kontzientzia kritikoa (*critical language awareness*) deiturikoa garatzen hasteko. Kontua ez da, ildo honetan, ikasleria aldeztu aurretik finkatutako diskurtso batera egokitzen trebatzea, arauetara ahalik eta gehien hurbilduz, baizik eta jabeaztea hizkuntza elkarren artean eraikitzen den zerbait dinamikoa dela, eta ondorioz, komunitate bateko partaide guztiek dutela hizkuntza eta diskurtsoak eraikitzeko, eraldatzeko, interpretatzeko edo diskurtso konbentzionalak apurtzeko eskubidea eta erantzukizuna. Testuinguru honetan, hizkuntzaren alderdi normatiboak eta estandarizatuak ezagutzeak aukerak zabaltzen ditu kritikoki erabiltzeko, kontzientzia linguistikoa hiru alderdi integratuz: kontzientzia soziala, aniztasunaren kontzientzia eta

aldaketa-aukeren kontzientzia (Fairclough, 1992; Cots *et al.*, 2007).

Hori guztia kontuan hartuta, goi-hezkuntzako komunikazio gaitasunaren garapenari begira, testuek orokorrean dituzten ezaugarriak ulertzeaz gain, unibertsitatearen komunikazio-esparruaren berezitasunak kontuan izan behar dituzte ikasleek:

- Kontzientzia soziala: unibertsitatea ikasteko leku bat baino gehiago dela ulertzea. Ikaskuntza eta ikerkuntza komunitate berezitua da, komunikatzeko era berezituak dituena. Unibertsitatearen barruan komunitate-talde, esparru eta sailak daude eta talde/esparru/sail bakoitzak komunikatzeko era berezituak garatu ditu, diziplinako ohiturei segiz.
- Aniztasunaren kontzientzia kritikoa: unibertsitatea testuinguru formaltzat jotzen bada ere, erregistroa oso aldakorra da. Irakasle-ikasle harremanak ere, ez dira mota bakarrekoak eta irakaslea botere-egoeran badago ere, informaltasunerako tartekak eta aukerak daude, irakaslearen arabera batik bat baina baita ikaslearen arabera ere. Horrez gain, euskararen kasuan batik bat, euskalkiak eta adierazpide lokalak erabiltzeko aukera ugari daude. Ikasle askorentzat, unibertsitatea da lehen aukera euskalki desberdinetako hiztunekin harremanak izateko, jatorri ezberdineko ikasleak elkartzen baitira ikasgeletan, lehen aukera hizkuntz aniztasunaren kontzientzia izateko eta desberdintasuna ulertzeko eta errespetatzeko. Halaber, lehen aldiz kontrastatzen dute euren hizkera eta euskalkia beste jatorri batzuetako pertsonekin eta hala, adierazpidea moldatu beharko dute lehen aldiz ulertuak izateko eta komunikazioa errazteko; aldi berean, besterenak ulertzeko eta onartzeko sentsibiltatea garatzen dute.
- Aldaketa aukeren kontzientzia: hizkuntzaren erabilera dinamikoa eta aldakorra da, hortaz, egoera linguistikora egokitzea ez da aukera bakarra; berritzaile izateko aukera ere badago, edo elementu berritzaileak txertatzeko, norbere ezaugarri diren komunikatzeko erak aldarrikatzeko, eta abar. Horren adibidea da unibertsitateak formaltasun-mailan izan duen bilakaera, euskalkiaren onarpena testuinguru batzuetan (adibidez, foro birtualetan) edo

gizarte-zientzietan tradizioak ezartzen duena baino testuak argiagoak eta zehatzagoak ekoizteko dagoen joera.

Horrek esan nahi du hizkuntzaren erabilera kontzientea egiteko hiru kontzeptu bereganatu behar direla: forma/funtzio erlazioa, zuzentasuna/egokitasuna eta gizarte-indarrak/hizkuntza. Erabakiak hiru ardatz hauek kontuan izanda hartzen trebatzea da komunikazio gaitasunaren kontzientzia izatea. Pentsa daiteke elkarren arteko erregulazioak kontzientzia hartze horretan lagun dezakeela, hizkuntzaren ezagutza baino gehiago, komunikazioaren ikuspegi sozio-kulturala lantzen delako.

Halaber, elkarren arteko erregulazioak identitate akademiko-profesionala garatzen lagun dezake Locher-ren arabera (2008), Mendoza-Denton-en (2002) lana abiapuntu. Locher-rek bereziki ikertu du adeitsu izatea identitatearen eta harremanen garapenean, eta bere ustez, gazteen hizkeraren garapenerako funtsezkoa da testuinguru akademikoetako elkarreragina, hizkuntzaren erabilera konbentzionalagoa eskatzen duena, jakintzaren transmisioari lotuta. Komunikazio akademiko-zientifikoa giza-heldutasun prozesuei eta elkarreragin sozial informalarik lotutako gaitasunen ikuspegitik lantzeak, eta ez eguneroko hizkeratik urrun dagoen gaitasun berezi eta finko gisa, beharbada erraztu egingo luke diskurtso akademiko-zientifikoa eraikitzea, modelaje bidez eta berdinen arteko elkarreraginean.

### 3.3 Erregulazio soziala: Elkarren arteko feedbacka eta bere didaktika

Elkarren arteko ikaskuntza hainbat ikaskuntza-tradiziotatik badator kigu ere, era asko dago interpretatzeko eta garatzeko. Hasiera batean, uste izan da elkarren arteko ikaskuntza ideia konplexuak parekoek ulertzeko moduan azaltzea dela, gehiago dakienak gutxiago dakienari laguntzeko helburuz, baina ikerketek eta esperientzia praktikoez hori baino gehiago izan daitekeela erakutsi dute. Definizio zabalagoan, elkarren arteko ikaskuntza gizarte-talde antzeratsuko pertsonen artean gauzatzen dena da, irakasle profesionalak ez diren artean, elkarri lagunduz ikasteko eta irakatsiz ikasteko asmoz (Topping, 1996). Lan-lerro hau berdinen arteko ikaskuntzaren ikuspegitik garatu da (*peer-assisted learning*), sozio-konstruktibismoaren testuinguru teorikoan kokatzen dena. Berdinen arteko ikaskuntzak ikaskuntza partekatu eta kolaboratiboen dimentsio kolektiboa eta asimetrikoa azpimarratzen du (Menéndez Varela & Gregori, 2010).

Ikerketen arabera, zenbait taldeetako kide izatea iragarle esanguratsua da batezbesteko kalifikazioetan, bai uneko kalifikazioetan eta bai etorkizunekoetan (Wentzel & Caldwell, 1997). Lorpen altuko taldeetan, banakakoaren lorpenak hobetzen dira (Estell, Cairns, Farmer & Cairns, 2002); eta alderantziz, lorpen baxuko taldeetako kideek joera dute motibazioa galtzeko, eta taldeko zereginari ez diete horrenbeste erreparatzen (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998). Horrez gain, lorpen baxuko ikasleek nabarmen hobetzen dituzte euren kalifikazioak urtebete geroago, lorpen jasoko taldekideen artean baldin badabilta (Epstein, 1983). Hala, nahiz eta tankera honetako ikerketa asko ez den egin (Jones, Estell & Alexander, 2008), emaitzek erakusten dute taldekideek eragin esanguratsua dutela norberaren motibazioan eta ikaskuntza emaitzetan.

Jones eta bestek (2008) egindako ikerketaren arabera, erregulazioari lotuta ikasleek dituzten eztabaidak gako dira talde-lanaren garapenean, eta eztabaida horiek maizago gertatzen dira (baita ikasgelatik kanpo ere) ikaskuntza autoerregulatzeko joera handiagoa duten banako ikasleek osatutako taldeetan. Esan daiteke, orduan, autoerregulatzeko gaitasunak automatikoki elkarren arteko erregulaziorako gaitasuna areagotzen ez badu ere, erregulatzeko kontzientzia izatea erraz dezakeela. Alderantziz

ere izan daiteke: elkarren arteko testuinguruetan erregulazioaren garrantzia ulertzen duten ikasleek autoerregulatzeko joera handitzea.

Elkarren arteko ebaluazioak eskatzen duen elkarlanaren ulermena ez da, baina, berehalakoa eta ardatz desberdinak jorratu behar dira. Talde txikitan lan egiteak ikaskuntza areagotzea espero bada ere, ez da hala izaten ikasleak elkarrekin jartze hutsez. Ikasleek jakin behar dute nola erregulatu euren ikaskuntza eta elkarlana eta zertan laguntzen dien (Barron, 2003; Chan, 2001; Kreijns, Kirschner & Jochems, 2003). Ikasleak bere ikaskuntza autoerregulatu jakinda ere, gerta liteke ez jakitea nola erregulatu taldeko lana.

Didaktikaren ikuspegitik, elkarrena arteko erregulazioa bi modutan planteatu ohi da: mentoretza, maila edo esperientzia jasoagoko ikasle batek maila baxuagoko ikasle bati aholkularitza emateko ardura hartzen duenean, eta berdinen arteko tutoretza, erantzukizuna edo laguntza bi norantzetan ematen denean.

Mentoretzan normalean ikasle-mentoreak ikasle mentorizatuari laguntzen dio hezkuntza erakundera egokitzen eta bere bizitza pertsonalean orientazioa ematen dio. Ikasle-mentorearen zereginak Eliza-k (1999) honakoetan laburtu ditu: harremanean enfasia egitea, informazioan enfasia egitea, gidaritza eta bidea erraztea, kontrastatzea (erabakiak hartzean beste ikuspegi batzuk azpimarratu edo erronkak botu), partekatzea eta ikuspegi kritikoa sustatzea. Cohen-ek (1995) ere, ikasleen ikuspegi kritikoa azpimarratzen du mentoretzan, ikaslearen ahalmen pertsonala eta bokaziozkoa garatzen laguntzeko. Mentoretza ikasle hasiberriak ikasketetan eta euren bizitza pertsonalean gidatzeko helburua du eta hainbat unibertsitatetako plan instituzionalean definitzen da. Ikerketa honetan ez da mentoretza lantzen, tutoretza baizik, baina azpimarragarria da ikaslearen pentsamendu kritikoa garatzeko eta bere proposamenak kontrastatzeko berdinen arteko lanak duen garrantzia.

Berdinen arteko tutoretzaren ezaugarri nagusia rolen banaketa da (ikasle tutorea eta ikasle tutorizatu) eta helburu kurrikularretarako orientazioa du. Tutoretza hau talde barneko autoebaluazio prozesuen desberdina da, kasu honetan ez baita rol banaketarik

egiten, soilik egokierak proposatzen dira talde-lana berrikusteko. Elkarren arteko tutoretzan, aldiz, rolak banatzen dira eta argi espero dute ikasleek tutore-rola hartu duten ikasleengandik feedback zuzentzailea eta iradokitzailea jasotzea; horretarako, ikasleak talde-lanaren erregulazioan trebatu behar dira eta feedbackaren kultura garatu behar da (González, Silva & Marín, 2009) feedback hori esanguratsua, motibatzailea eta bultzatzailea izateko (Slavin, 1995).

Topping-ek (1996) egindako berrikusketan azaltzen duen bezala, ikasleak irakaslearen rolean kokatzean ikaskuntza areagotzen da, materialak arreta bereziz lantzen dira, sakonago, eta parte-hartzean oinarritutako ikaskuntza aktiboa indartzen du (*participative learning*). Bai tutorizatuak eta bai tutoreak etekina ateratzen diote jarduerari (Knight & Steinbach, 2011) eta bereziki esanguratsua da goi mailako gaitasunak garatzeko, nahiz eta, autore hauen arabera, tutoretza-mota hau kudeatzea konplexuagoa izan online testuinguruetan aurrez aurrekoetan baino. Ebaluazio modu honek bereziki alderdi hauetan du eragin positiboa:

- Ikasleek ebaluazio-irizpideak manipulatzeko eta aplikatzeko dituztenez, zehaztasun handiagoz ulertzen dute garatzea espero diren gaitasunen nolakotasuna.
- Ikasleek elkarren artean ebaluatuz, ikas-prozesuen hobekuntzak edo mugak komunikatzeko forma desberdinak konbinatzen dira eta eztabaidatzeko aukera gehiago eskaintzen dira.
- Elkarren arteko ebaluazioa, horretara bideratzen bada, elkarlanerako giroa sustatzeko modua izan daiteke, elkarren arteko konfiantza, komunikazioa eta elkar-entzute aktiboa bultzatu baitezake.
- Autonomia eta elkarmendetasun horizontala susta dezake, ikas-prozesuak norbanako isolatuan ardatzuta ordez, taldean eta ingurune sozialetan oinarritzeko joeraren alde eginez.

Oro har, ikasleek aktiboki parte hartzen duten edozein ebaluazio da komunikatibo-dialogikoa, printzipio hauetan oinarritzen dena (López Pastor, 2008; Buscá *et al.*, 2010):

egokitasuna, adierazgarritasuna, sinesgarritasuna, integrazioa, jarraikortasuna, bideragarritasuna, etika (bai informazioaren trataeran eta bai kalifikazioaren boterearen erabileran) eta emantzipazioa, erantzukizuna bere azken ondorioetara eramatea bilatzen duena. Printzipio hauen bitartez adierazi nahi da ikasleek ebaluazioan duten partaidetzak diseinu kurrikularrarekin koherentea izan behar duela, baina, era berean, ikaslearen ikaskuntzaren eta autonomiaren garapenaren alde egin behar duela eta bai ikasleen eta bai irakasleen lan-karga hartu behar duela kontuan.

Erregulazio horrek, testuinguru sozial jakinean elkarreraginean gauzatzen delarik, komunikazio gaitasunarekin zerikusi estua du, bai gaitasun erreferentzialarekin eta bai gaitasun sozialarekin. Ebidentziak daude elkarrekin lan egiteak ikasleei laguntzen diela idatzizko ekoizpenetan hizkuntza baliabideak ugaritzen (Wigglesworth & Storch, 2012). Donato eta McCormick-ek (1994) adierazi bezala, hizkuntzetan bi eratako bitartekaritza dago: artefaktuen bitartekaritza (testuliburuak, ordenagailuak...) eta bitartekaritza soziala, eta bigarren honetan sartzen dira elkarreraginerako aukerak, diskurtsoen ereduak, erabaki estrategikoak eta beste pertsona batzuen laguntza, hala nola irakasleena eta ikasleena. Horregatik, elkarren arteko erregulazioa balio akademiko hutsetik haratago doa eta ikasleen identitatea eraikitzen laguntzen du, identitate kontzeptua Bucholtz eta Hall-ek 2005ean definitutako zentzuan: “*norberaren eta besteren posizionamendu soziala*” (2005, p. 586 [itz.], Locher-ek 2008an aipatua).

Ebaluazio era honen inguruan orain arte egin den ikerketa lanik handiena Piech eta bestek osatu berri dute, 2013an, 63,000 ebaluazio baino gehiago ikertu baitituzte ebaluazio intuitibo probabilistikoetan alderakargak konpentsatzeko eta oro har sistema hobetzeko asmotan. Lau baldintza nagusi identifikatu dituzte elkarren arteko ebaluazioa egokia izateko:

- (1) Ebaluazioa oso fidagarria eta zehatza izatea
- (2) Ikasleen lan-karga orekatua eta mugatua izatea
- (3) Taldearen tamainari egokitzeko bezain eskalagarria izatea
- (4) Askotariko testuinguruetara aplikagarria izatea

Zentzu horretan, Topping-ek (1996, 2005) berdinen arteko tutoretzaz egindako ikerketak eta berrikusketak lagungarriak izan daitezke diseinu didaktikoan integratzeko, tutoretza sakonagoa eta motibagarriagoa izan dadin lan-zama handia izan gabe. Autore honen proposamena da berdinen arteko edozein ikas-tipologiatan hamar dimentsio hauek identifikatu behar direla:

- Curriculum edukia: lantzen diren jakintzak edo trebetasunak.
- Harremanen konstelazioa: tutore bat tutorizatu talde bakoitzeko, bikoteka...
- Ikasketa-urtea: tutoreak eta tutorizatuak urte berekoak izan daitezke edo ikasketa-urte desberdinekoak (ikasketa-mailak).
- Trebetasuna: tutoreak curriculumeko atal jakin batean trebetasun handiagoa du edo pareak trebetasun beretsua du baina elkarrekin lan egiten dute sakonago ulertzeko eta zailtasunak partekatzeko.
- Rolaren jarraipena: tutore-tutorizatuaren rola aldatzen diren ala denboran egonkorrak diren. Aldaketa bereziki da garrantzitsua trebetasun peraren tutorizatzean, garrantzitsua da tutorizatuak tutore rola hartzea auto-estimuari begira.
- Lekua: non gertatzen den tutoretza-prozesua.
- Denbora: elkarren arteko tutoretza eskoletako denboraren barruan planifikatu daiteke, klasetik kanpo edo bietara.
- Tutorizatuaren ezaugarriak: taldeko edonork jasotzen du tutoretza edo ikasle jakin batzuek soilik (zailtasunak dituztenak, adibidez).
- Tutorearen ezaugarriak: tutoreak “ikaslerik onenak” dira edo trebetasun jakin bat dutenak, boluntarioak, eta abar.
- Helburuak: proiektuak erronka intelektuala, lorpen akademikoak, lorpen emozionalak edo sozialak, auto-irudiaren onespina... edo horien arteko konbinaketa izan daiteke.



Didaktikaren ikuspegitik, proposatutako hamar dimentsio horiez gain, beste hauek ere kontuan izatekoak direla proposatu nahi da ikerketa honetan, ikasleen elkarren arteko ebaluazioari begira:

- Ebaluazioaren inpaktua: loteslea, orientatzekoa, amaierakoa. Irizpide hau funtsezkoa da, normalean ikasleen ebaluazio-proposamena loteslea izateak eragin negatiboa izaten baitu ikasleen zintzotasunean, ikaskideak kaltetuko dituzten beldur, edo orientatzailea bada, ikasleek ebaluatzen zeregina arreta handirik gabe egitea eragin baitezake, “ezer gutxirako” balio duelakoan. Horregatik, alderdi hau argitasunez definitu behar da prozesuaren gardentasuna bermatzeko.
- Taldekatze-mota: talde nagusiko kideen artekoa, beste talde bateko kideena, taldeen artekoa, talde barruko ebaluazioa. Normalean, talde barruko ebaluazioa naturaltasunez gauzatzen da, informalki, irakasleak sustatuta edo sustatu gabe, taldeko lanaren hobekuntzarako prozesuan. Ez da hain ohikoa taldeen arteko ebaluazioa, normalean ikasleak euren zereginen kontzentratzen baitira eta ez aldamenekoetan; alabaina, taldeen arteko ebaluazioak norberaren lanaren hobekuntza kataliza dezake. Talde nagusiko kideen arteko ebaluazioan, aldiz, ikasle zehatz batzuek baino ez dute parte hartzen, talde handietan behintzat, eta talde-dinamikaren araberakoa izango da ebaluazio-mota honen arrakasta.
- Ebaluazio-tresnen araberakoa: ebaluazio holistikoa, errubrika edo irizpide zehatzetan oinarritutakoa, galdetegi edo inkestetan oinarritutakoa. Ebaluazio-tresna zehatzen erabilerak ebaluazio-prozesuen ulermen sakonagoa sustatzen du, baina gerta liteke irizpideak aplikatu nahi izateak ikuspegi orokorra galaraztea edo ebaluazioaren emaitza ez izatea esanguratsua zereginak hobetzeari begira.
- Irekitasunaren araberakoa: publikoa (ikasgela osoaren aurrean), partzialki publikoa (irakasle-ikasleen artekoa edo ikasle-ikasle arteko partzialki publikoa), pribatua (ikasle-ikasle artekoa). Publikotasun-maila zehaztu behar da ikasleek argi izan dezaten, datuak babesteko duten eskubidea kontuan

hartuta eta, aldi berean, elkarrengandik ikasteko informazio hori oso baliotsua izan daitekeela ulertuta. Zenbaitetan, elkarren arteko ebaluazio anonimoek ebaluazio horien zintzotasuna susta dezakete, baina publikoak izateak gardentasuna eta elkarkidetzagiroa indartuko dute.

Dimentsio hauek definitu behar dira, hortaz, elkarren arteko tutoretza sustatu nahi duen edozein programatan. Definizio honek, gainera, ikerketaren alderakortasuna erraztu dezake eta emaitzak interpretatzen lagundu. Tutoretza-egintzen zehaztasunean laguntzen dute dimentsiook eta zailtasunak gainditzeko bideak operatibizatzeke aukera ematen dute.

# **IKERKETAREN GARAPENA: KASU AZTERKETA**

## ***1. KASUAREN DESKRIBAPENA***

Ondoren, aztertutako kasuaren ezaugarriak modu sintetikoan aurkeztuko dira, ikerketa bera, lortutako emaitzak eta egindako interpretazioa ulertzeko gakotzat hartu den informazioa argituz. Komeni da, hala ere, zehaztasun metodologiko orokor bat egitea: Kasua ikerketa enpiriko-esperimentalaren hainbat elementu erabiliz analizatu bada ere, kasu azterketa interpretatiboa da, prozesu metodologiko esperimentaletan zenbait ebidentzia bilatu dituen kasua interpretatzen laguntzeko. Ikaskuntza-irakaskuntza testuinguru naturaletan gauzatu da eta ikertzailea halaber irakaslea izan da, baina ezin da esan metodologia ikerketa-ekintza partehartzailea denik, analisiak irakaskuntza prozesu osoaren amaieran egin direnez, ikerketaren aurkikuntzak ondorengo taldeen mesederako izan direlako. Ikerketaren xedea izan da komunikazio gaitasunaren garapenerako hainbat forma didaktikoren ezagutzan sakontzea, ebaluazioan fokalizatutako eskuhartzeen bitartez.

Populazio osoa UPV/EHUko Donostiako Irakasleen Unibertsitate Eskolako Lehen Hezkuntza Gradu ikasleria izanik, kasua bost taldek osatu dute ('talde' terminoa 'ikasgelako talde osoa' adierazteko erabili da), hiru ikasturtetan banaturik. Kasu bakartzat hartu da testuinguru didaktikoa parekoa izan delako kasu guztietan eta aztertutako idatzizko ekoizpenak denak bildurik aztertu direlako, irakaskuntzaren prozesu osoa amaitu denean.

Ikertutako zereginetan moldaketa zehatzak egin dira ikasturte bakoitzean, moldaketa horien eragina aztertzeko helburuz. Hortaz, kasua parte hartu duten bost taldeen alderaketan artikulatu da. Zenbait emaitza beste bi taldetan lortutako emaitzekin alderatu dira, kontrol taldeetat jo daitezkeenak; horrez gain, erdi-bertaratze sisteman aritu den talde txikiago baten zenbait emaitza hartu dira kontuan, bereziki ingurune birtualeko komunikazio sozialari lotuta..

Ikasle partehartzaileek ekoitzi dituzten idatzizko testuak bi ikuspegitatik aztertu dira: alde batetik, ikasleen gaitasunaren garapenari lotutako informazioa lortzeko, eta bestetik, testuen ezaugarri diskurtsiboak analizatzeko espero zitezkeen ezaugarriekiko.

## 1.1 Ikerketa kasuaren ezaugarriak: Parte hartu duten pertsonak eta taldeak

Kasua bost talde esperimentalek, bi kontrol taldek eta erdi-bertaratze talde batek osatu dute; talde hauek dira ikerketan nolabaiteko presentzia izan dutenak. ‘Taldea esperimental’ notazioa ikerketa hau gauzatu deneko taldeei erreferentzia egiteko erabili da; ‘Kontrol Taldea (KT)’ izendapena duten taldeen kasuan, talde esperimentalen pareko ezaugarriak dituztelarik, soilik azken kalifikazioak erabili dira, kontraste orokorra egiteko; azkenik, ‘Erdi-Bertaratze Taldea (EBT)’ deiturikoa, bere ezaugarri bereziak direla eta, elkarreragin sozial birtualeko emaitzak alderatzeko baizik ez da kontuan hartu.

### 1.1.1 Taula

*Ikasleen lagina, ikasturtearen eta talde-kodearen arabera.*

Ikasturtea	Kodea	Talde mota	Ikasle kopurua	Osoaren %	Emakume kopurua	Emakume %taldean
2010/2011	201011 (1)	Esperimentala	91	16,05	66	72,73
	201011 (2)	Esperimentala	85	14,99	61	71,76
	201011 (EBT)	Erdi-bertaratzea	39	6,88	26	66,67
2011/2012	201112 (1)	Esperimentala	83	14,64	57	68,67
	201112 (2)	Esperimentala	50	8,82	34	68,00
	201112 (KT)	Kontrol taldea	77	13,58	56	72,73
2012/2013	201213 (1)	Esperimentala	69	12,17	49	71,01
	201213 (GC)	Kontrol taldea	73	12,87	50	68,49

Taldeak matrikulazioaren arabera antolatu dira eta abizenaren arabera bereizi dira. Talde parekoenak hartu dira erreferentzia nagusi gisa: 201011 (1), 201011 (2), 201112 (1), 201112 (KT), 201213 (1) eta 201213 (KT). Talde hauek denak goizeko txandan aritzen dira eta antzeko ezaugarri demografikoko ikasleek osatzen dituzte, ikasleak abizenaren arabera taldekatzen baitira, antzeko kopuruko bi talde osatzeko.

201112 (2) taldea, bestalde, aurrez aurrekoa izan da, arratsaldeko txandan, eta lanean dabilzan ikasleak egon badaude ere, gainerako talde esperimentalen ezaugarrietatik hurbil daude: ikasle gazteak eta ikastera dedikatuak. Hala ere, arratsaldeko talde gisa eratzeko, goizerako eskaria egin zuten hainbat ikaslek nahitaez pasa behar izan zuten

talde honetara, batxilergoko nota baxuagoko ikasleek, hain zuzen ere; horrez gain, ikasle-kopuru osoa txikiagoa zenez (50 ikasle), taldea ez da bi azpitaldetan banatu eta ikasleak beti elkarrekin aritu dira klaseetan. Hori dela eta, aurrez aurreko talde arrunt gisa funtzionatu du didaktikoki baina taldearen ezaugarriak direla eta, ez da gainerako taldeen guztiz baliokide eta hori kontuan izan behar da emaitzen alderaketan.

201011 (EBT) taldea erdi-bertaratzekoa izan da, 39 ikaslekoa; talde honek hainbat ezaugarri berezi ditu eta kontrasterako erabili da, kontrol-taldea izan gabe ere, eskuhartzean parte hartu baitu. Matrikula partzialeko talde bakarra izan da orain arteko Lehen Hezkuntza Graduko esperientzian. Matrikula partzialeko ikasleekin esperientzia pilotu bat egin da, *ADOSTU* programa deiturikoa, Kalitate eta Ikasketa Berrikuntzako Errektoreordetzak sustatua, erdi-bertaratze formatuan. Horregatik, talde hau txikiagoa da, aurrez aurreko ordu gutxiago izan ditu (astean zortzi eskola-ordu inguru, lauhileko irakasgai guztiak baturik) eta ikasle-tipologia desberdina da oro har: lanean dabiltzan edota familia-ardura dituzten ikasleak. Talde honetan jasotako datuak ez dira guztiz alderagarriak gainerako taldeekin, baina interesgarria da ingurune birtualaren diseinuaren balioesteari begira. Talde honek irakasgai-atal honetan aurrez aurreko ordubeteko hiru saio baino ez du jaso eta gainerako lana ingurune birtualean kudeatu da. Esperientzia pilotu honek segida izan ez duenez, ezin izan dira talde honetan jasotako datuak antzeko beste talde batekin alderatu ikerketaren alderdi didaktikoetan.

Hizkuntzari lotuta, talde hauetan batera daude euskara edo gaztelania lehen edo bigarren hizkuntza duten ikasleak. Hori dela eta, hasierako inkesta bat pasatzea erabaki da, bi hizkuntzen arteko desorekak zein diren argitzeko, eta bi hizkuntzen garapena sustatzeko jarduerak diseinatu dira, baita hizkuntzen arteko transferentziak errazteko jarduerak ere.

Talde esperimentalak dira irakasle-ikertzaileak parte hartutakoak dira, gaztelaniako atalean, eta talde horietan aplikatu dira ikerketaren aldagaiak. Kontrol taldeetan beste irakasle batek hartu du parte gaztelaniako atalean. Euskarazko ataleko irakaslea egonkorra izan da hiru ikasturteetan, bai talde esperimentaletan eta bai kontrol taldeetan.

## 1.2 Ikuspegi didaktikoa: Irakaskuntza testuinguruaren ezaugarriak eta printzipio didaktikoak

Ikerketa honetarako informazioa biltzeko erabili diren zereginen testuingurua hobeto ulertzeari begira, ondoren datu batzuk eskaintzen dira zereginen garapenerako erabili den irakasgaiari buruz, non kokatzen den irakasgaia graduarekiko eta mailarekiko, eta hautatutako ikuspegi didaktikoaren zenbait xehetasun (irakasgaiaren programa osoa 1. Eranskinean ikus daiteke).

### 1.2.1 Taula

#### *Irakasgaiaren laburpen fitxa*

Irakasgaiaren izen osoa	<i>“Komunikazio gaitasunaren garapena I Lehen Hezkuntzan: euskara eta gaztelania”</i>
Graduan duen kokapena	Lehen Hezkuntza Graduko lehen mailako lehen lauhileko irakasgaia, enborrezko irakasgaia. Titulazioko lehen moduluari dagokio, ‘Irakasle funtzioa’ izenekoa.
Kredituak	6 kreditu ECTS guztira (3 kreditu euskaraz, 3 kreditu gaztelaniaz)
Hizkuntz ikuspegia	Diseinu didaktikoak bi hizkuntzen trataera bateratua bilatu du, elkarren arteko transferentziak errazteari begira..
Garatu beharreko gaitasunak	Testuinguru akademikoan agertzen diren testuak aztertu, prozesatu eta sortzea  Taldeko jardueretan parte hartzea, elkarlana eta bakarkako lanaren bidez  Hizkuntza-gaitasuna areagotzea bi hizkuntza ofizialetan

Irakasgaia bi atal parekotan dago banatuta: Euskeraren atala eta gaztelaniaren atala. Atal bakoitza xede hizkuntzari erreferentzia egiten dio eta baita komunikazio hizkuntzari ere. Hala ere, programa bakarra da irakasgai osorako eta bi hizkuntzak batera lantzeko ikuspegitik garatu da; horretarako, irakasgaiko irakasleak elkarlanean aritu dira programa koordinatzeko.

Ikerketa hau berez gaztelaniako atalean gauzatu da, euskarazko ekoizpenak ere egin badira ere. Irakasgaia funtsean zeharkakoa da graduaren lehen moduluan, ez du apenas

berezko edukirik eta komunikazio gaitasunaren garapenerako elkarlanean lantzen da gainerako irakasgaietako edukiak ulertzen, garatzen eta ikasten laguntzeko.

Horrez gain, moduluko lan bat garatzen da, lauhilekoko irakasgai guztien partaidetza duena. Zeharkako lan koordinatu honetan egiten den idatzizko ekoizpena arretaz analizatu da ikerketa honetan, ‘taldeko testuarterko testua’ izeneko zereginaren bidez (4.a kodea). Moduluko lan honen ikasle gida 2. Eranskinean dago ikusgai.

Ikertu diren zereginen printzipio didaktiko orokorrak ikuspegi sozio-komunikatibo eraikitzailean oinarritu dira. Gaitasunetan oinarritutako ikaskuntza izan da ardatz bai aurrez aurreko saioetan eta bai ingurune birtualean gauzatu direnetan. Hala, irakasgaiaren gaztelania atala izan da ikerketaren irakats-atalaren marko didaktikoa eta kasu azterketa didaktikoki eratu duena.

Talde-dinamikan oinarritzen den antolaketa finkatu da, komunikazio akademikoa garatzeko testuinguru naturala horixe dela ulertuta. Taldeei kudeaketan laguntzeko talde-lanaren nolakotasunak, abantailak eta arriskuak jorratu dira eskoletan: partehartzea, denboraren kudeaketa, informazioaren trukea, lanaren artikulazioa, tresna informatiko baliagarriak...

Ikas-prozesu induktiboak eta elkarreraginekoak sustatzen dira, ikasleen partaidetzan oinarritutakoak. Oro har, ikasleen eta lan-taldeen autonomia progresiboki garatzeko bitartekoak jarri dira. Irakasleak progresiboki kontrola eman die ikasleei, ikasleen aurrerapenak gainbegiraturuz; horretarako, besteak beste, hainbat ekoizpen joan da hautatzen prozesuan zehar, lan-taldean eta irakaslearen laguntzaz berrikusteko eta lanen autoberrikusketa sustatzeko. Azalpen teorikoak praktikari lotuak izan dira eta oro har ez da lan-saio magistralik izan.

Baliabide dokumental gutxi eskaini zaie ikasleei euskarri gisa, gaitasunaren garapenaren helburu garrantzitsu bat delako ikasleek informazioa bilatu, bereizi, iragazi eta hautatzeko gaitasuna izatea. Horren ordeztu, ikasleek hautatutako informazioaren gaineko feedback-era desberdinak landu dira.



Ikasleek hasieratik egiten dute lan lan-taldetan eta hala kokatzen dira ikasgelan eskoletako ordu gehienetan. Lehen egunean, elkar ezagutzeko dinamikak erabiltzen dira taldeak egituratzen laguntzeko eta saio horretatik aurrera, behin-behineko lan-talde batzuk eratzen dituzte eta lau asteren buruan, lan-taldeak kontsolidatzen dira lan akademikoa egiteko.

Estas son las actividades que se desarrollan en las sesiones presenciales entre las que se han seleccionado las tareas investigadas:

Hauek dira aurrez aurreko saioetan egiten diren jarduerak, tartean ikertutako zereginak:

- Taldearen kudeaketarako baliabideak azaldu eta trukatu: egutegia, dokumentuak partekatzeko erak, aktak, taldearen kudeaketarako akordio-dokumentua, taldeetako gatazkak prebenitzeko eta kudeatzeko erak, taldeen funtzionamendurako aholkuak eta ideiak.
- Bibliografia bilaketak orientatu eta sakondu: bilatzaileak eta datu-baseak ezagutu, hitz gakoaren egokitasuna aztertu, dokumentuak aurkitu, eskuratu eta biltzeko erak.
- Erreferentzia bibliografikoak nola egin aztertu eta egokitu, APA arauari segiz. Jatorri desberdineko dokumentuetako informazioa bateratzeko eta erreferentziatzeko erak landu.
- Artikulu zientifikoak eta dibulгатiboak bereizi. Ikerketa artikulua interpretatu eta ñabardurak atzeman.
- Taldeka egiten ari diren lanetako informazioa beste taldeekin trukatu, ahoz.
- Ahozko aurkezpenen praktikak egin eta praktika hauen bidez, ahozko aurkezpena ebaluatzeko irizpideak ulertu eta maneiatu. Ahozko praktika hauetan elementu paralinguistikoak eta estralinguistikoak sartzen dira: keinuak, gorputzaren jarrera, ahotsaren doinua, erritmoa, arnasketa...

Irakasleak jarduera hauetan orientatzaile zeregina betetzen du gehienbat, alegia, irakaslearen azalpen orokorrak mugatuak dira eta talde bakoitzaren orientazioa eta segimendua egitea da bere zeregin nagusia, baita taldeen arteko dinamikak antolatzea ere. Saio bakoitzaren hasieran, saioaren helburuak zehazten ditu irakasleak, irakasgai arteko lanaren egutegia eta taldeen aurrerapena kontuan hartuta, eta saioaren amaieran, betetako helburuak edo izandako zalantzak berrikusten ditu. Diseinua irekia da, taldeen erritmoaren eta beharren arabera, baina aldi berean zehatza, eskatzen zaien lanaren eskakizunak ahalik eta kalitate onenean bete ditzaten.

### 1.3 Ingurune birtualaren diseinu esperimentalak

Ikerketaren koherentziari eta egonkortasunari eusteko, aldaketa zehatzak eta kontrolatuak baino ez dira egin ingurune birtualean hiru ikasturteetan barrena. Gunearen itxura estetikoari eutsi zaio, nabigazio-eran aldaketarik egin gabe, emaitzetan jasotako aldaketak (edo aldaketa ezak) diseinuarekin zerikusirik izan ez dezaten.

Ingurune birtualeko diseinuak aurrez aurreko diseinuarekin lotura estua du, baina ezin da esan aurrez aurrekoaren euskarri hutsa denik. Izan ere, material lagungarriez gain, jarduera birtualak zabaldu dira elkarren arteko trukea errazteko eta komunikazio birtuala sustatzeko komunikazio gaitasun akademikoaren garapenaren parte gisa. Ikerketa honetan komunikazio birtualeko erak analizatu nahi izan direnez, ezaugarri berezituak ote dituen aztertzeke eta leku sozialtzat hartu ote daitekeen jakiteke, jarduera zehatzak diseinatu dira testuinguru komunikatibo desberdinak eratzeko.

Hala, alde batetik klasean erabili diren material eta baliabideak argitaratu dira, ondoren berrikusteko edo berriz ikusteko nahi izanez gero, eta beste material gehigarri batzuk eskaini dira, lan-talde bakoitzak hautatu duen ikergaiaren arabera. Bestetik, zabaldu diren jarduera batzuek funtzio betetzen dituzte aldi berean: komunikazio gaitasunaren garapenaren alderdi zehatz bat lantzea, eta ikerketa honetarako informazioa biltzeko tresnak izatea. Ondoren zehazten dira ikas-plataforman zabaldu diren jarduera gakoak (*Moodle* plataforman erabiltzen den terminologia *hizki etzanez* jarri da, nahasgarri ez gertatzeko; esaterako, *zeregin* hitzak *Moodle*-ren tresnari egiten dio erreferentzia eta ikasle bakoitzak irakaslearekin modu pribatuan partekatzen duen lan bat da, ikerketa honetan, berriz, *zeregin* hitza erabiltzen da analizatutako jarduera guztiak izendatzeko).

Plataforman *inkestak* sortu dira hausnarketa metalinguistikoa eta metakognitiboa sustatzeko, lanak biltzeko *zereginak* sortu dira (normalean zirriborrak biltzeko, webgunean argitaratu aurretik berrikusteko), *glosategiak* komunikazio erreferentziala jasotzeko, baita ikaskideek feedbacka eransteko ere, eta helburu komunikatiboaren arabera definitu diren *foroak*.

Hauek dira ingurune birtualean inplementatu diren baliabide eta jarduera guztiak, ikasleen arteko elkarreragina posible egiten dutenen eta ez dutenen artean multzokaturik:

### 1.3.1 Taula

*Ingurune birtualean inplementatu diren baliabideak, elkarreraginaren arabera multzokaturik.*

---

#### **ELKARRERAGINIK GABEAK**

---

Irakasgaiaren dokumentazio orokorra: programa, gidak, saioz saio egin denaren sintesia eta landutako alderdiak, lanak aurkezteko egutegia eta abar.

Irakasgaiaren zehar erabiltzen diren bideoak eta aurkezpenak.

Komunikazio gaitasunaren inguruko hasierako inkesta eta talde-lanaren inguruko amaierako *inkesta*

---

#### **ELKARRERAGINA DUTENAK**

---

*Foroak*: talde-lana kudeatzeko, ideiak trukatzeko, elkarri feedbacka emateko, eztabaida irekietarako eta erabakiak hartzera bideratutako eztabaidetarako.

*Glosategia*: egindako bilaketak ikaskideekin modu sintetikoan partekatzeko eta ikaskideen arteko feedbacka lantzeko.

*Zereginak*: testuak ikasle-irakasle harreman pribatuan trukatzeko eta kalifikazioak kudeatzeko.

---

Ingurune birtuala gaitasunen garapenean oinarritutako e-ikaskuntza eremuan oinarritzen da. Elkarrekintza birtualean oinarritutako e-ikaskuntza da, elkarren arteko eragina bilatzen duena eta talde-lana antolatzeke eta batez ere taldeen arteko kontaktua errazteke erabiltzen dena. Ondoren, zereginak ikuspegi didaktikotik zehaztuko dira soilik; zereginen ikerketa-zehaztapena, parametroak eta definizioak 3.1 atalean argitu dira.

Zeregin hauek marko teorikoan erreferentziatu den bibliografiaren berrikusketaren ondoren zehaztu dira, komunikazio gaitasun akademiko eta sozialaren garapena behatzeko eta ebaluatzeke gako direlakoan. Irakasle-ikertzaileak garatu dituenak ezezik, ikas-emaitez kontrastatzeko baliagarriak izan daitezkeen bestelakoak ere gehitu dira. Zereginak ez zaizkie ikasleei modu isolatuan aurkeztu, lauhilekoan zehar gauzatu dituzten jarduera akademiko guztien parte dira.

Ingurune birtualean egin behar izan dituzten zereginak ondoren datoz zehatzago, eskatzen duten taldekatze-motaren arabera bilduta:

### 1.3.2 Taula

*Ingurune birtualeko zereginen zerrenda, taldekatze eraren arabera.*

<b>BANAKAKO ZEREGINAK</b>	<b>LAN-TALDEAN EGITEKO ZEREGINAK</b>
(a) Komunikazio gaitasun akademikoaren autoebaluaziorako hasierako inkesta.	(a) Taldea eratu eta ezarritako arauak argitaratu foroan.
(b) Hezkuntzari edota komunikazioari lotutako testu orokorra ekoiztea.	(b) Talde-lanaren kudeaketaren berri eman foroan: bilera, aktak eta dokumentuak.
(c) Bi ikerketa-artikulu bilatu, laburtu eta erreferentziatu, plataformako glosategian.	(c) Eztabaida foroan parte hartu diziplinarteko laneko ondorioen berri emanez.
(d) Talde-lanaren ebaluaziorako amaierako inkesta.	(d) Irakasgai arteko lanaren idatzizko txostena eta ahozko aurkezpena.
(e) Ikerketa-artikulu bat gaztelaniaz laburtzea denbora mugatuan (azterketa-proba).	(e) Tutoretza Proiektua: taldeen arteko feedbacka

Ikasleek eurek erabaki dute zein unetan egin jarduerak, inkesten kasuan izan ezik: hasierako inkesta ikasturteko lehen bi asteen barruan egin behar izan dute eta amaierako inkesta, berriz, irakasgaiaren azken astean. Zeregin bakoitza zehatzasunez deskribatu da: jarduera egoki betetzeko jarraipideak, zereginaren helburuak eta garatu nahi diren gaitasunak, eta ebaluazio irizpideak. Foroen kasuan, hizkuntzaren hautaketari lotutako mugak argitu dira (zein hizkuntzatan jardun) eta kalifikatuak izango diren ala ez, hartara, komunikatzeko hautatu dituzten erak foroaren definizioaren arabera erabaki ahal izan dituzte. Nolanahi ere, 1. Eranskinean azaltzen dira zereginen zehaztasun didaktiko batzuk eta orientazio gisako epeak.

Ingurune birtuala irakasgaiaren hasieran aurkeztu da eta ohikoa da aurrez aurreko saioetan bertatik erreferentzia batzuk hartzea denon artean lantzeko, edo eskoletako tarteak hartzea zeregin zehatzen bat egiteko. Horrela, ikasleek ingurune birtualean mugitzeko erak ikusteaz gain, jarduera birtualak naturaltasun handiagoz txertatzen dira irakats-jardueretan. Tankera honetako tresnak erabiltzen ohituak ez dauden ikasleen zalantzak ere argitzen dira aurrez aurreko saioetan, bertan lan egiteko moduetan

trebatzeko eta zenbait ikasleren kasuan, beldurra kentzeko edo euren eguneroko jardueren artean arazorik gabe txertatzeko.

## **2. IKERKETAREN GALDERAK, ALDAGAIK ETA HIPOTESIAK**

### **2.1 Ikerketaren galderak**

Ikerketa honetan, hiru galderari erantzun nahi izan zaie nagusiki:

- a) Zein dira idatzizko komunikazio gaitasun akademikoaren garapenerako gako didaktikoak?
- b) Ingurune birtualetako zein zeregin eta antolaketa didaktiko dira esanguratsuak komunikazio gaitasunaren garapena garatzeko eta ebaluatzeko?
- c) Nolako ekarpena egin dezake elkarren arteko ebaluazioak komunikazio gaitasunaren garapenean?

Galdera orokor hauek operatibizatzeari begira, ikerketa-galdera hauek hautatu dira:

- (1) Zein da Lehen Hezkuntzako Graduako ikasleen hasiera-mailaren pertzepzioa komunikazio gaitasun akademikoan, unibertsitatean hasi berria denean? Zein alde dago pertzepzio horretan euskaraz eta gaztelaniaz duten gaitasunean? Ba al dago erlazorik (korrelaziorik) pertzepzioen eta jasotako emaitzen artean?
- (2) Komunikazio gaitasun akademikoaren garapenean, zein dira zailtasun-gune nagusiak? Zein proposamen didaktikok eta zein ikas-tresnak susta dezakete idatzizko komunikazio gaitasun akademikoaren garapena unibertsitatearen testuinguruan? Zein zeregin dira eraginkorrenak?
- (3) Ingurune birtuala leku sozial berezitzat har daiteke ala ikasleek aurrez aurreko ikasgelaren jarraipen gisa interpretatzen dute? Nola garatzen da komunikazio gaitasun soziala bereziki ingurune birtualetan? Ingurune birtualak ikas-prozesuak behatzeko erabil daitezke eta ikas-inguru naturalen ikerketa errazteko?
- (4) Zein neurritan edo formatan laguntzen du elkarren arteko ebaluazioak komunikazio gaitasun akademikoaren eta talde-lanaren garapenean? Elkarren

arteko erregulazioak eragin positiboa du ikasleek talde-lanarekiko duten jarreran? Eta, lortutako emaitzen ikuspegi globala izateko, zein alde dago azken kalifikazioetan talde esperimentalen artean eta kontrol taldeekiko alderaketan?

Galdera horietariko bakoitza analisi kuantitatibo edota kualitatibo zehatzekin erlazionatu da, eta horrela, eskaini diren erantzunak lehenik emaitza espezifikoko gisa aurkeztu dira eta ondoren, erantzun integratuagoa garatu da, emaitza guztien ikuspegi interpretatiboa ematearren.



## 2.2 Aldagaiak

Abiapuntu izan diren hipotesiak finkatzeko, lehenik galderak analizatzeko aldagai empirikoak definitu dira. Ikerketa honetan, aldagaiak proposatu dira zeregin didaktikoen efektua behatzeko hurbilpen gisa, eta halaber, testu ekoizpen desberdinen arteko alderaketak egiteko. Hortaz, aldagaiak analizatutako zereginen arabera kodetu dira eta dagokien alor komunikatiboarekin erlazionatu dira:

### 2.2.1 Taula

*Aldagaiak identifikatzeko kodeak, analizatutako zereginen arabera eta komunikazio arloaren arabera.*

KODEA	ZEREGINA	KOMUNIKAZIO ARLOA
(1.a)	Bilaketa eta laburpen fitxa: Bilaketari lotutako atalak	(1) Dokumentuen bilaketa eta erreferentzia bibliografikoak
(1.b)	Taldeko testuarteko testuaren erreferentzia bibliografikoak	
(2.0)	Testu akademiko orokorraren laburpena (2011/12 ikasturtean soilik)	(2) Testu akademikoen laburpena
(2.a)	Bilaketa eta laburpen fitxa: Laburpenaren atala	
(2.b)	Gaztelania ataleko azterketa (testu akademiko-zientifiko baten laburpena denbora mugatuan)	
(3.a)	Eztabaida foroak	(3) Komunikazio sozial birtuala
(3.b)	Lan-taldea kudeatzeko foroa	
(3.c)	Tutoretza Proiektua (2011/12 eta 2012/13 ikasturteetako taldeetan)	
(4.0)	Testuarteko testu laburra (2010/11 eta 2012/13 ikasturteetako taldeetan)	(4) Testuarteko testuen ekoizpena
(4.a)	Taldeko testuarteko testua	
(4.b)	Euskara ataleko azterketa (hizkuntzalaritza aplikatuko testu propio baten ekoizpena, irakasgaiaren zehar jorratutako iturrietan oinarrituta)	
(5.a)	Komunikazio akademikoaren gaitasun mailaren autopertzepzioa: ESLP82 egokiturik	(5) Inkestak
(5.b)	Talde-lana autoebaluatzeko inkesta	

Ikerketa honetan zehar, aldagai horiek hainbat ikuspegitatik analizatu dira, 2.3 atalean deskribatu diren hipotesietan argitzen den eran. Análisi estatistikoak egiteari begira, zeregin prozesualak identifikatu dira aldagai independente gisa (VI), eta ikas-prozesuaren amaiera aldera kokatu diren zereginak, ikaskuntzak biltzea espero diren horiek, mendeko aldagai (VD) izendatu dira.

Sailkapen horretan, kontuan izan behar da foroekin erlazionatuta dauden zereginak (3.a eta 3.b), jarduera sozialak izanik, modu berezitan ikertu direla, 5. hipotesian deskribatu den eran.

#### 2.2.2 Taula

*Zereginen sailkapena: Zeregin prozesualak (VI) eta amaierako zereginak (VD).*

---

#### **Zeregin prozesualak (VI)**

---

- (1.a) Bilaketa eta laburpen fitxa: Bilaketari lotutako atalak
- (1.b) Taldeko testuarteko testuaren erreferentzia bibliografikoak
- (2.0) Testu akademiko orokorraren laburpena (2011/12 ikasturtean soilik)
- (2.a) Bilaketa eta laburpen fitxa: Laburpenaren atala
- (3.c) Tutoretza Proiektua (2011/12 eta 2012/13 ikasturteetako taldeetan)
- (4.0) Testuarteko testu laburra (2010/11 eta 2012/13 ikasturteetako taldeetan)
- (5.a) Komunikazio akademikoaren gaitasun mailaren autopertzepzio inkesta: ESLP82 egokiturik

---

#### **Amaierako zereginak (VD)**

---

- (2.b) Gaztelania ataleko azterketa (testu akademiko-zientifiko baten laburpena denbora mugatuan)
  - (3.a) Eztabaida foroak
  - (3.b) Lan-taldea kudeatzeko foroak
  - (4.a) Taldeko testuarteko testua
  - (4.b) Euskara ataleko azterketa (hizkuntzalaritza aplikatuko testu propio baten ekoizpena, irakasgai zehar jorratutako iturrietan oinarrituta)
  - (5.b) Talde-lana autoebaluatzeko inkesta
-

Hiru zeregin hautatu dira eskuhartze didaktikoaren moldaketak egiteko, emaitzetan duten eragina analizatze aldera. Ondoren zehazten da ikerketan parte hartu duen talde bakoitzak zein zeregin bete duen.

### 2.2.3 Taula

*Aldagai diferentzialak ikerketan parte hartu duten taldeetan.*

<b>ALDA-GAIAK</b>	(1.a) (1.b) (2.a) (2.b) (4.a) (4.b)	(2.0)	(3.a) (3.b)	(3.c)	(4.0)	(5.a) (5.b)	Azken emaitzak
<b>TALDEAK</b>	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE
	201011 (1)	201112 (1)	201011 (1)	201112(1)	201011 (1)	201011 (1)	201011 (1)
	201011 (2)	201112 (2)	201011 (2)	201112 (2)	201213 (1)	201011 (2)	201011 (2)
	201112 (1)		201112 (1)	201213 (1)		201112 (1)	201011 (EBT)
	201112 (2)		201112 (2)			201112 (2)	201112 (1)
	201213 (1)		201213 (1)			201213 (1)	201112 (2)
			201011 (EBT)				201213 (1)
							KT
							201112 (KT)
							201213 (KT)

*Oharra:* TE (Talde Esperimentala), EBT (ErdiBertaratze Taldea), KT (Kontrol Taldea).

Aldagai independenteak eta mendeko aldagaiak analisi estatistiko deskriptiboak eta korrelaziozkoak egiteko zehaztu dira. Analisi horiek berez idatzizko ekoizpenen analisi kualitatiboak interpretatzen laguntzeko egin dira. Orokorrean, lau helburu hauek bete dituzte analisi estatistikoek:

- Zeregin prozesualen eraginkortasunera hurbilpen kuantitatiboa egitea, amaierako zereginen emaitzekin dituzten korrelazioak aztertuz.
- Inkestak estatistikoki analizatzea, inkesta bakoitzarekin lotura zuzena duten zereginekin duten erlazioa argitze aldera.
- Ebidentzia kuantitatiboak jasotzea ikerketaren galderak operatibizatzen eta analisi kualitatiboak interpretatzen laguntzeko.
- Parte hartu duten taldeen analisi konparatiboak egitea eta ikuspegi globala

izateko, talde esperimentaletako azken emaitzak kontrol taldeetan lortutakoekin alderatzea.

Ikerketa honen analisi nagusiak, bere ekarpen nagusia izan direnak, ikasleek prozesu osoan zehar ekoitzi dituzten testuen analisiari dagozkio. Testu hauek tresna desberdinak erabiliz analizatu dira, testu motaren arabera; tresna horiek guztiak 3. atalean xehetu dira.

#### 2.2.4 Taula

*Kualitatiboki analizatu diren testu-laginen kopurua, aldagaiaren arabera kodeturik.*

<b>KODEA</b>	<b>TESTU MOTA</b>	<b>TESTU KOP.</b>
(2.a) (2.b)	Bilaketa eta laburpen fitxak	555
(3.a) (3.b)	Foro birtualetako partaidetza mezuak	1,723
(3.c)	Bilaketa eta laburpen fitxetan idatzitako iruzkinak	216
(4.a)	Taldeko testuarteko txosten akademikoak (22- 25 or..)	96
(5.a)	Komunikazio akademikoaren gaitasun mailaren autopertzepzioarako inkestaren erantzun irekia.	317
<b>Analizatutako testuak guztira</b>		<b>2,907</b>

Analisi aniztasun honen bitartez, edozein ikas-irakats prozesutan sortzen den aniztasuna jasotzen saiatu da. Hala ere, aldagaiak finkatu, eurak analizatzeko eta kontrolatzeko moduak definitu eta ikerketa galderak operatibizatzen direnean oro har, irakaskuntza prozesuan zehar gertatutako guztia sinplifikatzen da; horregatik, funtsezkoa da emaitzak interpretazio-marko konplexuago batean ulertzea, irakaslea-ikertzailearen pertzepzio subjektiboak ere barnean izango dituenak. Kasua interpretatzeko integratu diren pertzepzio subjektibo horiek ikuspegi enpirikotik aldentzen dira baina ezinbestekotzat jotzen dira kasuaren azterketa osatzeko.

Nolanahi ere, kontrolerako zenbait neurri ezarri da, lortutako emaitzen eta emaitza horien interpretazio subjektiboaren arteko orekaren bila, beste hainbat irakaslek ikertutako zeregin batzuen ebaluazioan parte hartu dutela baliatuta:

- a) Euskara ataleko emaitzak: Emaitza horiek, ikasturte guztietako talde guztietan aritu den irakasleak ezarri dituzenez, kontrasterako datuei egonkortasuna eman die.
- b) Kontrol Taldeak: Ikertzaileak esku hartu ez dueneko taldeetako ikasleen azken emaitzak erabili dira: 201112 (KT) eta 201213 (KT). ikasturtean, ikasleen azken kalifikazioa alderatzeko. Talde hauetan, 2010/2011 ikasturtean erabakitako programa berari eutsi zaio, aldagai independenteetan urtez urte proposatutako aldaketak egin gabe.
- c) Taldeko testuarterko testuak (4.a) eta esleitu zaien kalifikazioa (lan honen ikasle gida 2. Eranskinean dago ikusgai): Testu hauen ekoizpena zeharkako proiektu bat da lauhilekoan parte hartzen duten irakasgai guztien artean garatzen dena (Ezeiza, Karrera *et al.*, 2011). Lan honen idatzizko txostenak zehaztasunez analizatu dira ikerketa honetan, eta kalifikazioan hainbat irakaslek hartu duenez parte, aukera ona eskaintzen du ikerketaren emaitza horiek kontrolatzeko. Lan honek komunikazio gaitasun akademiko erreferentzialarekin lotura estua duenez eta hainbat irakasleren artean kalifikatzen denez, kontrasterako datu esanguratsua da. Zeregin honek irakasgaiaren azken kalifikazioaren %40 hartzen du: %20 prozesuari dagokio eta irakasgai bakoitzean erabakitzen da, %20 lauhilekoko irakasle guztien artean bikoteka eratzen den epaimahaiak ezartzen du, honela banaturik:
  - %10 idatzizko ekoizpenari esleitzen zaio, lan monografiko bat ikerketa txosten erakoa, 22-25 orrialdekoa (Arial 11), erreferentzia bibliografiko egokiak eskatzen dituen, APA arauari segiz.
  - %10 ahozko defentsan ezartzen da, 20 minutuko ahozko aurkezpena ikasgelako taldearen eta epaimahaiaren aurrean.

- d) Komunikazio gaitasun akademikoaren autopertzepzio inkestan (5.a) jasotako emaitzak, taldeen artean hasieratik alde esanguratsuak dauden aztertzeko. Inkesta hau ikasturtearen hasieran pasatzen denez, jakin nahi da ea ikasleen hasiera-mailarekiko pertzepzioa parekoa den talde guztietan.

## 2.2 Hipotesiak

Hasierako hipotesiak ikerketa galderen operatibizatze-mailarik zehatzena da eta estuki daude galderari loturik, nahiz eta erabili den terminologia egindako analisisiei egiten dien erreferentzia, ahalik eta zehaztasun handienez.

Hauxe da bitarteko galderen eta hasierako hipotesien arteko erlazioa, emaitzen analisirako erabili den oinarriarekin batera:

**Idatzizko komunikazio gaitasun erreferentzialari eta bere garapenari lotutako hipotesiak:** Ikasleek graduaren hasieran duten komunikazio gaitasun akademikoaren pertzepzioa aztertu da eta pertzepzio horrek ebaluatu diren zereginen emaitzekin duen lotura. Item bat erantsi da jakiteko ikasleek duten pertzepzioa desberdina den hizkuntzaren arabera (euskara eta gaztelania). Horrez gain, analizatu da zein mailatan kokatzen duten ikasleek euren burua gaitasunaren ebaluaziorako parametroekiko, autopertzepzioaren erantzunak komunikazio erreferentzialeko zereginetan eskuratutako emaitzekin alderatzeko.

**1. bitarteko galdera:** Zein da Lehen Hezkuntzako Graduako ikasleen hasiera-mailaren pertzepzioa komunikazio gaitasun akademikoan, unibertsitatean hasi berria denean? Zein alde dago pertzepzio horretan euskaraz eta gaztelaniaz duten gaitasunean? Ba al dago erlazorik (korrelazorik) pertzepzioen eta jasotako emaitzen artean?

1. HIPOTESIA: Ikasleek komunikazio gaitasun akademiko erreferentzial parekoa antzeman dute euskaraz eta gaztelaniaz, autoebalatu direnean.

Analisirako oinarria: ESLP82 inkestan (5.a) erantsitako galdera irekiaren analisi kualitatiboaren emaitzak.

**1.1 Hipotesia:** Ikasleek komunikazio gaitasun akademikoaren pertzepzioa ez dute erlazionatzen duten ama-hizkuntza edo familia hizkuntzarekin.

**1.2 Hipotesia:** Ikasleek komunikazio gaitasunaren pertzepzioan ez dute bereizketa esanguratsurik egiten euskara eta gaztelaniaren artean.

**1.3 Hipotesia:** Ikasleen H1/H1 identifikazioak ez du erlazio esanguratsurik egindako zereginen emaitzekin.

2. HIPOTESIA: Ikasleek euren komunikazio gaitasun akademikoarekiko duten pertzepzioak korrelazioa du zereginetan jasotako emaitzekin..

Analisirako oinarria: ESLP82 inkestako (5.a) galdera itxien emaitzen korrelazioa ikasleen kalifikazioekiko.

**2.1 Hipotesia:** ESLP82 inkestan (5.a) emandako erantzunen arteko korrelazioa inkestaren kategorizazioari lotuta dago.

**2.2 Hipotesia:** Komunikazio gaitasunean ikasleek duten autopertzepzioak korrelazioa du zereginetan jasotako kalifikazioekin.

**2. bitarteko galdera:** Komunikazio gaitasun akademikoaren garapenean, zein dira zailtasun-gune nagusiak? Zein proposamen didaktikok eta zein ikas-tresnak susta dezakete idatzizko komunikazio gaitasun akademikoaren garapena unibertsitatearen testuinguruan? Zein zeregin dira eraginkorrenak?

3. HIPOTESIA: Lehen Hezkuntza Graduko ikasleak lehen lauhilekoaren amaieran gai dira testu akademiko-zientifikoak denbora mugatuan laburtzeko jatorrizko testuaren ideia nagusia bilduz, ideien interpretazio mugatua egiten badute ere.

Analisirako oinarria: Gaztelania azterketan (2.b) izandako emaitzaren alderaketa, talde esperimentalen artean. Bilaketa eta laburpen fitxetako laburpen atalaren (2.a) eta gaztelania azterketaren (2.b) emaitzen arteko alderaketa.



**3.1 Hipotesia:** Ez dago alde esanguratsurik taldeen artean testuen laburpenerako gaitasunean. Ikasle guztiek maila berean erakusten dute gaitasuna.

**3.2 Hipotesia:** Dokumentazio eta erreferentzien fitxek azken emaitzekin korrelazio esanguratsua dute talde guztietan.

4. HIPOTESIA: Ikasleek lehen mailako lehen lauhilabetearen amaieran hainbat testutatik jasotako ideiak erabiliz txosten akademiko koherentea idatz dezakete taldean, txostena nagusiki deklaratioa bada (deskribapena eta azalpena nagusi dituen).

Analisirako oinarria: Taldeko testuarentako testuaren idatzizko txostenaren (4.a) emaitzak, orokorrak eta ikasturtez ikasturte. Txostenen analisi kualitatiboa, erreferentzia eta iturrien kalitatea aztertzeko.

**4.1 Hipotesia:** Ikasleek lehen lauhilabetearen amaieran osatzen duten testuarentako txostenean ez dago alde esanguratsurik taldeen artean.

**4.2 Hipotesia:** Ikasleek beren jakintza-esparruko testu teorikoak, ikerketakoak eta profesionalak identifikatzen eta erreferentziatzen dituzte txosten akademikoak egiteko, zenbaitetan testu dibulгатiboak eta ikerketakoak bereizteko zailtasunak badituzte ere.

**Ingurune birtualetan gauzatzen den komunikazio gaitasun sozialari lotutako hipotesiak:** Foro birtualetako elkarreraginen maiztasunak eta elkarreragiteko moduak aztertu dira, ikasleek hartu dituzten erabaki komunikatiboak analizatzeko, erregistroan, adierazkortasunean eta beste komunikazio alderdi batzuen inguruan. Planteatu da komunikatzeko erabili diren erak desberdinak ote diren taldez talde ala kasu guztietan berdintsua den, eta ingurune birtuala leku sozial gisa identifikatu ote duten. Komunikazio maila ere aztertu da, EQF markoan oinarriturik.

**3. bitarteko galdera:** Ingurune birtuala leku sozial berezitzat har daiteke ala ikasleek aurrez aurreko ikasgelaren jarraipen gisa interpretatzen dute? Nola garatzen da

komunikazio gaitasun soziala bereziki ingurune birtualetan? Ingurune birtualak ikas-prozesuak behatzeko erabil daitezke eta ikas-inguru naturalen ikerketa errazteko?

5. **HIPOTESIA:** Ikasleek, ingurune birtualean sozialki komunikatzen direnean, rol akademiko-profesionala hartzen dute, hizkera informaletik bereizten dena.

Analisirako oinarria: (3.a) eta (3.b) foroetan izandako Partaidetza Indizea eta Elkarrizketa Indizea. Komunikazio tipologien analisia (komunikazio erreferentziala eta komunikazio soziala), foroetako mezuak identifikatuz eta kategorizatuz. Mezuetan agertzen diren elementu emozionalak identifikatzea, hizkera informalaren ezaugarri adierazgarri gisa.

**5.1 Hipotesia:** Ikasleak lehen mailakoak izanik, Elkarrizketa Indize baxua erakusten dute, komunikazio sozial baxuaren adierazle.

**5.2 Hipotesia:** Komunikazio gaitasunean erakutsitako mailaren batezbestekoa 1 eta 2 artean kokatzen da, gaitasun komunikatibo profesionalaren hastapenetan daudelarik.

**5.3 Hipotesia:** Foro birtualetako komunikazioan, rol akademiko-profesionala harturik, hizkera estandarra da nagusi eta elementu emozionalak urriak dira.

**5.4 Hipotesia:** Ez dago alde esanguratsurik hizkuntza erregistroan euskaraz zein gaztelaniaz izan.

**Elkarren arteko erregulazioari lotutako hipotesiak:** Hipotesi hauen bitartez, talde-lanaren eragina eta zehatzago, lan-taldean arteko feedbackaren proposamen didaktikoaren inpaktua aztertu da kuantitatiboki eta kualitatiboki (Tutoretza Proiektua). Feedback testuak ikuspegi komunikatibotik analizatu dira, nagusitu den feedback mota zein izan den aztertzeko, baita feedback hori emateko ikasleek hautatu dituzten hizkuntz tresnak ere, euren ikaskideak tutorizatzen.

**4. bitarteko galdera:** Zein neurritan edo formatan laguntzen du elkarren arteko ebaluazioak komunikazio gaitasun akademikoaren eta talde-lanaren garapenean? Elkarren arteko erregulazioak eragin positiboa du ikasleek talde-lanarekiko duten jarreran? Eta, lortutako emaitzen ikuspegi globala izateko, zein alde dago azken kalifikazioetan talde esperimentalen artean eta kontrol taldeekiko alderaketan?

6. HIPOTESIA: Elkarren arteko erregulazioak eragina du ikasleek talde-lanaz egindako balorazioan.

Analisirako oinarria: Talde-lanaren inguruko inkestaren (5.b) emaitzen alderaketa, orokorra eta taldeen artekoa. Lan-taldeak Bilaketa eta laburpen fitxan (1.a, 2.a) eskainitako feedbackaren analisi kualitatiboa.

**6.1 Hipotesia:** Lan-taldeek euren lana kudeatu ahal izan dute taldeko testuarteko txosten akademikoa egokitasunez garatzeko.

**6.2 Hipotesia:** Ikasleak ohartzen dira beste talde bati feedbacka eskaintzeak bere lanaren autoebaluazioan eragina duela (kontzientzia linguistikoa eta hausnarketa metalinguistikoa).

**6.3 Hipotesia:** Ikasleak gai dira, jarduera praktikoen laguntzaz, ikaskideen bilaketak eta egindako erreferentzia bibliografikoak ebaluatzeko.

7. HIPOTESIA: Elkarren arteko erregulazioak komunikazio gaitasun akademikoaren emaitzetan eragina du.

Analisirako oinarria: Tutoretza Proiektuan (3.c) parte hartu dutenen eta ez dutenen azken emaitzen arteko alderaketa, kontrol taldeen emaitzak barne, ikuspegi globala izateko. Talde-lanaren inkestan (5.b) egindako Tutoretza Proiektuaren balorazioa.

**7.1 Hipotesia:** Ez dago korrelaziorik Tutoretza Proiektuaz ikasleek duten

iritziaren eta Taldeko testuarteko testuaren (4.a) zeregineko emaitzen artean.

**7.2 Hipotesia:** Ez dago alde esanguratsurik talde esperimantal bakoitzean jasotako azken emaitzen artean, ezta talde esperimentalen eta kontrol taldeen artean.

### **3. INFORMAZIOA BILTZEKO, PROZESATZEKO ETA ANALIZATZEKO**

#### **TRESNAK**

Atal honetan, datuak eta testuak biltzeko, prozesatzeko eta ebaluatzeko erabili diren tresnak laburki zehaztu dira. Inkestak osorik, erabili diren moduan, 3. Eranskinean gehitu dira, eta datuak, testuak eta emaitzak biltzeko erabili diren zereginak 4. Eranskinean datoz xehetarik.

Erabilitako tresnak bi eratakoak dira: irakaskuntza-testuinguru naturalean erabili direnak, eta irakaskuntza eskuhartzearen ostean ikerketa helburuz erabilitakoak. Lehenengo kasuan, tresnak diseinatzean, hezkuntza testuinguruan integratzea lehenetsuneko izan da, ikasleek ulertzeko eta erabiltzeko modukoak. Bigarren kasuan, aldiz, ikerketarako prestatu eta garatu diren tresnak berrikusketaren emaitza dira eta jarduerak prozesatu eta analizatzeko aplikatu dira. Bi kasuetan, tresna sintetikoak izatea bilatu da, irakaskuntza eta ikerkuntza testuinguru desberdinetan aplikatzeko modukoak.

Erabilitako inkestak aldi berean izan dira autoebaluazio tresnak eta ikerketarako tresnak, eta item bakoitza ebaluazio parametroekin erlazionatu da, atal honetako 3.2 puntuan zehazten den eran.

Informazioaren analisia argitzeari begira, bi multzotan bildu dira ikertu diren zereginak: komunikazio gaitasun erreferentzialari lotutako zereginak eta komunikazio gaitasun sozialaren ingurukoak.

### 3.1 Informazioa biltzeko zereginak

#### 3.1.1 Komunikazio gaitasun erreferentzial eta sozialari lotutako zereginak

Informazioa irakaskuntza prozesuan zehar jaso da, bereziki zeregin komunikatiboen bitartez. Ekoitzi diren testuak beste ikerketa batzuetako emaitzekin alderagarriak izateko, zeregin bakoitza Cushing-ek (2002) proposatutako irizpideen arabera deskribatu da, zenbait moldaketa eginez, Tutoretza Proiektua izan ezik, kasu horretan Topping-en dimentsioak (1996, 2005) erabili baitira, egokiturik.

Ondoren, hiru zereginen fitxak eskaintzen dira erreferentzia gisa: komunikazio erreferentzialeko zeregin bat, komunikazio sozialeko zeregin bat eta Tutoretza Proiektuari lotutako fitxa. Zereginen fitxa xehe guztiak 4. Eranskinean daude bildurik.

##### 3.1.1.1 Taula

*Komunikazio erreferentzialeko zeregin baten ezaugarri testualak: (4.a) Taldeko testuarterko testua.*

<i>Jardueraren testuingurua</i>	Konbinatua (aurrez aurrekoa, birtuala eta ikasleek erabakitako testuingurua). Gai diziplinarra da, hezkuntza esparrukoa, eta lehen mailako lehen lauhileko bost irakasgaietan garatzen da..
<i>Ikaslearen rola</i>	Lana garatzeko, ikasleek gaia fokalizatu behar dute eta eskuhartze jakin bat erabaki (inkesta bat prestatu eta aplikatu, proposamen didaktiko bat egin, plan bat proposatu...), ikertzaile-hezitzaile rola bereganaturik.
<i>Inputa</i>	Zereginari ekin aurretik ikasleek taldean lan esploratorioak egin dituzte iturri bibliografikoen bila. Irakasgai bakoitzean <i>input</i> espezifikoa jasotzen dute eta <i>Komunikazio Gaitasunaren Garapena</i> irakasgaiaren egituraketa orokorra, hizkuntzaren erabilera, zuzentasuna, koherentzia, kohesioa eta testualtasunari lotutako azalpenak jasotzen dituzte. Aipatutako zeregin hauek ere <i>input</i> funtzioa bete dute: (1.a), (2.a), (3.b) eta (3.c).
<i>Jarduera-mota</i>	Lau (edo hiru) ikasleren artean sortutako taldeetan bildurik, lauhilabetean zehar 25 orrialdeko ikerketa-erako txosten erreferentziala eta testuarterkoa idazten dute a, ikerketa-txostenen egiturara hurbiltzen dena (ikerketa zentzu malguan interpretatuta). Gai bat hartuta, gaia fokalizatu, bibliografia arakatu, gaiari lotutako proposamen bat egin behar dute lan-taldean (inkesta, esku-hartze proposamena, analisisa, proposamen didaktikoa...) eta jasotako emaitzak eta

	ondorioak argitzen dituzte. Lan honen bidez, lauhileko bost irakasgaietako hainbat eduki eta gaitasun integratzea espero da.
<i>Hizkuntza</i>	Euskara
<i>Publikotasuna</i>	Pribatua da, soilik irakasleekin partekatzen da. Ahozko defentsa egiten da ikaskideen aurrean, lanaren ondorio nagusiak partekatzeko.
<i>Diskurtso tipologia</i>	Comunicación de tipo predominantemente cognitivo Testu erreferentziala da, akademikoa, poligestionatua. Deskribapena eta azalpena dira nagusi, parafraasiekin batera.
<i>Ebaluazio-era</i>	Errubrikan oinarritutako ebaluazioa. Lehen lauhilabeteko bost irakasgaietan parte hartzen duten irakasleek ebaluatzaile bikoteak egiten dituzte. Idatzizko txostena, bost irakasgaien kalifikazioaren % 10 da eta bikoteak erabakitzen duen kalifikazioa irakasle-taldeak ontzat ematen du.
<i>Irakats-jardunari lotutako jarraipideak</i>	Zeregin honek gida zehatz bat du gaitasunak, helburuak, lanaren egitura, ebaluazio irizpideak eta ematekoen epeak zehazten dituena (2. Eranskina). Ikasleek nahi beste denbora erabil dezakete zeregina betetzeko eta nahi duten unean egin dezakete, eta ikasturte hasieran zehaztutako amaiera data zehatz batean eman behar dute lana. Prozesuan zehar, ikasleek hainbat irakasleren aholkuak eta gidaritza jasotzen dute eta gida berezi bat dute oinarrizko informazioa duena (ikus. 3. eranskina). Horrez gain, amaiera epearen erdialdera, ikasleek lanaren fokalizazioa eta oinarrizko egitura eman behar diote koordinatzaileari, irakasleen eskura jar dezan, ikasleen aurrerabidea orientatzeko. Plataforman, material lagungarria dute eta (3.a), (3.b) eta (3.c) foroak erabiltzen dituzte prozesua kudeatzeko. Lana testu-prozesadorean idazten dute; amaierako bertsioa pdf formatuan igotzen dute plataformako talde-forora eta inprimatutako kopia bat ematen diote irakasle-koordinatzaileari.

### 3.1.1.2 Taula

*Komunikazio sozialeko zeregin baten ezaugarri testualak: (3.b) Lan-taldea kudeatzeko foroa.*

<i>Jardueraren testuingurua</i>	Birtuala. Gai diziplinarra. Taldeko testuarterko testuaren (4.a) jarduera prozesualaren kudeaketarako foroa da: materialak eta dokumentazioa trukatu, denbora kudeatu, talde-lanaren ebidentziak bildu (bileretako konklusioak eta aktak, argazkiak...).
<i>Ikaslearen rola</i>	Unibertsitate ikaslea.
<i>Inputa</i>	Taldean garatzen ari diren lana da <i>inputa</i> eta gehienetan, eskolaz kanpoko aurrez aurreko lan-bilerak eta dokumentuen trukea islatzen du.
<i>Jarduera-mota</i>	Ikasleek foro birtuala erabiltzen dute talde-lanean egiten dituzten aurrerapenen berri emateko, laburki, egokien ikusten duten maiztasunez. Foroan idazten denak lan-taldeko kideei baliagarri zaie dokumentazio nagusiaren erregistro eguneratua izateko, eta irakasleak lan-taldearen erritmoa berrikus dezake, orientatzeko eta taldeari bere zailtasunetan laguntzeko.
<i>Hizkuntza</i>	Zehazten ez bada ere, oro har euskara da, talde gehienetan kudeaketa hizkuntza horretan egiten dutelako.
<i>Publikotasuna</i>	Soilik taldekideek eta irakasleak irakur ditzakete foro honetako mezuak.
<i>Diskurtso tipologia</i>	Gizarte-eragineko testu poligestionatua da, taldeka edo bikoteka idazteko gehienetan. Testu formalak, narratiboak gehienbat (bileretako aktak), eta instrukziozkoak edo atxikitako dokumentuak aurkezteko testu protokolarioak (“ <i>honekin batera bidaltzen dugu...</i> ”) dira nagusi. Espero da testu gehienak funtzionalak izatea edo transakziozkoak.
<i>Ebaluazio-era</i>	Foro hau taldeen funtzionamendu ona ziurtatzeko erabiltzen denez, irakasleak segimendua egiten du eta soilik esku hartzen du arazoak atzematen baditu. Ikerketa-helburuz aztertu dira mezuak soilik, komunikazioaren tipologia eta mezuen hizkuntz alderdiak analizatzeko.
<i>Irakats-jardunari lotutako jarraipideak</i>	Ikasleek nahi beste denbora erabil dezakete zeregina betetzeko eta nahi duten ulean egin dezakete. Jarraipideak plataforman idatziz ematen zaizkie. Jarduera derrigorrezkoa da. Zuzenean plataforman idazten dute, <i>Moodle</i> plataformako <i>Foroa</i> izeneko jardueran.



### 3.1.1.3 Taula

*Elkarren arteko erregulaziorako jarduera-multzoaren dimentsioak: (3.c.) Tutoretza Proiektua.*

<i>Curriculum edukia</i>	Komunikazio gaitasun akademikoaren garapenean, jarduera hauek ikerketa testuen laburpenarekin, erreferentzia bibliografikoekin eta ahozko aurkezpenekin erlazionatzen dira.
<i>Harremanen konstelazioa</i>	Tutore-taldeak eta tutorizatu-taldeak. Banakoen ekoizpena talde-lanaren parte gisa ulertzen da eta jasotako feedbacka lan-taldeari eskaintzen zaion feedback modura interpretatzen da. Lan-taldeak ez dira simetrikoak, lan-talde bakoitzak beste lan-talde bat du tutorizatzeko, baina talde tutorizatuak ez da talde beraren tutore.
<i>Ikasketa-urtea</i>	Bai ikasle tutoreak, bai ikasle tutorizatuak ikasturte berekoak dira, gela berekoak hain zuzen ere.
<i>Trebetasunak</i>	Bai ikasle tutoreek, bai ikasle tutorizatuak trebetasun beretsua dute baina elkarrekin lan egiten dute zeregina sakonago ulertzeko eta zailtasunak partekatuzko.
<i>Rolaren jarraipena</i>	Tutore-tutorizatuaren rola irakasgaiaren zehar egonkorak dira, tutore-rola indartzeko. Irakasleak bi rolen segimendua egiten du, euren eginkizunetan laguntzeko eta jasotako feedbacka euren ikaskuntzan integratzea errazteko.
<i>Lekua</i>	La tutorización se informa a través del entorno virtual y se desarrolla principalmente en este entorno. Los equipos tutores se relacionan con los equipos tutorizados en momentos presenciales puntuales, para conocer la situación del equipo y sus avances. Ingurune birtualean informatzen da tutoretzaz eta gehienbat ingurune birtualean gauzatzen da. Talde tutoreak aurrez aurreko une zehatzetan egiten du lan talde tutorizatuarekin, lan-taldearen egoera eta aurrerapenak ezagutzeko.
<i>Denbora</i>	Elkarren arteko tutoretza irakasgaiaren denboraren barruan planifikatzen da eta aurrez aurre eta eskolaz kanpoko lan-orduen barruan integratzen da.
<i>Tutorizatutako lan-taldeen ezaugarriak</i>	Lan-taldeetako kide guztiek jasotzen dute tutoretza
<i>Tutoreen lan-talde ezaugarriak</i>	Lan-talde guztiak dira tutore
<i>Helburuak</i>	Irakasgaiko zereginen helburuak sakonki ulertzea, ikaskideen errore eta ondo egiteetatik ikastea, zereginen nolakotasunaren kontzientzia hartzea, ebaluazio-

	irizpideak interpretatzen trebatzea, beste taldeetan gertatzen ari denaren berri izatea (fokua zabaltzea).
<i>Jasotako ebaluazioaren inpaktua</i>	Tutorizatuentzat orientaziozko ebaluazioa da, ez die lan-talde tutorizatuaren kalifikazioei eragiten. Irakasleak tutore-taldearen lana kalifikatzen du.
<i>Taldekatze-mota</i>	Talde-lanerako eratu diren talde berak dira tutore-tutorizatu taldeak osatzen dutenak. Taldeen arteko tutoretza da, talde barruko elkarren arteko ikaskuntza informalki gauzatzen dela ulertzen da eta ez da rol espezifikorik zehazten.
<i>Erabilitako ebaluazio-tresnak</i>	Feedbacka argitasunez zehaztutako ebaluazio irizpideetan oinarritzen da.
<i>Tutoretza prozesuaren irekitasuna</i>	Publikoa (ikasgela osoaren aurrean), gainerako ikaskideek ere emandako feedbacka ikusi ahal izateko. Horrez gain, irakasleak emandako hainbat feedback lantzen ditu eskoletan, tutoretza-lana orientatzeko edo gidatzeko.

### 3.1.2 Inkestak

Komunikazio gaitasun akademikoa eta soziala ebaluatzeko zehar-metodoetan oinarritutako tresnei dagokienez, bi inkesta erabili dira.

Komunikazio gaitasun akademiko erreferentziala ebaluatzeko, (5.a) Komunikazio akademikoaren gaitasun mailaren autopertzepzio inkesta erabili da diagnosirako metodo gisa (inkesta 3.1 Eranskinean dago ikusgai). Marquette University-ren *ESLP 82 Questionnaire* galdetegiaren egokitzapena da (Czaja & Brooke, 2010). Jatorrizko galdetegiak bi atal ditu: Ingelesez Idazteko Trebetasunen Autoebaluazioa (*Self-Assessment of English Writing Skills*) eta Ikas-Estrategien Erabilera (*Use of Learning Strategies*).

Honakoa idatzizko komunikazio gaitasunari lotutako ikerketa denez, eta inkesta luzeegia izan ez dadin, soilik lehen atala erabili da (*Self-Assessment of English Writing Skills*). Autoebaluaziorako atal honek 36 baieztapen ditu idatzizko prozeduren inguruan, eta ikasleek euren maila autoebalatu behar dute 1etik 5erako eskalan, zeinetan 1 *inoiz ez edo ia inoiz ez* den eta 5 *beti edo ia beti*.

Inkestaren amaieran, galdera ireki bat gehitu da ikasleek azal dezaten zein zentzutan bereizten den bere gaitasuna euskaraz eta gaztelaniaz. Jatorrizko inkestan egindako bigarren moldaketa da 21 eta 22 itemetan MLA arauari egiten zaiela erreferentzia eta bertan APA arauak jarri dira. Inkesta gaztelaniara itzuli eta hizkuntza horretan erabili da.

Talde-lana autoebaluatzeko inkesta (5.b), aldiz, bi iturritan oinarritu da:

- Talde lana ebaluatzeko maiz erabiltzen den errubrika bateko irizpideak eta parametroak: Lan Kolaboratiborako Trebetasunak (*Collaborative Work Skills Rubistar* (d.g.) webgunetik hartua.

- Euskal Herriko Unibertsitateko *Eragin* Programan erabiltzen den inkesta, metodologia aktiboko formazio programan inplikaturik dauden ikasleen iritzia jasotzen duena (Hezkuntza Laguntzarako Zerbitzua HELAZ/SAE, argitaratu gabea).

Inkesta honen helburua da ikuspegi orokor bat jasotzea ikasleek talde-lanaz egiten duten balorazioaren inguruan, eta horretarako, 29 item hautatu dira. Hiru item itxi gehitu dira inkestaren amaieran 2011/12 eta 2012/13 ikasturteetan, Tutoretza Proiektuaz duten asebetetze-maila ezagutzeko.

Eskala desberdinak erabili dira item itxietan, tarteko puntuazioak onartzen dituzten Likert elementuak (1-5) ikasleek aldeko edo kontrako posizio argi bat hautatzeko eskatzen duten itemekin (1-4) konbinatzeko. Kaxa item bat erabili da, ikasleek 7 aukeraren artean hautatzeko (hiru galdera gehigarrietako bat). Bi item gehitu dira proposamen didaktikoa errepikatuko ote luketen jakiteko, *Bai/Ez/Berdin dit* erantzun-aukeren artean hautatzeko.

Ondorengo taulan laburbiltzen dira bi inkesten ezaugarriak.

### 3.1.2.1 Taula

(5.a) eta (5.b) inkesten oinarritzko ezaugarriak.

Kodea	(5.a)	(5.b)
Izendapena	<i>ESLP82 Questionnaire</i>	<i>Autoevaluación del trabajo en equipo</i>
Item kopurua guztira	36	29 (+3)
Item itxien kopurua	35	23 (+3)
Prozesuaren unea	Hasierakoa	Amaierakoa
Item itxien eskalak	5 mailako Likert elementuak (1-5)	4 elementuko eskalen 17 item 5 mailako Likert elementuen 6 item Erantzun dikotomizatuko 2 item ( <i>bai/ez/berdin dit</i> ) Kaxako item 1, erantzuteko 7 elementuren artean hautatzeko

### 3.2 Informazioa prozesatzeko tresnak

Zeregin komunikatiboen bitartez jaso den informazioa prozesatzeko, ebaluazio irizpideak, errubrikak eta parametroak erabili dira, zeregin-motaren arabera. Ondoren, laburki aurkezten dira ebaluazio forma horiek, kodetzeko erabili den zenbakizko erreferentziarekin batera, analisi kuantitatiboari begira. Horrez gain, zereginen eta analisirako kategorien arteko erlazioa argitu da.

Ebaluaziorako eta puntuaziorako tresna hauek ikerketaren egiturari segiz multzokatu dira, hiru sekziotan: Komunikazio gaitasun erreferentziala ebaluatzeko tresnak; komunikazio gaitasun soziala ebaluatzeko tresnak; eta autonomia eta elkarren arteko ebaluazioa baloratzeko tresnak.

#### 3.2.1 Komunikazio gaitasun erreferentziala ebaluatzeko tresnak

Komunikazio gaitasun erreferentzialarekin erlazionatutako zereginak kategorizatzeko, tankera honetako zereginak ebaluatzeko erabili ohi diren irizpideak eta parametroak hautatu dira, marko teorikoan aurkeztutako berrikusketa bibliografikoaren ostean.

Tresna hauek erabil dira:

- (1.a), (1.b), (2.0), (2.a), (2.b), (4.0.1), (4.0.2) eta (4.a) zereginak kategorizatzeko parametroak.
- (5.a) inkesta kategorizatzeko parametroak, zereginetako parametroekin erlazionatzeko eta hartara, inkestako emaitzak zereginetakoekin alderagarriak izateko.

Honako taula honetan, testuak analizatzeko erabili diren irizpide eta parametro guztiak bildu dira, modu sintetikoan.

### 3.2.1.1 Taula

Komunikazio gaitasun erreferentziala ebaluazioa eta kategorizazioa: Erabilitako parametroen laburpena.

Komunik arloa	Zeregina	Ebaluazio irizpideak
(1) Dokumentu en bilaketa eta erref. bibliogr..	(1.a) Bilaketa eta laburpen fitxa: Bilaketari lotutako atalak	Bilaketa-prozesua: bilaketa zehatzak egiten ditu, datu-baseak erabiliz, bilatzaile berezituen bitartez ( <i>Google Scholar</i> , adibidez), bilaketaren emaitzen artean bereiziz. Erabilitako estrategia eraginkorra izan da bere helbururako. Gako hitzak: gaia fokalizatzeke eta gaian sakontzeko erabilitako hitzak esanguratsuak dira gaiarekiko; askotariko emaitzak ematen dituzten hitzak saihestu eta hitz gakoak hautatu ditu, hezkuntza esparruari dagozkionak. Dokumentuaren erreferentzia: aurkitutako dokumentua APA arauari segiz erreferentziatu du.
	(1.b) Taldeko testuarterko testuko erref. bibliogr.	Erreferentzia bibliografikoak: ikerketa-artikulu akademikoaren erreferentziak ditu lanak. Ikerketa-artikuluak ez diren gainerako erreferentzia gehienak fidagarriak dira (autorea identifikatzen da, informazioaren jatorriaren berri ematen du, lan teorikoak dira...) Erreferentziaren egitura formala: APA arauen ezaugarri nagusiak betetzen dira amaierako erreferentzia bibliografikoaren zerrendan. Erreferentziak testuan zehar: amaieran jaso diren autoreen erreferentziak egoki daude testuan txertaturik.
(2) Testu akademiko- en laburpena	(2.0) Testu akademiko orokorraren laburpena (2011/12 ikasturtea)	Laburpenak argitasunez eta laburki azaldu du artikulua edukia Artikulua tesia edo azpian datzan ideia nagusia islatzen du Laburpena testu autonomoa da (ez da eskema edo ideia zerrenda bat) Testua jatorrizko artikulua irakurri ez duen irakurleak uler dezake Testua zuzen idatzita dago
	(2.a) Bilaketa eta laburpen fitxa: Laburpenaren atala	Laburpena jatorrizkoarekiko autonomoa da Laburpenak jatorrizko testuaren ideia nagusiak jaso ditu Laburpena baliagarria da erazutako edukiak beste dokumentu batean berrerrabiltzeko Testu zuzena da, koherentea eta argia Jakintza-esparruan eskatzen den estilo akademikoa du
	(2.b) Gaztelania ataleko azterketa	Jatorrizko testuko tesia edo ideia nagusia jasotzen asmatu du. Testua ondo antolatua dago eta testu independente gisa funtzionatzen du, jatorrizkotik autonomoa dena (jatorrizko testua irakuri gabe ulertzen da). Ideiak modu josian eskaini ditu, jatorrizko testutik hitzez hitz hartu gabe. Erregistro egokian adierazi du, adierazpide akademikotik gehiegi aldendu gabe. Testua zuzena da, akats sistematiko edo larririk gabea. Zuzentasun-maila ona ez izatea arrazoi nahikoa da azterketa-proba ez gainditzeko. *Azterketak %15eko balioa baino ez du baina ezinbestekoa da azterketa gainditzeko irakasgaia gainditzeko. **Azterketa ez gainditzeko arrazoi nahikoa izan daiteke hizkuntz erroreak izatea (ortografikoak, morfologikoak...). Errore solteak soilik dira onargarriak azterketa gainditzeko.
(4) Testuarterko testuen ekoizpena	(4.0.1) Testuarterko testu akademiko laburra (2010/11)	Testuak argitasunez eta laburki azaltzen du hautatutako gaia Artikulu unibertsitateko ikasleei zuzendua dago. Irakurleria kontuan hartu da ideiak hautatzean eta erregistroan. Testuak azpiztitularrak ditu irakurketa gidatzeko Irudiren bat du irakurketa errazteko. Irudiak erabiltzeko eskubidea egiaztatu da (Creative Commons lizentzia edo antzekoak) Iturriak egoki aipatu dira

Komunikar ar loa	Zeregina	Ebaluazio irizpideak
(4.0.2) Testuarteko testua: Elkarlan proiektuei ekarpena (2012/13)		*Zeregin honetako ebaluazio irizpideak hautatutako proiektuaren arabera izan da. Hizkuntza zuzentasuna derrigorrezkoa da eta oso baloratua da sormena, ekarpen originala izatea eta askotariko baliabideak erabili izana. Ebaluatzen irizpide garrantzitsuenak da jatorrizko proiektuarekiko egokitzapena, blogean argitaratzeko ezinbesteko baldintza.
(4.a) Taldeko testuarteko testua		<p><i>EDUKIA (%60)</i></p> <p>Koherentzia: Ideiek progresio logikoari segitzen diote. Ideiak integraturik daude testuaren osotasunean, jauzi handiegirik gabe eta estilo-jauzi handirik gabe. Batasuna antzematen da. Hari argia badu: Aurkibidean, idazkeran,... Aztergaia ondo testuinguratuta dago. Irakurlea ez da erraz galtzen. Antolatua dago.</p> <p>Diziplinartekotasuna: Aztergaia enfokatu eta garatzen, diziplina ezberdinen ikuspuntutik aztertzeko ahalegina antzematen da. Irakasgai guztietatik nolabaiteko ekarpena egiten da.</p> <p>Dokumentazioa: Informazio iturri aberasgarriak eta askotarikoak erabili dira. Artikulu zientifikoak, bestelako idazki akademikoak, datu estatistikoak, behaketak eta elkarrizketak...</p> <p>Hausnarketa: Informazioa aukeratu, jorratu, aztertu, antolatu eta idatziz aurkezten ikasle ekipoak (egileek) jokamolde kritiko aktiboa erakusten dute. Taldeak egindako ekarpena ongi justifikatuta dago, argumentazio sendoa erabili dute.</p> <p>Planteamendua: Eskolako errealiterara gaurkotasunez hurbiltzen gaitu. Gure testuinguru hurbila ulertzeko bidea ematen digu. Nolabaiteko aplikagarritasuna badu, edo praktikan egiten denaren berri ematen du lanak. Ekarpen originala egiten du. Aztergaiaren planteamendu originala du, edo bestela ikuspegi, kontzeptu, datu... berriak eskaintzen ditu. Irakurleak zerbait berria aurkitzen du idazkian.</p> <p><i>FORMA (%40)</i></p> <p>Ideen antolaketa: Ideiak paragrafotan banatzen dituzte eta ideia nagusiak argi adierazita daude.</p> <p>Kohesioa: Erreferentziarako mekanismoak (izenordainak, erakusleak, adberbioak...) eta testu-zatien arteko erlazio logikoak (kausa-ondorioa, ordena, aurkaritza...) adierazten dituzten lokailuak eta testu-antolatzaileak ondo erabili daude. Ideia batetik bestera leunki pasatzen da.</p> <p>Terminologia: Kontzeptu eta terminologia espezializatua erabili da eta lan akademikoari dagokien erregistroa erabili da oro har. Hiztegiaren erabilera zaindu dute, euskarazko oinarriko terminologia erabili dute.</p> <p>Formatua: Egituraketaren alderdi formalak errespetatu dituzte: Aurkibidea, orrien zenbakitzea, azpi-izenburuak...</p> <p>Erreferentziak: Erabili dituzten iturriak egoki daude aipaturik, bai testuan eta bai amaieran, erreferentzia bibliografikoen atalean, APA arauari segiz.</p> <p>Zuzentasuna: Hizkuntzaren alderdi formalak errespetatu dituzte. Egindako akatsak ez dira sistematikoak eta ez dira larriak. Sintaxia, puntuazio-markak, deklinabidea, mugagabe/mugatua eta halako elementu linguistikoak ondo erabili dituzte, noizbehinka akatsak egonik ere.</p> <p>*Oh.: Lan honetan, 17 puntutik beherako kalifikazioak baxuak direla esan daiteke eta horregatik, honela definitu da eskala ikerketari begira:</p> <p>0 - 14,9: Gutxi 15 - 16,9: Nahikoa 17 - 18,9: Oso ongi 19 - 20: Bikain</p>

Komunikazio akademikoaren gaitasun mailaren autopertzepzioarako ESLP82 inkesta ere kategorizatua izan da, zereginekin lotutako gaitasun espezifikoak erlazionatzeko.

36 item itxiak zortzi kategoriatan bildu dira, EQF markoko (5. Eranskina) gaitasun funtzional gisa identifikatutako gaitasunak Knoch-en taxonomiaren zortzi kategoriekin gurutzatu ondoren (Knoch, 2009), honela moldatuta:

- A) Edukia: Informazioa bilatzea, hautatzea, iragaztea eta sintetizatzea.
- B) Kohesioa: Ideiak garatzea eta jostea.
- C) Koherentzia: Ideiak antolatzea, egituratzea eta planifikatzea.
- D) Ideiak testuingurura egokituak garatzea, erregistro egokian, hiztegia testuinguruaren arabera hautatuz.
- E) Gaitasun profesionala: informazioa manipulatzeko, aurrejakintzekin eta esperientziekin kontrastatzea eta kritikoki berreraikitzea.
- F) Jarioa: azkartasunez, ezarritako baldintzei erantzunez eta testua editatuz idaztea.
- G) Zuzentasuna: Ekoizten diren testuetan hizkuntzaren alderdi formalari erreparatzea eta autoerregulatzea.
- H) Informazio-iturri zientifiko eta profesionalak erreferentziatzea.

Honela erlazionatzen dira inkestako itemak proposatutako kategoriekin:



### 3.2.1.2 Taula

*Komunikazio akademikoaren gaitasun mailaren autopertzepzio inkesta, kategorizaturik (Czaja & Brooke, 2010, egokitua).*

Kateg.	Ítem zkoa	Ítema
A	9	Puedo escribir un resumen adecuado de la información que he leído
A	23	Puedo localizar con éxito información en la biblioteca que apoye mis ideas
A	24	Puedo utilizar con éxito la ingeniería de búsquedas en internet para encontrar información que apoye mis ideas
A	27	Puedo hacer una lluvia de ideas (brainstorming) para recoger diferentes ideas para mi artículo
A	28	Puedo tomar buenas notas y apuntes mientras leo que me ayudan en mi artículo
B	2	Puedo escribir una frase que identifique el tema y que exprese la idea principal de un párrafo
B	3	Puedo organizar lógicamente mis ideas cuando escribo un párrafo
B	4	Puedo desarrollar lógicamente mi idea principal cuando escribo un párrafo
B	13	Puedo escribir una buena introducción para un artículo
B	25	Puedo escribir una buena conclusión para un artículo
C	16	Puedo escribir la idea principal de mi artículo para identificar el tema y controlar su desarrollo
C	17	Puedo utilizar diferentes tipos de esquemas (proceso, comparación, causa, efecto...)
C	18	Puedo usar una organización lógica de párrafos para apoyar y desarrollar mi idea principal
C	29	Puedo preparar un esquema para organizar las ideas lógicamente antes de empezar a escribir
C	30	Puedo revisar mi escrito para mejorar el desarrollo y la organización
D	1	Puedo escribir un buen párrafo de estilo académico
D	5	Puedo escribir en un estilo y tono académico
D	6	Puedo utilizar un vocabulario apropiado para comunicarme efectivamente con el lector
D	10	Puedo reescribir adecuadamente la información de un texto escrito
D	14	Puedo seleccionar un tema apropiado de investigación académica
E	12	Puedo escribir un buen artículo de investigación
E	15	Puedo seleccionar una pregunta de investigación apropiada que guíe mi proceso de investigación
E	19	Puedo apoyar mi idea principal con mi propio razonamiento y mis experiencias
E	34	Puedo identificar problemas en mis escritos y ver cómo mejorarlos
E	36	Puedo expresar mi pensamiento independiente en mi escrito
F	7	Puedo utilizar estructuras gramaticales variadas
F	26	Puedo utilizar un procesador de textos para editar y dar formato apropiado a un artículo
F	32	Puedo escribir con eficacia aceptando limitaciones temporales (plazos o tiempos limitados)

F	33	Puedo escribir con rapidez
G	8	Puedo usar apropiadamente la ortografía y los signos de puntuación
G	31	Puedo editar mi artículo para mejorar el vocabulario, gramática, puntuación y ortografía
G	35	Puedo utilizar estrategias apropiadas para corregir mis problemas y fallos
H	11	Puedo citar adecuadamente a los autores a los que hago referencia
H	20	Puedo apoyar y desarrollar mi idea principal de forma lógica con ayuda de resúmenes, citas e información bibliográfica
H	21	Puedo citar apropiadamente dentro del texto siguiendo las normas APA
H	22	Puedo escribir la parte de referencias bibliográficas siguiendo las normas APA

---

Galdera irekia lehen eta bigarren hizkuntzaren inguruko hausnarketa egitera bideratuta dago (H1/H2), ikasleek komunikazio gaitasun akademikoa elebitasunari lotuta hausnar dezaten. Ikasleen H1/H2 kontzientzia-mailan emandako erantzun irekiak kategorizatzeke, hiru irizpide erabili dira:

- Bere lehen eta bigarren hizkuntza zein diren zehaztu du edo erreferentzia egin dio ama-hizkuntzari, gaitasun mailan dituen aldeak justifikatzeko: Bai/Ez/Datu galdua.
- Adierazi du oro har maila hobea duela hizkuntza jakin batean: euskaran (1), gaztelanian (2), ez du argi identifikatzen bereizketa hori (0).
- Zehazki komunikazio gaitasun linguistikoarekiko duen mailari dagokionez, hobea da bere ustez: euskaran (1), gaztelanian (2), ez du argi identifikatzen bereizketa hori (0).
- Zehazki komunikazio gaitasun akademikoarekiko duen mailari dagokionez, hobea da bere ustez: euskaran (1), gaztelanian (2), ez du argi identifikatzen bereizketa hori (0).

Komunikazio gaitasun erreferentzialeko zeregin guztiak bilduta, honela erlazionatzen dira analisiari begira, behin kategorizatuta:

### 3.2.1.3 Taula

*Komunikazio gaitasun akademiko erreferentzialari lotutako zereginen eta ebaluatzeko irizpideen arteko erlazioa, kategorizaturik.*

<b>Kategoria</b>	<b>(1) Dokumentuen bilaketa eta erreferentzia bibliografikoak</b>	<b>(2) Testu akademikoen laburpena</b>	<b>(4) Testuarteko testuen ekoizpena</b>	<b>(5.a) Inkestako item zkiak.</b>
A) Edukia: Informazioa bilatzea, hautatzea, iragaztea eta sintetizatzea	Bilaketa-prozesu zehatza egitea. Gako hitz zehatzak erabiltzea.		Dokumentazioa	9, 23, 24, 27, 28
B) Kohesioa: Ideiak garatzea eta jostea	Parafrasia eta zehar-estiloa erabiltzea erreferentziak txertatzeko, nahiz eta modalizatazailerekin beti asmatu ez.	Ideiak modu josian eskaini ditu, jatorrizko testutik hitzez hitz hartu gabe.	Kohesioa	2, 3, 4, 13, 25
C) Koherentzia: Ideiak antolatzea, egituratzea eta planifikatzea		Testua ondo antolatua dago eta testu independente gisa funtzionatzen du, jatorrizkotik autonomia dena.	Koherentzia Ideien antolaketa	16, 17, 18, 29, 30
D) Ideiak testuingurura egokituak garatzea, erregistro egokian, hiztegia testuinguruaren arabera hautatuz		Erregistro egokian adierazi du, adierazpide akademikotik gehiegi alden du.	Enfokea Terminologia	1, 5, 6, 10, 14
E) Gaitasun profesionala: informazioa manipulatuzea, aurrejakintzekin eta esperientziekin kontrastatzea eta kritikoki berreraikitzea.	Erreferentziak modu orekatuan txertatzea testuan zehar, informazioaren jatorria argitzeko.	Baliagarria da edukiak beste dokumentu batean berreraikitzea. Jatorrizko testuko tesia edo ideia nagusia jasotzen asmatu du.	Diziplinartekotasuna Hausnarketa	12, 15, 19, 34, 36
F) Jarioa: azkartasunez, ezarritako baldintzei erantzunez eta testua editatuz idaztea		Denbora mugatuan egin beharreko proba, azkartasunez aritzea eskatzen duena.	Formatua Zuzentasuna	7, 26, 32, 33
G) Zuzentasuna: Ekoizten diren testuetan hizkuntzaren alderdi formalari erreparatzea eta autoerregulatzea		Testua zuzena da, akats sistematiko edo larririk gabea.	Zuzentasuna	8, 31, 35
H) Informazio-iturri zientifiko eta profesionalak erreferentziatzea	Dokumentuaren erreferentzia egitea APA arauari segiz		Erreferentziak	11, 20, 21, 22

### 3.2.2 *Komunikazio gaitasun soziala ebaluatzeneko tresnak*

Komunikazio gaitasun akademiko soziala ebaluatzen denean, kontuan hartu behar da komunikazio soziala ez dela amaierako produktu gisa adieraz daitekeen gaitasuna, etengabeko prozesu dinamikoa eta anitza baizik. Horrez gain, komunikazio sozialean, solaskideen arabera erregulatzen da sakontasun maila, estiloa eta erregistroa, eta ondorioz, ikasleen partehartzeek ez dute zertan islatu ikasle horien gaitasun-maila gorena.

Muga horretatik abiatuta, bi bide erabili dira gaitasun multzo hau ebaluatzeneko: irakasgaiaren testuinguruan ikasleen lana ebaluatu eta kalifikatzeko erabilitakoa, eta ikerketa-helburuz mezuak aztertzeneko egindako analisia.

Irakasgaiko kalifikazioari begira, ikasle bakoitzak egindako partehartze guztiei eta egindako ibilbide komunikatiboari begiratu zaie, eta kalifikazioa gaitasun komunikatibo eta sozialaren ebaluazio-matrizean oinarritu da (Ezeiza & Palacios, 2009), soilik lehen bost mailak erabiliz (3.2.2.1 Taula). Suposatzen da graduko lehen mailako ikasleak izanik, gaitasunaren 1-3 mailan egongo direla eta hori hartu da kontuan irakasgaiko kalifikazioari begira, baina 5 maila hartu dira ebaluaziorako, mezuak ikerketa helburuz kategorizatzen.

Alderdi hauek hartu dira erreferentzia gisa: Ikasle bakoitzak erakutsi duen gaitasun gorena, idatzitako mezu kopurua, testuinguru komunikatiboarekiko egokitasuna, eta mezuetan erakutsitako autonomia (irakasleak proposatutakotik haratagoko partaidetza). Ebaluazio objektiboa izatea bilatu ordez, ikasle bakoitzaren komunikazio soziala modu holistikoa kalifikatzeko saiakera egin da horrela.

### 3.2.2.1 Taula

*Gaitasun komunikatibo eta soziala ebaluatzeko balioespen-matrizea, lehen 5 mailak (Ezeiza & Palacios, 2009, moldatua).*

<b>Gaitasun maila</b>	<b>Ikaskuntza-emaizak (EQF)</b>	<b>Komunikazio tipologia</b>	<b>Komunikazio mota</b>
1	Idatzizko komunikazioko erantzun xumea. Norberaren rol soziala erakusten du.	Erantzun laburra, foroan bere presentzia erakusteko soilik	Deklaratiboa
2	Idatzizko komunikazioko erantzun xume baina xehetua. Bere rola egoera sozial desberdinetara egokitzen du.	Kontua azaltzen du irakaslearen (edota ikaskideen) partehartzeari erantzunez	Deklaratiboa
3	Idatzizko komunikazio xehetua ekoizten du (eta horrela erantzuten du). Bere portaeraren eta ulermenaren ardura onartzen du	Besteei euren iritzia galdetzen die. Hariko beste partehartzeren bati/batzuei erreferentzia egiten die	Erreaktiboa
4	Idatzizko komunikazio xehetua ekoizten du (eta horrela erantzuten du) egoera ezezagunetan. Bere autoezagutza erabiltzen du bere portaera aldatzeko	Diskurtso egituratua. Informazioa argitasunez aurkezten du	Erreaktiboa
5	Ideiak ondo egituratuak eta koherente aurkezten dizkie kideei, ikuskatzaileei eta irakasleei, informazio kuantitatiboa eta kualitatiboa erabiliz. Munduaren ulermen barneratua adierazten du, besteenganako atxikipena islatzen duelarik.	Eduki onargarria, iritzigarria. Hariko gaiari egiten dio erreferentzia, kanpoko erreferentziak erabiltzen ditu edo aurreko hari bati egiten dio erreferentzia.	Interaktiboa

Foroetako mezuak ikerketa helburuz analizatzeko, ikaslez ikasleko azterketa egin ordez, ikasleen partehartzeak ikasgela birtualeko mikroekosistema komunikatiboan sakontzeko xedez parametrizatu dira. Horretarako, adierazle kuantitatiboak eta kualitatiboak konbinatu dira mezuak kategorizatzen.

Hala, analisi kuantitatiborako bi indize erabili dira: Partaidetza Indizea eta Elkarrizketa Indizea ('talde' hitzak ikasgela osoari dagokio):

$$\text{Partaidetza-indizea} = [\text{Ikasleen mezu kopurua}] / [\text{Taldeko ikasle-kopurua}]$$

$$\text{Elkarrizketa Indizea} = [\text{Taldearen mezu kopuru osoa}] / [\text{Foro guztietako hari kopurua}]$$

Formula hauek laguntzen dute talde bakoitzaren komunikazio birtual mailaren ikuspegi globala biltzen, eta horrela, taldeen arteko alderaketa orokorrak egin. Ikerketa honetan mezuetan erakutsitako komunikazio-mota bereziki aztertu nahi izan denez, hiru markatzaile kategoriko gehitu dira, komunikazio era kualitatiboki analizatzeko:

- Komunikazioaren posizioa: Foroetako mezuen joera argiago jakiteko, bereizketa egin da mezu akademikoen eta sozialen artean, alegia, mezu bat foroan argitaratzeak ez du esan nahi sozializatzeko nahia duenik asmo komunikatiboa gisa, eta halaber, gerta liteke asmo erreferentzial hutsez argitaratutako mezu bati erantzun soziala ematea (adibidez, eskerrak emateko). Hori dela eta, mezuak posizio horren arabera etiketatuta dira:
  - Erreferentziala (E) , asmo komunikatiboa informatzea, azaltzea edo baliabide bat igotzea denean
  - Soziala (S) elkarrizketa, erantzuna ematea edo eztabaida denean mezuaren asmo komunikatiboa.
- Harreman-mota: Zehaztasun handiagoa bilatu da mezuen komunikazio-eraren inguruan. Esate baterako, mezu erreferentzial bat azalpenezkoa izan daiteke edo transakzionala, eta mezu sozial bat negoziatzeko asmoz idatz daiteke edo argibide bat emateko. Harreman-mota EQF bereizketan oinarritu da eta hauek izan dira kategoriak:
  - Azalpen edo adierazpen kognitiboa (K)
  - Negozioazio edo argumentazio edo nolabaiteko komunikazio funtzionala (F)
  - Kudeaketa edo gaitasun profesionalari lotutako komunikazio transakzionala (T)
- Hizkuntza: Mezua idazteko hautatutako hizkuntza. Irakasgaia elebiduna izaki, ikertutako atala bereziki gaztelaniazkoa bada ere, ikasleek aukera izan dute bi hizkuntzak erabiltzeko, horregatik interesgarria ikusi da mezua zein hizkuntzatan idatzia izan den bereiztea, euskaraz (E) ala gaztelaniaz (C). Estekak soilik argitaratu direnean, ez da etiketarik erabili.

Azkenik, mezuetatik emozioen adierazpena, hizkuntzaren aldaera lokalari lotutako idazkera edo adierazkortasunerako esapideak eta baliabideak erauzi dira, mezuen hurbiltasun emozionala aztertzeko eta hizkuntz erregistroa baloratzeko.

Komunikazio gaitasun soziala analizatzeko zereginak eta gaitasunak honela erlazionatu dira ikerketari begira:

### 3.2.2.2 Taula

*Europako Kualifikazio Markoan (EQF) sailkatutako gaitasunak, goi-hezkuntzarako komunikazio gaitasun sozialarekin eta ingurune birtualeko gune sozialekin erlazionaturik.*

<b>Gaitasuna (EQF)</b>	<b>Komunikazio gaitasun soziala</b>	<b>Ingurune sozial birtuala</b>
Gaitasun kognitiboa	Ulertutakoaren gaineko ideiak trukatzea	(3.b) Talde foroa
	Taldean eztabaidatzea eta lantzen diren kontzeptu eta teoriak hausnartzea	(3.a) Eztabaida foroa
	Testuen analisi partekatua egitea	(3.b) Talde foroa
Gaitasun funtzionala	Ahoz zein idatziz eztabaidatzean, argumentu zientifikoak erabiltzea.	(3.a) Eztabaida foroa
	Kideekin askotariko ideiak eta testuak negoziatzea, akordiora iristeko edota ideia berriak sortzeko.	(3.b) Talde foroa
	Kideekin batera, testuen alderdi formala aztertu eta kontrastatzea. Hizkuntz kalitateaz eztabaidatzea.	(3.c.1) Irakasle foroa
Gait. Autonomia eta ardura personal eta profesionala	Taldean proiektuak kudeatzea, horretarako tresna egokiak erabiliz: taldearen kudeaketarako testuak (hitzarmenak, aktak...), eztabaidak, talde-lana sustatzeko ahozko zein idatzizko teknikak...	(3.b) Talde foroa
	Taldean feedback zuzentzailea eta iradokitzailea eskaintzea, bai taldekideei, bai beste taldeei.	(3.c.1) Irakasle foroa (3.c.2) Glosategiko iruzkinak
Gaitasun komunikat. eta soziala	Rol sozialaren arabera komunikatzea, kontzientzia linguistiko kritikoa erakutsiz.	(3.a) Eztabaida foroa (3.c.1) Irakasle foroa
Gaitasun profesional eta bokaziozkoa	Egoerak taldean analizatzea, arazoak konpontzeko proposamenak eztabaidatzeko.	(3.b) Talde foroa
	Proiektu berriak proposatzea eta arazoetarako irtenbide berriak iradokitzea, pentsamendu kritikoaren eta taldeko sormen-prozesuen ondorioz.	(3.b) Talde foroa

### 3.2.3 Autonomia eta elkarren arteko ebaluazioa baloratzeko tresnak

Tutoretza Proiektuko (3.c) jardueren analisi kualitatiboa egiteko, *Autonomia, Ardura eta Ikasteko Gaitasunaren Balioespen-Matrizea* erabili da, lehen lau mailatan, EQFren erreferentzia-mailak beste autore batzuen harira egokiturik (Commission of the European Communities, 2005; James & Garrentt, 1992; Topping, 1996; Chi, 1996; Butterfield & Metcalfe, 2006; Salinas, Pérez & Benito, 2008; Rúa, 2009; Manchón, 2011):

#### 3.2.3.1 Taula

*Autonomia, Ardura eta Ikasteko Gaitasunaren Balioespen-Matrizea, 1-4 mailak.*

<b>Gait. maila</b>	<b>Autonomia eta autoerregulazioa</b>	<b>Identitate akademiko-profesionalaren garapena</b>	<b>Feedback mota</b>
1	Autoerregulaziorako gaitasuna du norbaiten gidaritzapean bada.	Eskatutako zereginak betetzen ditu.	Jasotako feedbacka erabili du zereginak hobetzeko.
2	Autoerregulaziorako beharraz ohartzen da eta ekimena erakusten du agindutako zereginak betetzeko.	Eskatutako zereginak betetzen ditu emandako informazioa erabiliz. Zereginen bitartez lortu nahi diren helburuak ulertzen ditu.	Eskatutako zereginak hobetzeko saiakerak egin ditu. Feedback zuzentzailea ematen du.
3	Egoera egonkorretan ardurak hartzen ditu zereginak betetzeko eta ikasteko.	Eskatutako zereginak betetzeko informazio-iturriak erabiltzen ditu eta testuinguru soziala kontuan hartzen du. Zereginen mugak gainditzen ditu lan osatuagoa betetzeko.	Egoera berrietan aurretik erabilitako kontzeptuak aplikatzeko ardura hartzen du. Feedback zuzentzaileaz gain, feedback iradokitzailea proposatzen du.
4	Egoera egonkorretan, autoerregulatzen da eta elkarren arteko erregulaziorako joera erakusten du. Besteren lanak gainbegiratzen ditu eta iradokizunak egiten eta onartzen ditu.	Eskatutako zereginak betetzeko adituen informazio-iturriak integratzen ditu eta testuinguru sozialera egokitzen ditu. Horretarako, bere lanbide edo testuinguru akademikoaren ezaugarriak identifikatzen ditu.	Proposatutako zereginak zalantzan jartzen ditu eta eztabaidatuko, ikaskuntzaren ikuspegitik. Zeregin alternatiboak proposatzen ditu. Eskakizunak analizatzen ditu. Ikasteko ideiak talde osoarekin partekatzen ditu. Feedback iradokitzailea eta eskuhartzekoa eskaintzen die ikaskideei.



(3.c) zereginaren kategorizazioa amaierako inkestarekin (5.b) osatu da (inkesta osoa 3.2 Eranskinean ikus daiteke), eta horrela geratu da analisi estatistikoari begira:

### 3.2.3.2 Taula

*Talde-lana Autoebaluatzeko Inkestako item kopurua kategorien arabera.*

<b>Kategoria</b>	<b>Item itxi kopurua</b>	<b>Item ireki kopurua</b>
Balorazio orokorra	4	4
Landutako edukien balioa irakasgaiekiko	4	0
Komunikazio gaitasunaren garapena	1	0
Autonomia eta partaidetzaren gaineko pertzepzioa	3	0
Izandako partehartzea eta lidergoa	2	1
Jarrera eta asebetetzea	3	0
Denboraren kudeaketa	3	0
Arazoen ebazpena eta konfiantza	3	1

#### **4. PROZEDURA**

Ikerketa irakaskuntza testuingu naturalean egin den informazio bilketan oinarritu denez, datuak eta testuak hiru ikasturtetan zehar joan dira sortzen, irakasgaiaren 15 asteetan zehar. Talde esperimental guztietan, irakasgaiaren hasieran *Komunikazio akademikoaren gaitasun mailaren autopertzepzio inkesta* (5.a) bete dute, eta irakasgaiaren amaieran (15. astean), berriz, *Talde-lana autoebaluatzeko inkesta* (5.b). Zeregin prozesualak 15 asteetan zehar garatu dituzte, eta 2011/12 eta 2012/13 ikasturteen kasuan, Tutoretza Proiektua (3.c) 6. astean hasi da (kronograma zehatzagoa eskaini da 1. Eranskinean). Talde guztiek (esperimentalak eta kontrolekoak) azterketa data ofizialean egin dute, neguko oporraldiaren ostean. Guztira, informazioa biltzeko prozesua ikasturte bakoitzean zehar 15 aste jarraituetan egin da (hiru alditan), ikasleek graduan ematen duten lehen 15 asteetan, hain zuzen ere.

Datuen eta testuen analisia hiru ikasturteen buruan hasi da. Irakasgaiko programa sakonago ezagutzeko, 1. Eranskina azter daiteke, bertan zehaztu baitira irakasgaiaren ezaugarri kurrikularrak.

Datuak jasotzeko, ingurune birtualeko tresnak erabili dira, zehazki *Moodle* plataformakoak. Horretarako, datuak erauzi eta eraldatzeko erabilitako prozedurak eta tresnak analizatu dira. Plataforma honek datu ugari biltzen du baina zenbaitetan, datu horiek ikerketa helburuz erabiltzeko, prozedura konplexuak aplikatu behar dira. Atal honetan, informazioa plataformatik erauzteko erabilitako prozedurak deskribatu dira, ikerketaren parte gisa.

Ikerketa proiektu honetan ez dira aztertu datu-basearen ustiaketa orokorra egiteko prozedurak, *big data* edo *learning analytics* deituriko analisiak egiteko prozedurak, alegia. Halako analisi estatistikoak ikas-plataformen administrari eta kudeatzaileei dagozkie eta bertatik ateratzen diren emaitzak ikas-plataformaren analisi orokorra egiteko dira baliagarriak eta ez horrenbeste ikas-talde bakoitzean hartu beharreko didaktika-erabakiak hartzeko.

Irakaslearen ikuspegitik, ikasleen jarduera-txostenetako informazioa jaso daiteke (kudeaketa blokean *Txostenak* aukeran sakatuz), eta horrela jakin daiteke erabiltzaile bakoitzaren klik bakoitza non izan den, baita zein ordutan sartu den eta zein IPtatik. Hala ere, baztertu da ikasleen jarduera-txostenetako informazioa prozesatzea, jasotzen den informazioa partziala delako; izan ere, ikasleak bere ikaskideen bitartez ere jasotzen du plataformako informazioa, esaterako, bi ikasle ordenagailu berean eta profil bakarra erabiliaz lan egiten duenean, edo foroetako mezuak posta elektronikoaren bitartez jasotzen dituenen. Horrez gain, datu hauek komunikazio gaitasunaren garapen eta ebaluazioaz informazio gutxi ematen dute. Baina bide honi ez heltzeko arrazoi nagusia pribatutasunari lotutako ikuspegi etikoa izan da.

Plataformak eskaintzen dituen aukeretatik, azterketa egin ostean, lanak deskargatzeko aukera konbentzional eta xumeez aparte, azkenean datu-basetik honako jardueren taulak erauztea erabaki da:

1. Inkesten emaitzak (*feedback* modulua)
2. Kalifikazioen taulak
3. Foroetako eta glosategiko testuak
4. Glosategiko iruzkinak

Feedback inkestak eta kalifikazioen taulak ikastaroetako irakasle roletik erraz deskargatzen dira. *Feedback* moduluak “Analisia” aukera eskaintzen du inkestako erantzunak kalkulu-orri batean deskargatzeko. Kalifikazioak ere, kalkulu-orri batean deskarga daitezke, ikastaroko kudeaketaren aukerak erabiliz. Soilik kontuan hartu behar da ikaslearen identifikazioa ez duela berdina egiten bi tauletan: *Feedback* inkesten taulan ikaslearen izen osoa hartzen du sistemak eta kalifikazioen taulan, berriz, izena eta abizenak bi zutabetan bereizita ematen ditu. Hori ez da, berez, arazo, bi tauletan erabiltzaile-kodearen zutabea gehituta baitator eta ondorioz, erabiltzaile-kode hori erabiltzen da datuak ordenatu eta bateratzeko, kalkulu-orrian.

Foroetako eta glosategiko testuak deskargatzea, ordea, lan korapilotsuagoa da.

Irakasle roletik, testuak honela eraz daitezke:

- Glosategiak XML formatuan esportatzeko aukera ematen du eta hartara, testuak jarraian aztertzeo aukera ematen du, fitxaz fitxa joan beharrik izan gabe. Arazoa da ez duela fitxaren autoreia identifikatzen eta ondorioz, testuen analisisa ezin da ikaslearen gainerako emaitzekin zuzenean lotu.

```
file:///tmp/Tarea_individual_1_encontrar_un_articulo_cientifico.xml
<FULLMATCH>0</FULLMATCH>
<TEACHERENTRY>0</TEACHERENTRY>
- <ALIASES>
- <ALIAS>
  <NAME>Plan de Acogida, Proyecto de Cooperación</NAME>
</ALIAS>
</ALIASES>
- <CATEGORIES>
- <CATEGORY>
  <NAME>Kulturartekotasuna - Interculturalidad</NAME>
  <USEDYNALINK>0</USEDYNALINK>
</CATEGORY>
</CATEGORIES>
</ENTRY>
- <ENTRY>
- <CONCEPT>Artikuluaren laburpena euskaraz</CONCEPT>
- <DEFINITION>
  <div style="text-align: justify;"><span style="font-family: arial, helvetica, sans-serif;">Referencias bibliográfica: </span><span style="font-family: arial, helvetica, sans-serif; color: rgb(34, 34, 34); line-height: 16px;">Digón Regueiro, P. (2006). El caduco mundo de Disney: propuesta de análisis crítico en la escuela. </span><i style="font-family: arial, helvetica, sans-serif; color: rgb(34, 34, 34); line-height: 16px;">Comunicar</i><span style="font-family: arial, helvetica, sans-serif; color: rgb(34, 34, 34); line-height: 16px;">,</span><i style="font-family: arial, helvetica, sans-serif; color: rgb(34, 34, 34); line-height: 16px;">26</i><span style="font-family: arial, helvetica, sans-serif; color: rgb(34, 34, 34); line-height: 16px;">,</span>29.</span></div><div style="text-align: justify;"><span style="font-family: arial, helvetica, sans-serif; color: rgb(34, 34, 34); line-height: 16px;"><br /></span></div><div style="text-align: justify;"><font color="#222222" face="arial, helvetica, sans-serif"><span style="line-height: 16px;"><br /></span></font><div style="text-align: justify;"><font color="#222222" face="arial, helvetica, sans-serif"><span style="line-height: 16px;"><br /></span></font><a href="http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/1259">http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/1259</a> abajo de la página hay un hipervínculo que muestra el artículo en formato Pdf.</div><div style="text-align: justify;"><br /></div><div style="text-align: justify;">Resumen: Disney konpainiak orain arte saldu duen errugabetasun eta defentsa moralaren irudiak, bere marrazki bizidunak bezalako produktuen analisi kritikoa zailagoa egiten du. Hala ere, Disneyren kulturak gure bizitzetan eragina izateaz aparte, gu entretenezakoan, badu beste helburu bat; izan ere, balore zehatz batzuetan hezi nahi gaitu, balore guztiz kontserbadoreetan. Artikulu honek, bertan azaltzen diren estereotipo eta baloreen azterketetak berrikusi eta analisiaren proposamen zehatz bat azaltzen du eskolan horrekin lan egiteko.</div><div style="text-align: justify;"><br /></div><div style="text-align: justify;"><br /></div>
</DEFINITION>
```

#### 4.1 Irudia. Moodle-ren glosategiko fitxak, XML formatuan esportaturik.

- Foroetako testuak mezuz mezu hartu behar dira irakaslearen roletik, eztabaida-ildo bakoitzean banan-banan klikatuz. Beste aukera bat da ikasle bakoitzaren profilean sartzea, ikaslez ikasle, ikasle bakoitzak idatzi dituen mezu guztiak jarraian irakurri eta ebaluatzeko; alabaina, horrela mezuak elkarriketaren testuingurutik kanpo ikusten dira eta horrek zaildu egiten du mezuen interpretazioa.
- Glosategiko iruzkinak eraztea are korapilotsuagoa da, glosategiko fitxa

bakoitzean sartu eta bertako iruzkin ikonoan klik egin beste aukerarik ez dago, eta ondorioz, hainbat klik egin behar da iruzkin bakoitza aztertzeko.

Prozedura hauek zaildu egiten dute foro eta glosategietako testuen analisia eta ebaluazioa. Hori dela eta, ikerketa honetan foroetako eta glosategiko testuak *PHPMyAdmin* plugin gehigarriaren bitartez erazi dira, administrari rola erabiliz. Plugin honen bidez, plataformako datu-basera sar daiteke zuzenean eta informazioa kalkulu-orrietan erazi, *MySQL* datu-baseari kontsultak eginez. Horretarako, ikerketako ikastaro guztietako segurtasun-kopiak berariaz instalatutako *Moodle* plataforma batean berrezarri behar izan dira.

The screenshot shows the phpMyAdmin interface for the 'mdl\_glossary\_comments' table. The table structure is as follows:

Eremua	Mota	Ordenamendua	Ezaugarriak	Nulua	Lehenetsia	Extra	Ekintza
<input type="checkbox"/>	id	bigint(10)	UNSIGNED	Ez		auto_increment	[Icons]
<input type="checkbox"/>	entryid	bigint(10)	UNSIGNED	Ez	0		[Icons]
<input type="checkbox"/>	userid	bigint(10)	UNSIGNED	Ez	0		[Icons]
<input type="checkbox"/>	entrycomment	text	utf8_general_ci	Ez			[Icons]
<input type="checkbox"/>	format	tinyint(2)	UNSIGNED	Ez	0		[Icons]
<input type="checkbox"/>	timemodified	bigint(10)	UNSIGNED	Ez	0		[Icons]

Below the table structure, there are statistics for the table:

Klabearen hitza		Mota	Kardinalitatea	Ekintza	Eremua	Erabilitako lekua		Errenkadaren estatistikak	
PRIMARY	PRIMARY		541	[Icons]	id	Datuak	909.0 KB	Formatoa	dinamikoa
mdl_gloscomm_use_ix	INDEX		90	[Icons]	userid	Indizea	29,696 Byte	Ordenamendua	utf8_general_ci
mdl_gloscomm_ent_ix	INDEX		541	[Icons]	entryid	Gutira	938.0 KB	Errenkadak	541

Additional statistics shown include: Errenkadaren luzera (1,720), Errenkadaren tamaina (1,775 Byte), Hurrengoa Autoindex (542), Sortzea (2009-10-26, 13:39:22), Azken eguneraketa (2013-02-13, 06:53:12), and Azken egiaztapena (2013-01-10, 02:21:07).

4.2 Irudia. Moodle-ren MySQLko glosategiko iruzkinen taula, *PHPMyAdmin* plugina erabiliz.

*MySQL* datu-basetik erazutako taulak ondoren osatu eta gurutzatu behar dira, taula batzuek ez baitute biltzen azterketarako ezinbestekoa den informazioa. Foroen kasuan, berezirik agertzen da harien taula (*mdl\_forum\_discussions*) eta mezuena (*mdl\_forum\_posts*), eta harien taulan ikastaroaren identifikazioa azaltzen bada ere, mezuen taulan hariaren kodea bai baina ez da jasotzen ikastaroarena. Glosategiko iruzkinen kasuan, datu-baseak ez ditu ikastaro jakin batera asoziaturik eskaintzen eta

ikasleen identifikazio zenbakiaren bitartez osatu da informazioa.

	A	B	C	D	E	F
1	id	entryid	userid	entrycomment	format	timemodified
21	20	197	385	<font face="arial,helvetica,sans-serif">Egiturari dagokionez, testua ondo lotuta da	1	1317735766
22	21	197	385	<font face="Arial">Egiturari dagokionez, testua ondo lotuta dago, hau da, lokailu	1	1317735877
23	22	198	368	informazioa: bilaketa prozesua ez du oso ondo azaldu, non azaldu duen azaldu ez	1	1318329552
24	23	200	318	Artikulu hau irakuri ondoren, bertan aipatzen duenarekin bat gatozela azpimarrat	0	1317812248
25	24	201	349	<p>Epa! Oillaxkoak taldekoak gara! Zure testuari buruzko kritika egitea tokatu za	1	1317820423
26	25	203	379	<p class="MsoNormal">En cuanto a la herramienta de búsqueda que has utilizado	1	1317828065
27	26	204	389	<span style="font-weight: bold; text-decoration: underline;">TXARRANTXA<br	1	1317913530
28	27	205	340	<p>-Aurkezpena: </p><ul> <li>akats ortografiko ugari, batez ere lurraldeak izend	1	1317735065
29	28	206	385	<font face="Arial">Egiturari dagokionez, testua ondo lotuta dago, hau da, lokailu	1	1317735998
30	29	206	389	<span style="font-weight: bold; text-decoration: underline;">TXARRANTXA<br	1	1317913562
31	30	207	388	Kaixo Enara! txintxirin taldekoak gara eta zure lana hobetzeko hona hemen ahol	1	1318330567
32	31	208	362	<p><font face="arial,helvetica,sans-serif">Los criterios de búsqueda utilizados sor	1	1317725700
33	32	209	318	Después de haber analizado este artículo, hemos llegado a la conclusión de que el	1	1317735846
34	33	210	341	<p>SAMI taldea:</p><p>Aurkitutako artikulua ez da ikerketa-artikulu bat, hausn	1	1317736208
35	34	211	315	Hasteko, APA arauak nahiko ondo erabiltzen dituzula ikusten dugu. <div>Beste a	1	1318271728

4.3 Irudia. Glosategiko iruzkinen kalkulu orria, Moodle-ren MySQLtik erauzi bezala.

Horrez gain, testuak honela erauzirik HTML hizkuntzaren etiketak gordetzen dituztenez, garbiketa egin behar izan da testuak argitasunez kategorizatu ahal izateko eta erosotasunez lan egin ahal izateko. Hortaz, testuak analizatzeko eta datu kuantitatiboak estatistikoki analizatzeari begira prestatzeko, hauxe egin behar izan da:

- (1) Taula guztiak deskargatu, plataformako irakasle roletik eta zuzenean datu-basean kontsultak eginez.
- (2) Taula guztiak berrikusi eta falta diren datuak osatu, datu guztiak gurutzatu eta taula bakar batean bateratzeko.
- (3) Foro, glosategi eta iruzkinetako testuen HTML kodea garbitu
- (4) Testu desberdinen kategorizazio eta kuantifikatzearen emaitza izan diren datu kuantitatibo berriak erantsi taulan.

Testu-taulekin lan egiteak abantaila garrantzitsu bat eskaintzen du: errazagoa da kategorizazioaren inpartzialtasuna edo neutraltasuna bermatzea. Datuak ikasleen izen-deiturez identifikaturik agertzen direnez, erauzi diren taulak berkodeatu dira, ikasleak identifikazio-kode berezi baten bitartez identifikatzeko. Ikasleen hiru ikasturteetako testuak denak batera analizatu dira, zein ikasturte edo taldetakoak ziren jakin gabe,

kategorizazioaren baliokidetza bermatzeko. Ondoren berriz dezifratu dira identifikazio-kodeak (ikaslea eta taldea). Adibide gisa, *mdl\_forum\_posts* taulako foroetako mezuak irizpide hauen arabera identifikatu eta kategorizatu dira:

#### 4.1 Taula

*Foroetako mezuak identifikatu eta kategorizatzeko irizpideen bilduma.*

<b>Zutabe zkia.</b>	<b>Foroetako mezuak identifikatu eta kategorizatzeko irizpideak</b>
87	Mezuaren identifikazio kodea
88	Mezuaren aurreko mezuaren identifikazio kodea (haririk balego)
89	Eztabaida hariaren identifikazio kodea
90	Foroaren identifikazio kodea
91	Taldearen identifikazio kodea
92	Ikaslearen identifikazio kodea
93	Data eta ordua
94	Fitxategi erantsi kopurua
95	Mezuaren izenburua
96	Mezuaren testua
97	Komunikazioaren posizioa (E/S)
98	Harreman-mota (K/F/T)
99	Komunikazio-maila (1-5)
100	Hizkuntza (eu/es)
101	Elementu emozionalak

Prozesu tekniko honen ostean, informazioa analizatzeari ekin zaio kasu bakoitzerako tresna erabiliz. Horrela, aldagai kuantitatibo, ordinal edo nominal bihur zitezkeen datu eta kodetze guztiak egin dira eta taula orokorrean gehitu dira, estatistikoki ustiatzeko: inkestetako erantzunak, zeregin bakoitzean lortutako kalifikazioak, foroetako partehartzeetan erakutsitako komunikazio maila, ikasleek eskainitako feedbackaren maila eta tipologia. Taula *SPSS* pakete estatistikora esportatu da eta emaitzen ikuspegi orokor konparatiboa izateko egokitzen jo diren analisiak egin dira.

## 4.2 Taula

*Estatistikoki ustiatutako aldagaien zerrenda, kalkulu-orriko antolaketaren arabera.*

<b>Aldagaiak</b>	<b>Zutabe zkoa.</b>	<b>Ezaugarriak</b>
Identifikadoreak	1	IkaslearenID
	2	Sexua
	3	Izena
	4	Ikastaldea
	5	Lan-taldea
Kalifikazioak	6	(1.a) (1.b) Bilaketa eta laburpen fitxa
	7	(2.0) (4.0) Ikasturte bakoitzean aldatutako zereginak
	8	(2.b) Gaztelania ataleko azterketa
	9	(3.a) (3.b) Foroak
	10	(3.c) Tutoretza Proiektua
	11	(4.a) Taldeko testuarteko testua
	12	(4.b) Euskara azterketa
	13	Azken kalifikazio ofiziala (KTak barne)
Talde-lanaren inguruko (5.b) inkesta	14-17	Talde lana (TL) zenbakizkoa
	18-21	TL katea
	22	Komunikazio gaitasuna
	23-26	Irakasgaiekiko erlazioa
	27-29	Autonomia
	30-32	Zeregina
	33-35	Jarrera eta harrotasuna
	36-38	Denboraren kudeaketa
	39-42	Ekarpen pertsonala
43-45	Tutoretza proiektua (zenbakizkoa/katea/dikot)	
Komunikazio gaitasunaren inguruko (5.a) inkesta	46-49	H1H2 galderak
	50-85	1-5 itemak
	86	Galdera orokorra (katea)
Kategorizatutako testuak	87-101	Foroak
	102-109	Erreferentzia bibliografikoak
	110-111	Feedback testuak

Kategorizatutako testuetatik, adibide esanguratsuenak hautatu dira emaitzak ilustratzeko eta xehetasun handiagoz erakusteko. Hala, ikerketaren emaitzen atalean, analisi kuantitatiboaren eta analisi kualitatiboaren arteko konbinaziotik datorren ikuspegi integrala eskaintzeko ahalegina egin da, hasierako hipotesietan multzokaturik.



## **5. IKERKETAREN EMAITZAK**

### **5.1 Analisiak eta emaitzak**

Ikerketaren analisirako, emaitzak hipotesi eta azpi-hipotesiei loturik aztertu dira, ikerketako galderei erantzuteko informazioa biltzeko eta kontrastatzeko. Hipotesi multzo bakoitzean, lehenik analisi estatistikoaren emaitzak aurkeztu dira hurbilpen orokor gisa eta ondoren, analisi kualitatiboko emaitzak eskaini dira.

Idatzizko komunikazio gaitasun akademikoari dagokionez, lehenik eta behin aztertu da zein diren ikasleen pertzepzioak euren mailarekiko eta zein hizkuntz hobespen dituzten (euskara/gaztelania) eginkizun komunikatiboen tipologiaren arabera. Pertzepzio hauen bidez aztertu nahi izan da nola autoebaluatzen duten ikasleek euren hasiera-maila unibertsitatean, zein diren euren indargune eta ahulezien autoebaluazioa eta ea autoebaluazio horretan taldeen artean alde esanguratsuak dauden.

Lehen analisi horretatik abiatuta, bi gaitasun-multzo aztertu dira: komunikazio gaitasun erreferentziala eta gaitasun soziala. Irakasgaiari zehar ekoiztatuko testuen analisi kuantitatibo-kualitatiboa egin da horretarako. Testuen analisi kualitatiboan, arretaz aztertu dira komunikazio elementu gakoak gaitasun horietan eta adibideak txertatu dira, gaitasun hauen erakusle edo lagin gisa. Komunikazioan taldeen artean egon diren aldeak aztertu dira halaber, irakasgaiaren diseinuak eta testuinguru sozio-akademikoak izan duen eraginaren analisisira hurbiltzeko.

Eskuhartze didaktikoen eragin orokorra baloratzeko, aldagaien arteko korrelazioak aztertu dira. Elkarren arteko erregulazioaren azterketarako, analisi estatistiko xeheagoa egin da eta emaitzak ikasleen pertzepzioekin eta ekoizpenen analisi kualitatiboarekin osatu dira, taldez taldeko aldeak joera aztertzeko.

Hipotesiak banaka analizatu dira eta emaitza zehatzen bitartez eman zaie erantzuna. Ondoren, hipotesi bakoitzaren emaitzak modu sintetikoan eskaintzen dira, eta hasierako interpretazioa 5.2 atalean, hipotesiak ikerketako galderekin lotzeko.



*1. HIPOTESIA: Ikasleek komunikazio gaitasun akademiko erreferentzial parekoa antzeman dute euskaraz eta gaztelaniaz, autoebalatu direnean.*

Hipotesi hau aztertzeko, ESLP82 inkesta egokituaren galdera ireki hau aztertu da: *“En las mencionadas habilidades de autoevaluación, ¿qué diferencias ves entre tu escritura en euskara y en castellano? Explícalas brevemente.”* Galdera honetan, ez da espresuki galdetu zein den ikasleen ama-hizkuntza edo H1, jakin nahi izan baita zenbat ikaslek erlazionatzen duten euren gaitasuna familia hizkuntzarekin.

Bi hizkuntzen artean duten maila galdera irekien bidez ebaluatu nahi izan da, ikasleek hizkuntzen artean duten maila nola interpretatzen duten aztertzeko.

Ikasleek modu irekian emandako azalpenak kategoria hauen arabera sailkatu dira:

- (1) Ama-hizkuntzari edo H1/H2 bereizketari erreferentzia egin dio. Erreferentzia hau hiru multzotan kategorizatu da: H1 euskara, H1 gaztelania eta H1 elebidunak.
- (2) Inkestan zehar emandako erantzunetan, oro har maila hobea dute euskaraz, gaztelanian edo bietan berdintsu.
- (3) Hizkuntza gaitasun hobea dute euskaraz, gaztelanian edo bietan berdintsu.
- (4) Gaitasun akademiko hobea duten euskaraz, gaztelanian edo bietan berdintsu.

(5.a) inkesta talde esperimentaletako ikasleen %87.05ek bete du, eta jasotako inkesten %87.30etan jaso da erantzun kategorizagarri bat, hau da, galdera honetan 317 ikasleren erantzunak jaso dira (laginaren %76.02).

**1.1 Hipotesia:** Ikasleek komunikazio gaitasun akademikoaren pertzepzioa ez dute erlazionatzen duten ama-hizkuntza edo familia hizkuntzarekin.

Ikasle guztien %15ek soilik egin diote erreferentzia ama-hizkuntza edo familia hizkuntzari. Horietatik %63.0k adierazi du euskara dela euren ama-hizkuntza, %34.3k gaztelania eta %2.8k biak.

Datu hauen arabera, esan daiteke oso ikasle gutxik erlazionatzen dutela beren gaitasuna ama-hizkuntza edo familia hizkuntzarekin.

Ama-hizkuntzaren edo familia hizkuntzaren aipamena egin dutenen ehuneko oso baxua izan denez, ez da erabili datu hau ondorengo analisisetarako.

**1.2 Hipotesia:** Ikasleek komunikazio gaitasunaren pertzepzioan ez dute bereizketa esanguratsurik egiten euskara eta gaztelaniaren artean.

Datuek erakusten dutenaren arabera, kategorizatutako kasu erdiak baino gehiagok adierazi dute komunikazio gaitasun jasoagoa duela euskaraz gaztelaniaz edo bi hizkuntzetan baino. Orokorrean, gaitasun jasoago hori bai gaitasun orokorrean, bai gaitasun linguistikoa eta bai gaitasun akademikoan gertatzen da.

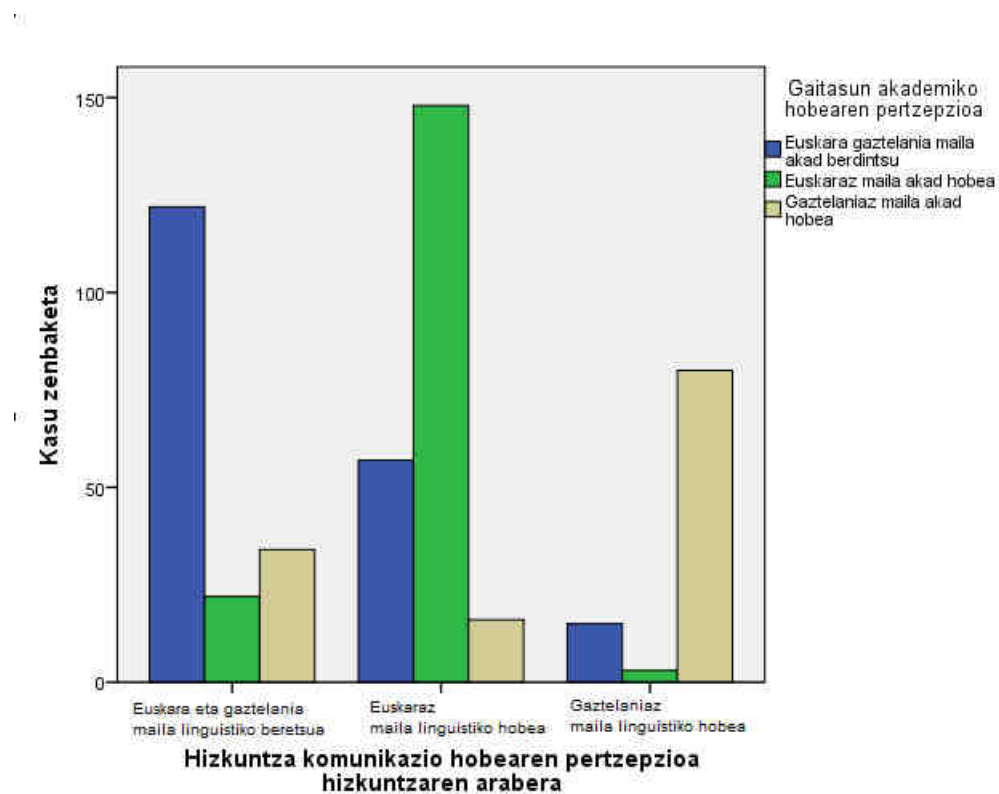
Hizkuntzaren araberako gaitasunen arteko aldeak taula honetan datoz bildurik:

#### 5.1.1 Taula

*Ikasleen komunikazio gaitasunaren pertzepzioa, hizkuntzaren arabera.*

	Partaideen % maila paretsua bi hizkuntzetan	Partaideen % maila hobe euskaraz	Partaideen % maila hobe gaztelaniaz
Gaitasun orokorra	12.1	53.7	34.2
Gaitasun linguistikoa	35.8	44.5	19.7
Gaitasun akademikoa	39.0	34.8	26.2

Nabarmen handiagoa da euskaraz komunikazio gaitasun jasoagoa dutela diotenak; hala ere, alde hori murrizten da gaitasun espezifikoetan. Badirudi hizkuntzaren alderdi linguistikoetan gaztelaniaz espero baino konfiantza txikiagoa dutela eta joera dago bi hizkuntzen maila paretsua dutela adierazteko. Joera hori argiagoa da gaitasun akademikoan, bi hizkuntzen arteko oreka handiagoa dela ematen baitu.



5.1.1 Irudia. Hizkuntza komunikazio hobearen pertzepzioa hizkuntzaren arabera. Gaitasun akademikoa (Y) gaitasun linguistikoarekiko (X).

Gaitasun linguistikoa gaitasun akademikoarekiko duen erlazioa estatistikoki analizatuta, bi hizkuntzen arteko oreka horrek ez dirudi adierazgarria denik, estuki lotuta baitago ikasleen hizkuntza jakin baterako joera eta hizkuntza gaitasunean eta gaitasun akademikoan duten pertzepzioa (Pearson-en Khi-karratuko proben arabera, esanguratsua da aldagaien arteko erlazioa, .000ko esangura asintotikoz kasu guztietan).

Hortaz, bereizketarik egiten ez duten hipotesia ezeztatzen da, ikasleek hizkuntzen artean bereizketak egiten dituztelako eta gaitasun maila desberdina dutela antzematen dutelako.

**1.3 Hipotesia:** Ikasleen H1/H1 identifikazioak ez du erlazio esanguratsurik irakasgaiko emaitzekin.

Azkenik, ikasleen gaitasun orokorrari eta hizkuntzari lotutako erantzunak irakasgaiko kalifikazioekin alderatu dira, hizkuntza bakoitzeko duten pertzepzioak azken emaitzekin erlazio esanguratsurik ba ote duen argitzeari begira.

Egindako proba estatistikoek erakutsi dute ez duela efektu esanguratsurik. ANOVA proban Levene-ren estatistikoan .816ko esangura izan du azken emaitzarekiko, .313koa euskarako azterketarekin eta .383ko esangura gaztelaniako azterketarekin. Ondorioz, esan daiteke ez dagoela alde esanguratsurik azken emaitzetan ikasleen hasierako hizkuntzaren arabera pertzepzioarekiko.

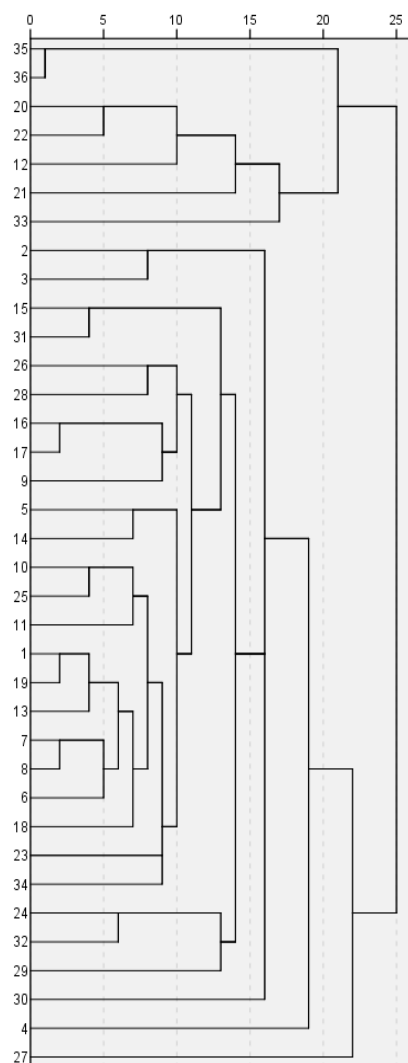
1. hipotesiari buruz, esan daiteke ikasleek aldeak nabaritzen dituztela euren hizkuntzen arabera baina alde horiek ez direla esanguratsuak amaierako emaitzekiko. Horrez gain, ikusi da taldeen artean ez dagoela desberdintasun estatistiko esanguratsurik ikasturtearen hasieran.

2. *HIPOTESIA: Ikasleek euren komunikazio gaitasun akademikoarekiko duten pertzepzioak korrelazioa du irakasgaiari jasotako emaitzekin.*

Hipotesi hau aztertzeko, ESLP82 inkestako (5.a) galdera itxien emaitzen analisia egin da, bai taldeen arabera, bai amaierako emaitzekiko. Inkestako galderen arteko loturak ere aztertu dira, ezarri diren kategorien arabera itemen arteko korrelazioak aztertzeko.

**2.1 Hipotesia:** ESLP82 inkestan (5.a) emandako erantzunen arteko korrelazioa inkestaren kategorizazioari lotuta dago.

Korrelazioen analisisian sakondu aurretik, aurreanalisi bat egin da jakiteko komunikazio gaitasunaren alderdien kategorizazio teorikoa bat datorren ikasleek inkestari emandako erantzunetan itemen artean dauden korrelazioekin. Ikasleen erantzunak kategoria horiekin nola erlazionatzen diren aztertu da itemen arteko erlazioen konglomeratuaren analisiaren bitartez, ondorengo dendograman ikusten den eran:



5.1.2 *Irudia*. Ber-eskalatutako distantziako konglomeratuen konbinazioaren erlazioaren dendograma: ESLP82 moldaturiko inkestako (5.a) itemen arteko erlazioa.

Egindako korrelazio partzialaren proban, emaitzak bi mailatan iragazi dira, Spearman-en koefizientearen arabera: lehenik, .400 baino altuagoko korrelazioa duten item pareak aztertu dira, eta ondoren, .500etik gorako emaitzak hartu dira soilik.

Spearman-en koefizientearen .400etik gorako emaitza eman duten item pareen artean (50 pare guztira), ikusi da orokorrean kategoria berdineko eta desberdineko item bikoteek dutela korrelazio-maila horretatik gorako erlazioa, baina bereziki azpimarra daitezke A eta H kategoriako itemetako korrelazio emaitzak, hain zuzen ere ikerketa honetan garrantzi handia duten bi kategoria:



A) Edukia: Informazioa bilatzea, hautatzea, iragaztea eta sintetizatzea.

H) Informazio-iturri zientifiko eta profesionalak erreferentziatzea.

A eta H kategorietako itemak nabarmentzen dira bere kategoria bereko itemekin korrelazionatzen dutelako eta gutxi beste kategoria batzuekin. H itemen kasuan, Spearman-en korrelazioan .400etik gorako kasuak hartuta ere, H kategoriako itemek euren artean korrelazionatzen dute soilik.

Bestalde, C2, F2 eta G1 itemek 0ko emaitza izan dute Spearman-en korrelazioan, hau da, hiru item hauetan ikasleek eman dituzten erantzunek ez dute korrelazio partzialik beste itemekin. Hauek dira hiru item horiek:

*C2 Puedo utilizar diferentes tipos de esquemas (proceso, comparación, causa, efecto...).*

*F2 Puedo utilizar un procesador de textos para editar y dar formato apropiado a un artículo.*

*G1 Puedo usar apropiadamente la ortografía y los signos de puntuación.*

Korrelazio minimoaren kopurua .500era igoz gero, bederatzi item bikotek pasatzen dute ebaketa puntua. Korrelazio altuena duen bikotea D1-D2 da, .637ko puntuazioarekin:

*D1 Puedo escribir un buen párrafo de estilo académico*

*D2 Puedo escribir en un estilo y tono académico*

Antzeko emaitza izatea justifikatuta dago, bata zein bestea estiloari dagozkiolako. Kontuan hartzekoa da bi galdera hauek ez daudela jarraian inkestan, D1 lehen itema eta D2 5. itema baitira, eta ondoriozta daiteke ikasleen erantzuna konsistentea dela.

Korrelazio altuko beste bikote bat C5-G2 da, .587ekoa. Korrelazio hau ere interes handikoa da ikerketari begira, biak autoerregulazioari lotuta baitaude, lehena

koherentzia orokorraren erregulazioaz eta bigarrena, hizkuntza autoerregulazioaz:

*C5 Puedo revisar mi escrito para mejorar el desarrollo y la organización*

*G2 Puedo editar mi artículo para mejorar el vocabulario, gramática, puntuación y ortografía*

Kasu honetan, baina, bi itemak jarraian daude inkestan (30 eta 31. itemak, hurrenez hurren) eta gerta liteke erantzunen hedapenaren eraginez erantzun izana.

Gainerako bikoteen inguruan, ikerketari begira adierazgarria da A2-A3 itemen arteko korrelazioa, soilik euren artean korrelazionatzen baitute item hauek (ez dute beste bikoterik osatzen) eta euren korrelazioa .535ekoa da. Hauek dira bi itemak:

*A2 Puedo localizar con éxito información en la biblioteca que apoye mis ideas*

*A3 Puedo utilizar con éxito la ingeniería de búsquedas en internet para encontrar información que apoye mis ideas*

Bi itemak jarraian daude inkestan (23 eta 24), erreferentzia bibliografikoari lotutako galderen ondoren (H kategoria), baina ez dute korrelaziorik H taldekoekin ezta hurrengo galderekin ere. Interesgarria da bi item hauen artean korrelazioak egotea ikasleen erantzunetan, biak bilaketak badira ere, tipologia desberdinekoak direlako.

Nabarmendutako 17 item horien batezbestekoak aztertuta, kontuan hartuta item guztien batezbestekoa 3.69koa dela, 13 dira batezbestekotik behera daudenak, hau da, ikasleen erantzunen arteko korrelazioak baxurantz jotzen du. A2 eta A3ren kasuan, batezbestekoan agertzen da ikasleek konfiantza handiagoa dutela bilaketak interneten egiten (3.71, batezbestekotik gora) liburutegian baino (3.52, batezbestekotik beherako puntuazioa).

Horrekin lotuta dauden H kategoriako item guztietan daude erantzunak batezbestekotik behera:

### 5.1.2 Taula

*Komunikazio akademikoaren gaitasun mailaren autopertzepzio inkestako H Kategoriako itemen batezbestekoa.*

H KATEGORIAKO ITEMAK Informazio iturri zientifiko eta profesionalak erreferentziatzea	Batezbestekoak (Likert Eskala 1-5) (Osoaren batezbestekoa = 3.69)
H1 <i>Puedo citar adecuadamente a los autores a los que hago referencia</i>	3.40
H2 <i>Puedo apoyar y desarrollar mi idea principal de forma lógica con ayuda de resúmenes, citas e información bibliográfica</i>	3.66
H3 <i>Puedo citar apropiadamente dentro del texto siguiendo las normas APA</i>	3.02
H4 <i>Puedo escribir la parte de Referencias Bibliográficas siguiendo las normas APA</i>	3.10

D1 eta D2ren kasuan, ikasleek jasoago puntuatu dute “*Paragrafo akademiko ona idatz dezaket*”, 3.72ko batezbestekoz, “*Estilo akademikoan idatz dezaket*” itema baino (3.56, batezbeste orokorretik behera). Antzera puntuatu dute eskema-mota desberdinak erabiltzeko gaitasuna (C2 itemaren batezbestekoa=3.50).

Testu prozesatzailea erabiltzeko trebetasunari dagokionez, ikasleek ez dute konfiantza handia erakutsi, batezbesteko orokorretik beherako batezbestea eman baitu (3.65).

Azkenik, hizkuntzaren erabilera linguistikoari dagozkion itemetan, ikasleek konfiantza handia erakutsi dute, kasu guztietan batezbestekotik gora, autozuzenketarako estrategiari lotutako itemean izan:

### 5.1.3 Taula

*Komunikazio akademikoaren gaitasun mailaren autopertzepzio inkestako G Kategoriako itemen batezbestekoa.*

G KATEGORIAKO ITEMAK Zuzentasuna: Ekoizten diren testuen alderdi linguistiko formalei arreta eskaintzea eta autoerregulatzea.	Batezbestekoak (Likert Eskala 1-5) (Osoaren batezbestekoa = 3.69)
<i>G1 Puedo usar apropiadamente la ortografía y los signos de puntuación</i>	3.97
<i>G2 Puedo editar mi artículo para mejorar el vocabulario, gramática, puntuación y ortografía</i>	4.02
<i>G3 Puedo utilizar estrategias apropiadas para corregir mis problemas y fallos</i>	3.44

Item guztietako emaitzak ikusita, C5 itema da batezbesteko altuena duena (C5 “*Puedo revisar mi escrito para mejorar el desarrollo y la organización*”: 4.15). Horrek adierazten du ikasleek komunikazio gaitasun akademikoko itemetatik idatzien garapen eta antolaketaren gaineko autoerregulazio-gaitasunean dutela konfiantza handiena. Lau item soilik daude 4.00ko batezbestekotik gora (B1, B2, C5 eta G2), nahiz eta mediana 4koa den item guztietan zazpitan izan ezik, zeinetan mediana 3koa den.

Zazpi item horietatik, aipatu bezala erreferentzia bibliografikoekin lotutako itemak daude (H1, H3 eta H4), baita D5 ere (“*Puedo seleccionar un tema apropiado de investigación académica*”) eta E1/E2, ikerketarako gaitasunarekin lotutako itemak:

*E1 Puedo escribir un buen artículo de investigación*

*E2 Puedo seleccionar una pregunta de investigación apropiada que guíe mi proceso de investigación*

Orokorrean, lehen mailako ikasleak izanik espero zitekeen bezala, puntuazio baxuena jaso duten itemak unibertsitateko diskurtso propioarekin lotutako trebetasunekin daude lotuta.

Esan daiteke 2.1 hipotesia baieztatzen dela eta proposatutako kategorizazioa jasotako erantzunekin lerrotatuta dagoela. Horrez gain, zenbait kategoriaren arteko erlazioek informazio esanguratsua eman dute ikerketari begira, bereziki informazio-iturriei lotutako emaitzak, autoerregulazioari dagozkionak eta testuen eratzearekin zerikusia dutenak, bai eskemen erabileran, bai ideien antolaketan, bai estilo akademikoan eta bai testu-prozesadorearen erabileran duten pertzepzioan.

**2.2 Hipotesia:** Komunikazio gaitasunean ikasleek duten autopertzepzioak korrelazioa du zereginetan jasotako kalifikazioekin.

Hipotesi hau analitzeko, Taldeko testuarterko testuan (4.a) jasotako kalifikazioak eta irakasgaian kalifikatutako zereginen batura bildu dira, 1-4 eskalan (*Gutxi/Nahikoa/Oso Ongi/Bikain*), inkestako emaitzekin alderatzeko. Korrelazioen azterketan, Pearson-en Khi-karratuko proban oro har item bakoitzaren eta kalifikazioen artean oso korrelazio baxuak daudela ikusi da. Azken kalifikazioen kasuan, negatiboki korrelazionatzen dute itemen %58.33etan eta korrelazioaren balioak  $-0.107$  eta  $0.79$  tartean daude denak. (4.a) emaitzen kasuan, bi balio dira soilik negatibo 36tik eta korrelazioak  $-0.39$  eta  $0.201$  arteko tartean daude.

Bestalde, alde biko esangura-maila  $.05$  baino baxuagoa da soilik bi itemetan azken kalifikazioen kasuan, biak erreferentzia bibliografikoei lotuak (H3 “*Puedo citar apropiadamente dentro del texto siguiendo las normas APA*” eta H4 “*Puedo escribir la parte de referencias bibliográficas siguiendo las normas APA*”). Item gehiago dira (4.a) kalifikazioekin erlazio esanguratsua dutenak, honakoak hain zuzen ere (N=340):

#### 5.1.4 Taula

Taldeko testuarteko testuko kalifikazioekiko .05tik beherako alde-biko esangura-maila duten itemen zerrenda.

Item-kodea	Itema	Pearson-en korrelazioa	Alde-biko esangura
A5	<i>Puedo tomar buenas notas y apuntes mientras leo que me ayudan en mi artículo</i>	.110	.043
B2	<i>Puedo organizar lógicamente mis ideas cuando escribo un párrafo</i>	.176	.001
B3	<i>Puedo organizar lógicamente mis ideas cuando escribo un párrafo</i>	.201	.000
E5	<i>Puedo expresar mi pensamiento independiente en mi escrito</i>	.116	.033

Inkestako itemak eskalatuta daudenez “*inoiz ez edo ia inoiz ez*” gaitasun maila baxua adierazteko eta “*beti edo ia beti*” gaitasun maila jaso, batezbestekoen interpretazioak laguntzen du lehen hurbilpena egiten ikasturtearen hasieran duten autopertzepzioaren eta eskuhartze didaktikoaren amaieran taldeetan erakutsi duten emaitzaren artean. Batezbestekoak ondorengo taulan jaso dira, inkestako batezbestekoak taldeko testuarteko testuaren kalifikazioen eta azken kalifikazioen arteko alderaketak errazteari begira:

#### 5.1.5 Taula

(5.a) inkestako itemei emandako erantzunen, (4.a) zeregineko kalifikazioen eta azken kalifikazioen batezbestekoa, talde esperimentalaren arabera.

Itemen erantzuna	201011 (1)	201011 (2)	201011 (S)	201112 (1)	201112 (2)	201213 (1)
Inoiz ez edo ia inoiz ez	1.1	.5	2.7	1.2	.4	1.5
Normalean ez	6.6	7.5	12.7	7.8	5.0	6.5
Batzuetan	33.3	33.5	35.5	32.4	26.7	29.7
Normalean bai	47.5	47.0	38.5	46.8	49.7	48.2
Beti edo ia beti	11.4	11.5	10.5	11.7	18.2	14.1
(4.a) kalifikazioa batezbeste (1-4 eskala)	2.57	2.16	-	2.04	1.75	2.64
Azken kalifikazioa (1-4 eskala)	2.64	2.23	2.83	2.92	2.48	3.03

Itemez item kalkulaturako batezbestekoen alderaketa orokorrean, emaitza hauek jaso dira, laburpen gisa:

#### 5.1.6 Taula

*Itemez item erauzitako batezbestekoak: Komunikazio akademikoaren gaitasun mailaren autopertzepzio inkesta (5.a), azken kalifikazioa eta Taldeko testuarterko testuko kalifikazioak (4.a), talde esperimentalaren arabera.*

Taldea	Inkestako itemen batezbestekoa (1-5 eskala)	Azken kalifikazioa (1-4 Eskala)	Taldeko testuarterko testuko kalifikazioa (1-4 Eskala)
201011 (1)	3.614	2.65	2.57
201011 (2)	3.617	2.23	2.16
201011 (S)	3.417	2.83	--
201112 (1)	3.598	2.92	2.04
201112 (2)	3.802	2.48	1.75
201213 (1)	3.668	3.03	2.64

Ikus daitekeen bezala, komunikazio gaitasun akademikoaren hasierako inkestan antzeko emaitzak jaso dira talde guztietan. Kasu bereziena 201112 (2) taldearena da, konfiantza handiena erakutsi baitute bertako ikasleek euren gaitasunean, baina aldiz, emaitza baxuenak izan dituzte (4.a) emaitzan eta ia baxuenak irakasgaiaren kalifikazioetan. 2012/13 ikasturteko talde esperimentalaren kasuan, berriz, antzerako batezbestekoa erakutsi du hasierako inkestan baina nabarmen jasoagoa izan dute irakasgaiaren azken emaitza eta kalifikazio altuena (4.a) emaitzetan.

Hortaz, 2.2 hipotesia ezeztatu da, ikasleen hasierako pertzepzioa parekoa baita eta ez, ostera, jasotako emaitzak. Emaitza kuantitatibo hauek sakonkiago analizatu dira analisi kualitatiboan bitartez, ondoren argituko diren hipotesien analisisien bitartez.

2. hipotesiari dagokionez, egindako alderaketek erakusten dute ikasleek antzeratsuko auto-pertzepzioa dutela euren gaitasunarekiko ikasturte eta talde guztietan eta ez dagoela alde esanguratsurik inkestan erakutsitako gaitasunaren eta irakasgaiari jaso dituzten kalifikazioen artean.



*3. HIPOTESIA: Lehen Hezkuntza Graduak ikasleak lehen lauhilekoaren amaieran gai dira testu akademiko-zientifikoak denbora mugatuan laburtzeko jatorrizko testuaren ideia nagusia bilduz, ideien interpretazio mugatua egiten badute ere.*

Hipotesi hau aztertzeko, Bilaketa eta laburpen fitxetako laburpen atalaren (2.a) eta Gaztelania azterketaren (2.b) emaitzen arteko alderaketa egin da, ikasturtez ikasturte. Bi zereginak laburpenak arin egiteari lotuta daude, izan ere, askotariko iturri akademiko-zientifikoko informazioa biltzeko prozesuetan, garrantzitsua da eraginkortasunez eta azkartasunez manipulatzeko testuak, gutxienez lehen bilaketan fasean.

**3.1 Hipotesia:** Ez dago alde esanguratsurik taldeen artean testuen laburpenerako gaitasunean. Ikasle guztiek maila berean erakusten dute gaitasuna.

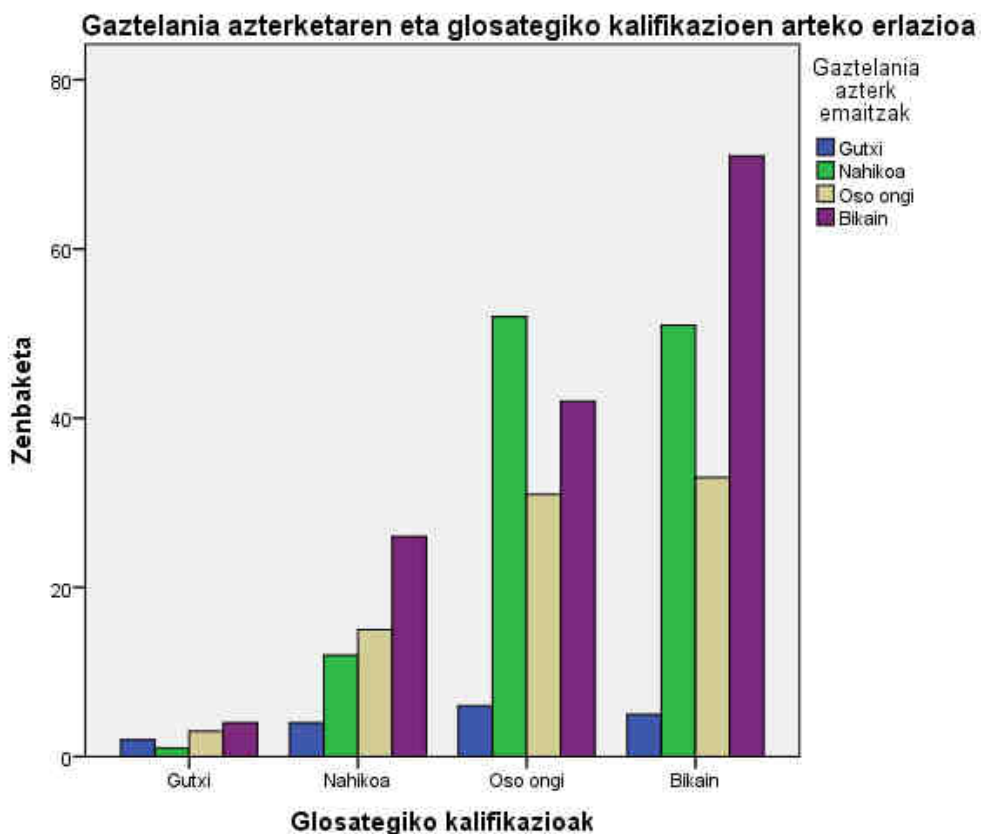
Lehenik eta behin, aipatu behar da kalifikazioek ez dutela banaketa normala betetzen. Normaltasunaren probetan, bai Kolmogorov-Smirnov probetan (Lilliefors esanguraren zuzenketa aplikatuta) eta bai Shapiro-Wilk probetan hipotesi nulua betetzen da kalifikazioen kasu guztietan, bai talde guztiak batera analizatuta eta bai taldeka bereizita (esangura maila kasu guztietan .05etik beherakoa da). Hortaz, normaltasunaren hipotesia baztertzen da. Hori dela eta, proba ez parametrikotik oinarritu da analisi estatistikoa.

Lagin independenteetarako Kruskal-Wallis probako emaitzen arabera, ikastaroko kalifikazioak ez dira berdin banatzen talde guztietan (.000ko esanguraz baztertu da banaketa parekoaren hipotesi nulua). Emaitza bera ematen du medianen arteko alderaketak (.000ko esanguraz).

Emaitza orokorrari begira, esan daiteke harreman estatistikoki esanguratsua dagoela ikasleen taldearen eta bi jardura hauen artean (2.a eta 2.b), Pearson-en Khi karratuko proban .000ko alde biko esangura asintotikoaz.

Glosategiko zereginak (N=359 ikasle) gaztelaniako azterketarekin (N=374 ikasle) duen harremanari lotuta, bien medianak parekoak dira (lagin independenteetarako medianen proban, .141eko esanguraz berdintasunaren hipotesi nuluari eusten zaio). Kruskal-Wallis proban eta Jonckheere-Terpstra probetan ere hipotesi nuluari eusteko emaitzak jaso dira (.126ko esangura Kruskal-Wallis probaren kasuan eta .500ekoa Jonckheere-Terpstra probaren kasuan).

Glosategiko kalifikazioen eta gaztelaniako azterketaren emaitzen arteko korrelazioari dagokionez, Pearson-en Khi-karratuko probaren arabera, esan daiteke aldagaiak erlazionatuta daudela, nahiz eta aldebiko esangura asintotikoa .05etik zertxobait goragokoa izan (.056). Grafikoan argiago ikusten da bi aldagai hauen arteko erlazioa:



5.1.3 Irudia. Dokumentazio bilaketa eta laburpen fitxako emaitzen (X) eta Gaztelaniako azterketako kalifikazioaren (Y) arteko erlazioaren adierazpen grafikoa.

Gaztelaniako azterketaren emaitzen analisi deskriptiboan ikusi da 201011 (2) taldea izan ezik, antzeko batezbestekoa dutela talde guztiek, baina medianak argiago erakusten ditu taldeen arteko aldeak, 201011 (1) eta 201213 (1) taldeak baitira mediana jasoena dutenak. Kasu guztietan da asimetria negatiboa, nabarmenagoa 201213 (1) taldean:

#### 5.1.7 Taula

*Gaztelania azterketako emaitzak, guztira eta taldez talde (1-4 eskala).*

Estatistikoak		201011 (1)	201011 (2)	201112 (1)	201112 (2)	201213 (1)
N	Baliagarriak	89	84	82	50	69
	Galduak	2	1	1	0	0
	Batezbestekoa	3.21	1.94	3.21	3.14	3.42
	Mediana	4.00	2.00	3.00	3.00	4.00
	Desbideratze tipikoa	.994	.391	.733	.857	.881
	Asimetria	-.658	-.559	-.347	-.684	-1.609
	Asimetriaren errore tipikoa	.255	.263	.266	.337	.289

Kalifikazio altuei arreta jarrita, glosategiko zereginen ikasleen %44.8k jaso du *Bikain* kalifikazioa eta (2.b) gaztelaniako azterketan, berriz, ikasleen %39k. Bi proba hauetako kalifikazioa dikotomizaturik, hiru ikasturteetako ikasleen %97.2k gainditu du glosategiko zeregina eta %94.9k gaztelaniako azterketa. Esan daiteke ikasleek gaitasun minimoa dutela testu espezializatuak egoki laburtzeko, lehen mailako lehen lauhilekoan. Bestalde, nota altuena ateratako kasuak aztertuta.

Bi datu-multzo hauek taldez talde xehetuta, bi talde dira espero zitekeen emaitzatik behera daudenak azterketako *ez gai* emaitzaren kasuan: 201011 (2) eta 201213 (1) taldeetan. Datu hauek kontrastatu behar dira *Bikain* kalifikazioa jaso duten ikasleen kopuruekin, izan ere, 201011 (2) taldea talde bakarra da *Bikain* kalifikaziorik ez duena eta aldiz, 201213 (1) taldean ikasle gehiagok lortu du *Bikain* emaitza gainerako kalifikazioen batura baino (%60.87k du *Bikain* kalifikazioa gaztelania azterketan).

Nolanahi ere, taldea eta bi zeregin hauetako emaitzak esanguratsuki daude erlazionaturik (Khi-karratu eta Kruskal-Wallis probetan, .000ko esanahiz bi zereginetan).

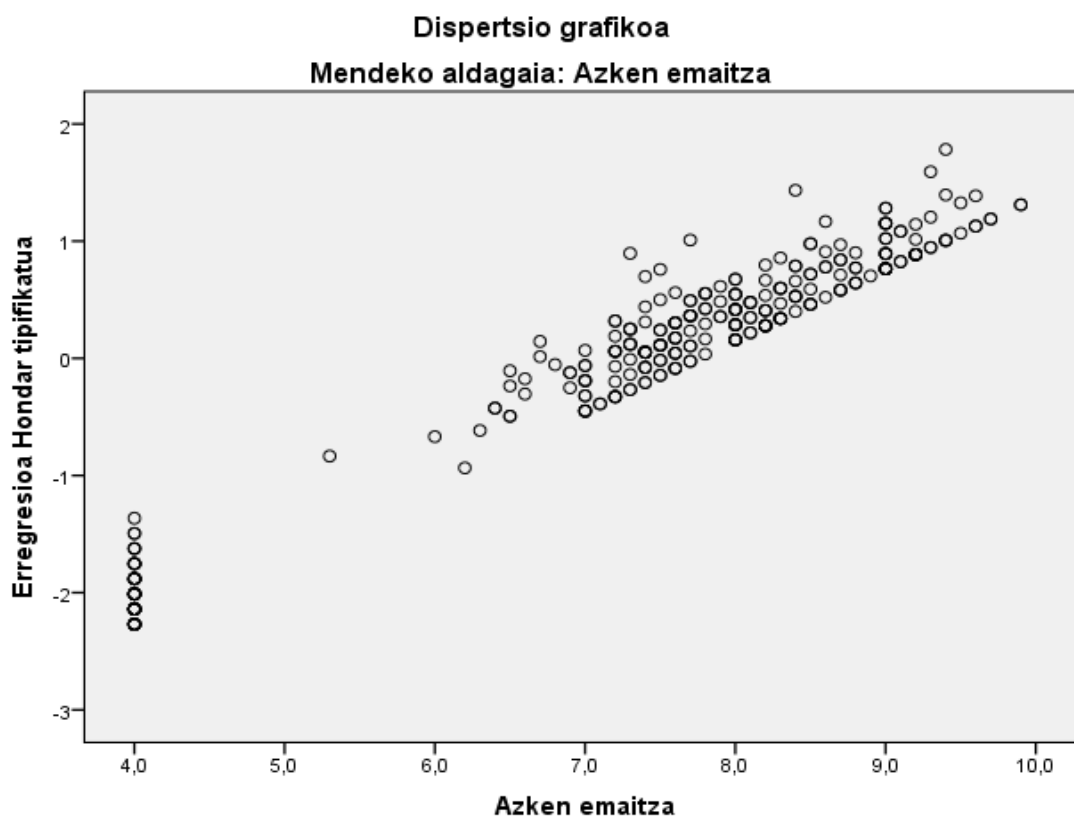
Datuak ikusita, esan daiteke 3.1 hipotesia ez dela betetzen, taldeen arteko alde esanguratsuak baitaude. Desberdintasun hauek eskuhartze didaktikoan egindako moldaketek eragindakoak izan litezke, batez ere emaitza onenen kopurua handitu baita.

**3.2 Hipotesia:** Dokumentazio eta erreferentzien fitxak azken emaitzarekin korrelazio esanguratsua du talde guztietan.

Hipotesi honen bitartez jakin nahi da (2.a) zeregina, zeregin prozesual gisa, ikasleak jasotzen duen emaitzaren arabera aurreikus daitekeen zein izango den bere amaierako emaitza, hau da, (2.a) zeregineko emaitzak azken emaitzaren prediktiboak diren.

Horretarako, erregresio linealaren proba egin da eta determinazio koefizientea kalkulatu da. ANOVA probaren arabera, .000ko esanguraz esan daiteke erregresio lineala badela (2.a) zereginaren eta irakasgaiko amaierako emaitzen artean, baina R karratu zuzendua .046koa denez, harreman hori ahula dela ematen du.

Dispertsio grafikoari begira, berriz, argiago azaltzen da (2.a) zereginaren banaketa azken emaitzan:



5.1.4 Irudia. Dokumentazio eta erreferentzien fitxen emaitzak eta azken emaitza: Erregresio linealaren grafikoa.

Ikusten den bezala, irakasgaia gainditu ez duten ikasleen kasua kontuan hartzen ez bada, erregresio lineala ematen da. Gainditu ez dutenen kasuaren berezitasuna da zeregin prozesualak gaindituta ere, amaierako azterketa gainditu ezean, automatikoki 4ko kalifikazioa jasotzen dutela, eta ondorioz, emaitzak ez du islatzen zehaztasunez ikasleak irakasgaian zehar betetako eginkizunetan jaso duen kalifikazioa.

Azken emaitzarekin alderatu ordez, testuarteko lanaren emaitzarekin kontrastatzen bada, argiago azaltzen da, bai erregresio lineala aztertzean ( $R = .216$ , .000ko esanguraz) eta bai Pearson-en korrelazioan (.222koa, .000ko aldibiko esanguraz).

Hortaz, esan daiteke bilaketa, laburpena eta erreferentzia bibliografikoa egitea eskatzen duen zeregin prozesualak, harreman esanguratsua duela azken emaitzekin eta testuarteko lanean jasotako kalifikazioekin, nahiz eta harreman estatistiko hori ez izan oso sendoa.

Datuak analizatuta, esan daiteke 3. hipotesia betetzen dela, taldez talde aldeak badaude ere oso gutxi direlako gaitasuna erakutsi ez duten ikasleak. Horrez gain, (2.a) zeregin prozesuarean izandako arrakastak zerikusia duela azken emaitzekin; hori dela eta, baieztatu daiteke zeregin esanguratsua dela ikasleen gaitasunaren aurrerabidean.

4. **HIPOTESIA:** *Ikasleek lehen lauhilabetearen amaieran hainbat testutatik jasotako ideiak erabiliz txosten akademiko koherentea idatz dezakete taldean, txostena nagusiki deklaratioa bada (deskribapena eta azalpena nagusi dituena).*

Arlo hau aztertzeko, Taldeko testuarterko testuaren idatzizko txostenaren (4.a) emaitzak analizatu dira, orokorrak eta ikasturtez ikasturte (N=376). Analisi hau testu guztien analisi kualitatiboaren bitartez zabaldu eta xehetu da, batez ere erreferentzia eta iturrien kalitatea aztertzeko.

**4.1 Hipotesia:** *Ikasleek lehen lauhilabetearen amaieran osatzen duten testuarterko testuen txostenean ez dago alde esanguratsurik taldeen artean.*

Lan testuarterkoaren idatzizko txostenaren kalifikazioek banaketa normalari segitzen ez diotenez, Kruskal-Wallis proba egin da ikastaldeak alderatzeko eta .000ko esanguraz esan daiteke banaketa ez dela bera talde guztietan. Estatistika deskriptiboan oinarritutako analisisian, bi taldetan, 201011 (1) eta 201213 (1) taldeetan, neurri zentralak altuagoak dira, 10 puntutik bi kasuetan 8tik gorako batezbestekoa eta mediana dutelarik; kasu honetan ere, 201213 (1) taldea nabarmentzen da asimetria negatibo altuena duelako:

#### 5.1.8 Taula

*Taldeko testuarterko testuen zereginaren emaitzak, talde esperimentalaren arabera.*

Taldea	Batezb. (0-10)	Partaide kop.	Desbid. tip.	Mediana	Asimetria
201011 (1)	8.291	91	.9131	8.500	-0.107
201011 (2)	7.741	85	1.0340	8.000	-0.855
201112 (1)	7.524	83	1.3064	7.500	-0.361
201112 (2)	7.536	48	1.3067	7.000	.342
201213 (1)	8.435	69	1.0707	8.500	-1.602
Guztira	7.928	376	1.1737	8.000	-0.586

Talde guztiek gainditu dute zeregin honetako puntuazio minimoa; datu hori kontuan hartuta, esan daiteke ikasle guztiek dutela testuarterko txosten bat idazteko gaitasuna, taldean gauzatzen bada. Eraitza baxuen eta altuen proportzioa ezagutzeko, ikasle guztiek gutxienez 5 puntu lortu dituztela jakinda, aztertu da zenbat lan dauden 6 puntu edo gutxiago eskuratu dituztenak eta zenbat diren 9 puntu edo gehiago jasotakoak, taldez talde:

#### 5.1.9 Taula

*Taldeko testuarterko testuaren zereginean ikasleek ateratako eraitzak: Minimoen eta maximoen proportzioak talde esperimental bakoitzean.*

Kalifikazioa (10 puntutik)	Guztira	201011 (1)	201011 (2)	201112 (1)	201112 (2)	201213 (1)
6 edo gutxiago	11.2	0	9.4	20.5	27.1	5.8
9 edo gehiago	24.8	37.4	9.4	18	16.6	40.6

Lagin independenteetarako Kruskal-Wallis probaren arabera, testuarterko idatzizko laneko eraitzentan alde esanguratsua dago taldeen artean (alderik ez dagoelako hipotesi nulua baztertzen da .000ko esanguraz). Berdin ondorioztatzen da ANOVA proban.

Hortaz, 4.1 hipotesia ezeztatzen da, taldeen arteko aldeak esanguratsuak baitira Taldeko testuarterko testuen zereginean (4.a) ere.

**4.2 Hipotesia:** Ikasleek beren jakintza-esparruko testu teorikoak, ikerketetakoak eta profesionalak identifikatzen eta erreferentziatzen dituzte txosten akademikoak egiteko, zenbaitetan testu dibulгатiboak eta ikerketakoak bereizteko zailtasunak badituzte ere.

Hipotesi honi begira, Taldeko testuarterko testuen (4.a) erreferentzia bibliografikoen analisi kualitatiboa egin da eta eraitzak talde esperimental hauen artean kontrastatu dira: 201011 (1), 201112 (1) eta 201213 (1), baliokideenak diren taldeak, hain zuzen.



Talde hauetan idatzi diren 60 txostenak aztertu dira.

Hiru kategoria egin dira erreferentziak ebaluatzeko:

- (a). Testu barruko aipuen erabilera
- (b). Amaierako erreferentzia bibliografikoen zerrenda eta APA arauetako doikuntza
- (c). Egindako iturri-hautaketaren kalitatea (testu zientifiko edo teorikoen eta dibulгатiboen arteko proportzioa)

Kategoria bakoitza eskalatu da, datu kualitatiboak kuantitatiboki aztertu ahal izateko. Txostenetatik jasotako ebaluazioari balio numerikoa ezarri zaio, erreferentzia bibliografikoek erakutsitako ezaugarrien arabera (puntuazio hau ez da kontuan izan lanak kalifikatzeko, soilik ikerketari begira erabili da), eta estatistikoki tratatu dira datuak, analisi kualitatiboa osatzeko.

Ondoren, kategoria bakoitzeko hainbat adibide eskaintzen dira, kategoriaren esangura argitzeko eta kasuistika zein izan den hobeto ulertzeko:

(a) Testu barruko erreferentzia eta aipuen erabilera:

Tabla 5.1.10

*Ekoizpen testualaren barruko erreferentzia eta aipuen erabileraren kategorizazioa eta ikasleen ekoizpenetatik erauzitako zenbait adibide argigarri.*

Ekoizpen testualean txertatutako erreferentzia eta aipu motak	Ikasleen lanetatik erauzitako adibide adierazgarriak
(1) Autore(ar)en izena testuan zuzenean txertatuta, urterik zehaztu gabe (aipu desegokia)	<p><i>Ondorengo bideo motz honetan, Carlos Wernicke, haurren psikiatrak ere, hezkuntza bi instituzioen bateraketa bat dela azalduko digu.</i></p> <p><i>Soziologo batzuek, adibidez A. Gidens-ek, sozializatzeko instrumentuekin parekatzen dituzte komunikabideak.</i></p> <p><i>María José Díaz Aguado eta ISEI.IVEI-en datuetan oinarrituz, [...]</i></p> <p><i>Baldwin eta Baumrind beren ikerketekin, gurasoen desberdintasun nagusienak lau dimentsioetan banatu zituzten [...]</i></p>
(2) Bestelako aipu desegokiak (kategoria sistematiko batean sailkatu ezin diren kasuak), baina autorearen eta urtearen erreferentzia dutenak	<p><i>Honekin batera dator Greziako filosofoak(Aristoteles, 2008) zioena : “Es tan injusto tratar igualmente a los desiguales como tratar por desigual a los iguales”</i></p> <p><i>“[...]” Luque-1995</i></p> <p><i>[...] beharrezko deritzogu artikulu zientifiko honetako ikerketa aztertzea: “La agresividad y su relación con el rendimiento escolar” (Alonso, J. eta Navazo, M.A., 2002).</i></p>
(3) Testuaren amaieran, autorea eta urtea parentesi artean jarrita	<p><i>[...], batez ere beraien beharra izango dugulako edukiko ditugun hutsuneak betetzeko (Molina, 2012).</i></p> <p><i>“[...]” (Dan Olweus, 2005).</i></p> <p><i>Esanak esan, denon artean konpontzeko lana da eta bakoitzak ematen edo eskaintzen duen laguntza oso baliogarria da. (Maher, 1990).</i></p> <p><i>[...] (Ceballos eta Rodrigo, 1998; Mounts, Steinberg eta Dornsbuch, 1991).</i></p>
(4) Autorea esaldian txertaturik, zehar-estiloko modalizatzaile bat erabilia eta urtea deklinabidearen ondoren txertatuta	<p><i>Solé-k (1996) dioen bezala, gaur egun, bi alderdi hauek bere aldetik egiten dute aurrera bakoitzaren zeregin hezitzailearekin.</i></p> <p><i>Colom irakaslearen ikuspegi sistematikoak [...] (Castillejo eta Colom, 1987).</i></p> <p><i>MacCord-en azterketaren arabera, ...</i></p> <p><i>Goldstein eta Keller-ek (1991) diotenez, ...</i></p>

Modalizatzaileen erabileran (4), talde esperimentaletan jasotako testu guztiak analizatuta, kasu batzuetan gerta liteke hautaketa mekanikoki egin izana, modalizatzaile bakoitzaren ñabardurak ondo jaso gabe. Alegia, 'dioenez', 'ustez', 'frogatu du' eta antzerakoak baliokide gisa erabiltzea nahiko ohikoa baita (4) erako aipuak erabili dituzten ikasleen artean, ikasturte guztietan:

*Martínez Huecas eta beste-k (2011) zioten bezala, egoera zibilaren arabera hurrengo familia motak bereizten dira.*

*Jordan Sierra, Castilla Castilla eta Pinto Isern (2001); Patricia Miguel (2007); eta García Martínez, A eta Saez Carreras, J. (1997)-ek esandakoa kontuan hartuz, [...].*

*Mooij-ek (1997) adierazi legez, biktimak beldurturik sentitzen dira baita lagunek kikildu eta baztertuak.*

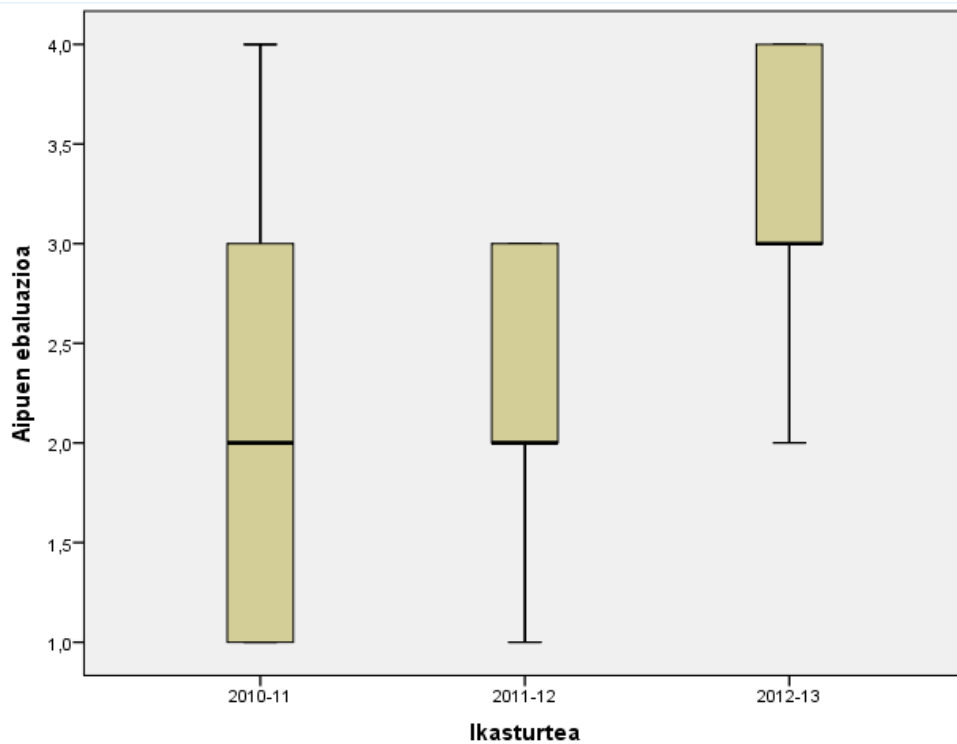
*Beste ikerketa batean (Lameiras eta Rodriguez, 2002) sexismoaren barnerapen maila aztertu izan dute...*

*Acereda, A (2008, 11) dioen bezalaxe “ El superdotado nace y se hace”.*

*Honekin batera dator Greziako filosofoak (Aristoteles, 2008) zioena : “Es tan injusto tratar igualmente a los desiguales como tratar por desigual a los iguales”.*

Edonola ere, erreferentzia mota hau, guztiz zuzena edo egokia izan gabe ere, analisisan puntuazio altuena jaso dute, konplexutasun handiagoa adierazten dutelako eta erabakiak hartzean arrisku handiagoak hartu izana, autorearen aipamena amaieran jartzea baino.

Analisi kualitatiboaren arabera, nabarmen murriztu dira ikasturtez ikasturte (1) motako aipu desagokiak, ia desagertu arte hirugarren ikasturteko txostenetatik; oro har, nabarmen hobeto erabiltzen dituzte aipuak ikasturtez ikasturte. Analisi estatistikoan baieztatzen da alde esanguratsua dagoela testu barruko aipuen erabileran taldeen artean, .000ko esanguraz (Kruskal-Wallis-en probaren arabera). Urtez urteko hobekuntza argi azaltzen da ondorengo grafikoan, (1) erako aipuen murrizketa baieztatzen da ikasturtez ikasturte, baita aipuen erabilera landuagoa ere:



5.1.5 Irudia. Testu barruko aipuen ebaluazioa, ikasturtearen arabera.

(b) Amaierako erreferentzia bibliografikoen zerrenda eta APA arauetako doikuntza

Lau maila nagusi aztertu dira kategorian honen barruan:

- (1) Amaierako erreferentzien zerrenda ez dator bat testuko erreferentziekin. APA arauak ez dira egoki erabili
- (2) Amaierako erreferentzien zerrenda bat dator testuko erreferentziekin, gorabeheraren bat izanik ere (bi edo hiru autore gehiago edo gutxiago). APA arauak ez dira egoki erabili.
- (3) Amaierako erreferentzien zerrenda bat dator testuko erreferentziekin, gorabeheraren bat izanik ere (bi edo hiru autore gehiago edo gutxiago). APA arauak ez dira guztiz egoki erabili.

- (4) Amaierako erreferentzien zerrenda bat dator testuko erreferentziekin, gorabeheraren bat izanik ere (bi edo hiru autore gehiago edo gutxiago). APA arauak egoki erabili dira (gorabeheraren batekin).

Lan akademikoen atal hau ez da dirudien bezain mekanikoa, ikasleen lan-prozedurekin lotuta baitago. Unibertsitatetik kanpo egin dituzten lanetan iturri bibliografikoak bildu behar izaten ez dituztenez, estrategiak garatu behar dituzte dokumentazio prozesuan zehar iturriak bildu eta jasotzeko. Lana taldean garatzen dutenez, dokumentazioaren kudeaketa partekatutako koordinazio gehigarria eskatzen du.

Zailtasun hori baieztatzen da egindako analisi kualitatiboan, lan guztien %18k baino ez baitituzte testuan zehar aipatutako autoreen zerrenda egoki edo ia egoki idatzi erreferentzia bibliografikoen atalean, APA arauari segiz, eta lanen %16.67 dira erreferentzia zerrenda desegokia erabili dutenak (gaitasunaren 1. maila).

### 5.1.11 Taula

*Erreferentzia bibliografikoen zerrendetan egindako errorearen kasuistika eta ikasleen lanetatik erauzitako zenbait adibide argigarri.*

Erreferentzia bibliografikoen zerrendetako errorearen kasuistika	Ejemplos ilustrativos extraídos de los trabajos del alumnado
Esteka hutsak, inolako azalpenik gabe edo desegoki zerrendatuta	<p>(s.f.) <i>Obtenido de</i>  <a href="http://personal.us.es/alpuro/historia/ley_moyano.htm">http://personal.us.es/alpuro/historia/ley_moyano.htm</a></p> <p><i>Interneteko artikulua bat, (2008). Colaboración de los padres en la educación infantil</i>  <a href="http://www2.gobiernodecanarias.org/educacion/17/WebC/Api_orta/colabora.htm">http://www2.gobiernodecanarias.org/educacion/17/WebC/Api_orta/colabora.htm</a></p>
Autorearen izena idaztea eta deitura soilik siglez adieraztea	<p><i>José, M.V. (2004) La iglesia católica contra los cambios en la sociedad española: Jerarquía eclesiástica y movimientos de laicos alimentan la cruzada conservadora y el diseño contra el gobierno de Rodríguez Zapatero. Iglesia viva: Revista de pensamiento cristiano, ISSN 0210-1114, Nº.2004 p.117-126. Liburuko datuetatik landua. Madril: CEPE.</i></p> <p><i>G. Begoña, R. Ana, (1994), Emakunde Elkarte. In Ikastetxearen Hezkidetza-eredua egiteko gida, 1-14.</i></p>
Autoretza eta argitalpen testuinguruari lotutako nahastea edo informazio falta	<p><i>Revista Vinculando, (2010). Nuevos conceptos de familia en América Latina. [Sarean] Erabilgarri hemen:</i>  <a href="http://vinculando.org/articulos/concepto_de_familia_en_america_latina.html">http://vinculando.org/articulos/concepto_de_familia_en_america_latina.html</a> (2011ko Azaroaren 14an aurkitua)</p> <p><i>Ruiz, A. P. (s.f.). personal.us.es. Recuperado el 10 de 10 de 2011, de personal.us.es:</i>  <a href="http://personal.us.es/alporu/historia/mujer_educacion.htm">http://personal.us.es/alporu/historia/mujer_educacion.htm</a></p> <p><i>"Soceduc" (online), Delgado, C. (2010). Japón prohibido fracasar. 2012ko azaroaren 7an hartuta ondorengo helbidetik:</i>  <a href="http://soceduc.foroactivo.com/t36-japon-prohibido-fracasar">http://soceduc.foroactivo.com/t36-japon-prohibido-fracasar</a></p> <p><i>Google Académico: <a href="http://scholar.google.es">http://scholar.google.es</a></i></p>

Atal honetan ere, esanguratsuak dira ikasturtez ikasturteko aldeak (.000ko esanguraz Spearman-en korrelazioan eta Kruskal-Wallis-en analisisian). Banaketari dagokionez, aipatu behar da 201011 (1) taldean ez dela aurkitu txosten bakar bat ere alderdi hau 4. mailakoa duenik, eta alderantziz, 201213 (1) taldean ez da egon 1. mailako txostenik.

(c) Egindako iturri-hautaketaren kalitatea (testu zientifiko edo teorikoen eta dibulгатiboen arteko proportzioa)

Iturri-hautaketaren azterketan, lau kategoriaren arabera sailkatu dira taldeko testuarteko testuak, ondoren argitu direnak adibide argigarri batzuekin batera:

#### 5.1.12 Taula

*Iturrien hautaketaren kalitate mailak eta ikasleen lanetatik erauzitako adibide argigarriak.*

Iturrien hautaketaren kalitate maila	Ikasleen lanetatik erauzitako adibide argigarriak
(1) Iturri gehienak dibulгатiboak, orokorrak edo iturri identifikagarririk gabeak	<p><i>Anónimo. (2008). Jokin Ceberio. Cuatro años después. Reflexiones sobre el bullying (tema serio).</i>  <a href="http://www.forocoches.com/foro/showthread.php?t=1041886">http://www.forocoches.com/foro/showthread.php?t=1041886</a></p> <p><i>Cuidado infantil (2008). El colegio frente al Bullying.</i>  <a href="http://www.cuidadoinfantil.net/el-colegio-frente-al-bullying.html">Www.cuidadoinfantil.net/el-colegio-frente-al-bullying.html</a></p> <p><i>Álvarez, L.M., &amp; Maggio, E. (s.f.). Acerca del lugar del padre y estilos de paternidad. Obtenido de</i>  <a href="http://angelfire.com/ak/psicologia/padre.html">http://angelfire.com/ak/psicologia/padre.html</a></p> <p><i>Sociología de la desviación. En Wikipedia, la enciclopedia libre. [Fecha de consulta 16/11/2010]. En</i>  <a href="http://es.wikipedia.org/wiki/Sociolog%C3%ADa_de_la_desviaci%C3%B3n">http://es.wikipedia.org/wiki/Sociolog%C3%ADa_de_la_desviaci%C3%B3n</a>.</p> <p><i>Frías Peralta, R. (2006). Psicología, en el mundo moderno. Monografías.com</i> <a href="http://www.monografias.com/trabajos31/psicologia-moderna/psicologia-moderna.shtml">http://www.monografias.com/trabajos31/psicologia-moderna/psicologia-moderna.shtml</a></p>
(2) Iturri zientifiko-teorikoak eta dibulгатiboak erabili dira, bien arteko bereizketarik egin gabe (maila berean jarrita)	<p>(*lan beretik hartutako adibideak)</p> <p><i>Alberdi, I. (1999). La nueva familia española. Madrid: Ediciones Taurus.</i></p> <p><i>Colom, A.J. (2003). Hezkuntzako erakunde ez-formalak in Colom, F. (koord) Hezkuntzari buruzko teoriak eta erakunde garaikideak. Iruñea: NUP.</i></p> <p><i>Investigadora, M. (02 de julio de 2010). Recuperado el octubre de 201. de</i>  <a href="http://mujerinvestigadora.lacoctelera.net/post/2010/07/20/una-historia-tema-padres-despreocupados-primera">http://mujerinvestigadora.lacoctelera.net/post/2010/07/20/una-historia-tema-padres-despreocupados-primera</a></p>
(3) Iturri zientifiko-teoriko gehienak material akademikoak izan dira (irakasleen apunteak, unibertsitaterako manualak, bildumak)	<p><i>Blanca, O. "Garapen psikologia eskola adinean" emandako apunteak.</i></p> <p><i>Laza, S. y Navarro, N. (2005). Funciones sociales de la escuela. Argentina. UNCuyo. [Fecha de consulta 11/11/2010]. En</i>  <a href="http://www.monografias.com/trabajos26/sociologia-educacion/sociologia-educacion.shtml">http://www.monografias.com/trabajos26/sociologia-educacion/sociologia-educacion.shtml</a></p> <p><i>"Euskal Autonomia Erkidegoko demografia joerak",</i></p>

---

<http://www.anakel.com/liburua/ikusi/gizarteziak/2eso/2/5/3>,  
kontsulta: 2010-11-23.

*Etxague, X. (2004): Didaktika orokorra. Erein /Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia ( 21,47, 49-53 or)*

---

(4) Iturri zientifiko-teorikoak erabili dira gehienbat, bai ikerketen berri ematen dutenak, bai adituen hausnarketak eta bai berrikusketa teorikoak.

*García R., Catalan, M.A., Buzon, O., Gonzalez, R., Barragan, R., & Ruiz, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de genero. Revista de Investigacion Educativa , 218-232.*

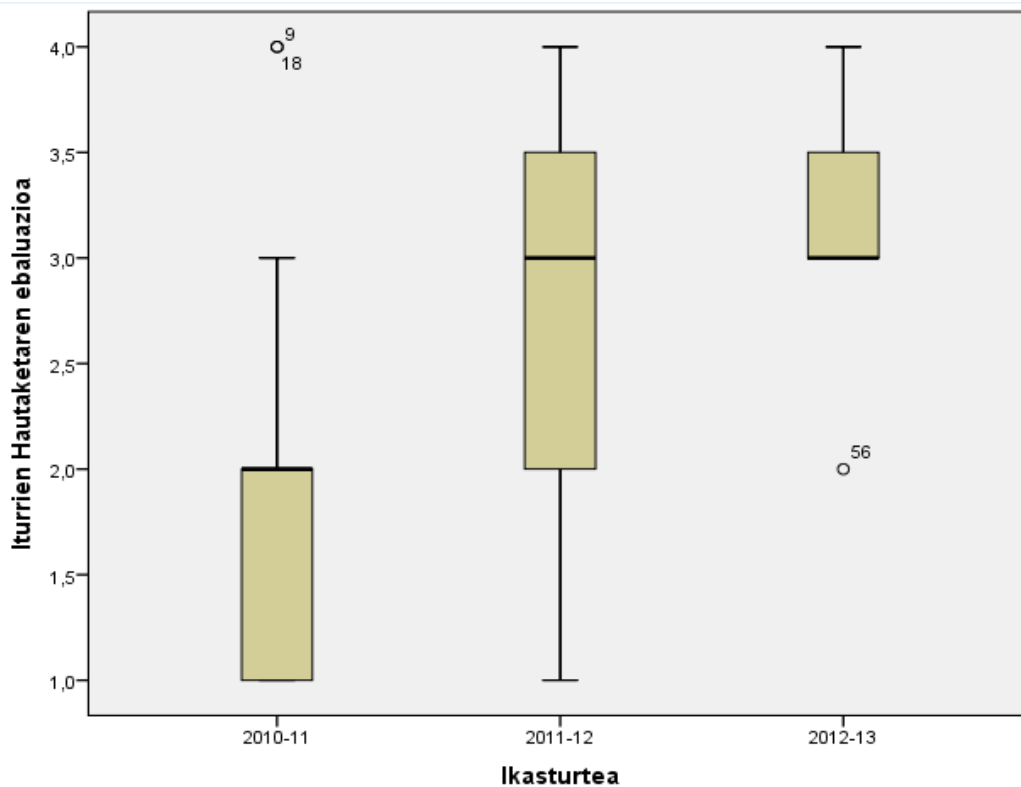
*Glick, P., & Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory, en Actitudes del alumnado hacia la igualdad de genero. Revista de Investigacion Educativa , 219.*

*Alvarez Guisasola F.J.(1998). Aspectos sociales del niño enfermo. Escolarizacion. Ediciones Universitarias de Salamanca Aula , 1. pp. 287-298.*

---

Atal honetan, bereziki (1) mailako lanak ahalik eta gutxien izatea espero da, baina baita (2) mailakoak ere, eta joera (3) eta (4) mailatarantz izatea. Kasu honetan ere, alde esanguratsuak daude ikasturtez ikasturte (.000ko esanguraz Kruskal-Wallis-en lagin independenteetarako proban). Antzerako erroreak egin badituzte ere, hoberranzko joera ikusten da, batez ere (1) eta (2) kasuen murrizpena, grafikoan erakusten den bezala:





5.1.6 Irudia. Erreferentzia bibliografikoen hautaketaren ebaluazioa, ikasturtez ikasturte.

Egindako analisi kuantitatibo-kualitatibotik erauz daiteke 4.2 hipotesia betetzen dela kasu gehienetan, eta hipotesiaren betetze-maila altuagoa dela bigarren eta hirugarren ikasturtean; hortaz, eskuhartze didaktikoarekin lotuta egin daiteke.

4. hipotesiari dagokionez, 4.1 eta 4.2 puntuetan egindako azterketa kontuan hartuta, baieztatzen da ikasleak gai direla beren jakintza-esparruko testu teorikoak, ikerketetakoak eta profesionalak identifikatu eta erreferentziatzeko. Horrez gain, aztertu da gaitasun hori esanguratsuki hobea dela ikerketa honetako bigarren eta hirugarren ikasturteetan. Ikusten da autoreen aipuak testuan txertatzea eta erreferentzia bibliografikoak egoki idaztea konplexua dela lehen mailako ikasleentzat eta horregatik, ikas-prozesuan espresuki landu behar dela ikusten da emaitzetan, ikaskuntza eraginkorragoa izateko.

*5. HIPOTESIA: Ikasleek, ingurune birtualean sozialki komunikatzen direnean, rol akademiko-profesionala hartzen dute, hizkera informaletik bereizten dena.*

Hipotesi hau aztertzeko, (3.a) eta (3.b) foroetan izandako Partaidetza Indizea eta Elkarrizketa Indizea (mezuak/hariak) kalkulatu dira. Foro guztietako mezuak kategorizatu dira, komunikazio motak bereizteko (komunikazio erreferentziala eta komunikazio soziala) eta ikasleek komunikazio gaitasun sozialean erakutsitako maila ere finkatu da. Mezuetan agertzen diren elementu emozionalak ere identifikatu dira, hizkera informalearen ezaugarri adierazgarri gisa, adierazpide sozialerako erabili dituzten forma linguistikoak erregistratzeko.

**5.1 Hipotesia:** Ikasleak lehen mailakoak izanik, Elkarrizketa Indize baxua erakusten dute, komunikazio sozial baxuaren adierazle.

Foroetako elkarreragina kuantitatiboki analizatzeko, taldez taldeko mezuak bildu dira, ikasle ikasle partaidetzan aldeak badaude ere, ikuspegi orokorra izateko Partaidetza Indizea eta Elkarrizketa Indizea kalkulatu dira, talde bakoitzean dagoen jarduera sozialerako lehen hurbilpen gisa.

Guztira 1,553 mezu idatzi dituzte ikasleek foroetan, hiru ikasturteetan. Jarduera sozialean irakasleak duen presentzia aztertzeko, taula irakaslearen mezuekin osatu da:

Tabla 5.1.13

*Foroetako Partaidetza-Indizea, Elkarrizketa Indizea eta jarduera portzentajeak, taldez talde.*

	201011 (1) N = 91		201011 (2) N = 85		201011 (S) N = 39		201112 (1) N = 83		201112 (2) N = 50		201213 (1) N = 69	
Ikasleak	Kop.	%	Kop.	%	Kop.	%	Kop.	%	Kop.	%	Kop.	%
	178	95.70	170	92.90	534	93.03	223	92.53	139	89.68	354	82.33
PI		1.96		2		18.41		2.69		2.78		5.13
EI		1.41		2.24		5.67		1.34		1.34		1.03
%aktibo		54.94		85.88		84.61		71.08		70.00		94.20
Irakaslea (N=1)	8	4.30	13	7.10	39	6.97	18	7.47	16	10.32	76	17.67
Guztira	186	100	183	100	574	100	241	100	155	100	430	100

*Oharra:*

PI = Partaidetza Indizea, ikasle-kopuruaren eta mezu-kopuruaren arteko erlazioa (mezuak/ikasleak)

EI = Elkarrizketa Indizea, mezu-kopuruaren eta mezu-harien arteko erlazioa (mezuak/hariak)

Ikasle aktiboen % = Ikasgune birtualean inoiz sartutako ikasleen kopuruaren eta mezuren bat idatzitako ikasleen arteko proportzioa

Talde guztien artean, 2010/11 ikasturteko erdi-bertaratzeko taldea nabarmentzen da 201011 (EBT) oso aktiboa izan delako foroetan. Aurrez aurreko talde arruntetan ez bezala, foroak elkarren artean komunikatzeko erabili dituzte, zereginak betetzeko erabiltzeaz gain. Partaidetza Indizea nabarmen altuagoa da, baita Elkarrizketa Indizea ere, foroa sozializatorako erabili den adierazle. Irakaslearen partaidetza beste taldeen aldean baxua izan da, ez baita %7ra iritsi.

Talde hori alde batera utzita, bertaratze arrunteko taldeak aztertuta, ikusten da Partaidetza Indizea urtez urte handitu dela. Igoera hori bereziki nabarmena izan da 2012/13 ikasturteko talde esperimentalean, zeinetan bikoiztu ere egin den indize hori. Mezu kopuruaren interpretazioan, argitu behar da badirela mezu batzuk taldearen izenean daudenak, alegia, ikasle baten profiletik idatziak eta talde gisa sinatuak; mezu hauek analisi kuantitatiboan ez dira desberdintzen. Nolanahi ere, foroetan aktibo izan diren ikasleen ehunekoa altua da, %70,00etik gorakoa izan delarik, 201011 (1) taldean izan ezik.

Elkarrizketa Indizeak, aldiz, erakusten du oro har ez dela komunikazioa harildu, mezu gehienak solteak izan baitira. Printzipioz, honek bi interpretazio nagusi ditu: komunikazioa bereziki erreferentziala edo funtzionala dela (dokumentu bat bidaltzea, informazioa ematea...); edo ikasleek ez dutela segitzen foroaren egituraketa eta “*Mezua idatzi*” aukeratzen dutela “*Mezuari erantzun*” aukeraren ordez, ikasleek ez dutelako foroetan komunikatzeko kulturarik (mezuen hariltzearen garrantzia, aurreko mezuei erreferentzia egitea...).

Analisi kualitatiboan ezaugarri komunikatiboei begira mezu erreferentzialak eta sozialak bereiztuta, talde arruntetako mezuen artean %52.19 dira soilik erreferentzialak, alegia, ezin da esan komunikazio erreferentziala nabarmen nagusi denik. Hala ere, kontraste gisa, 201011 (EBT) erdi-bertaratzeko taldean mezuen %1.34 da soilik erreferentziala. Kualitatiboki mezu sozial gisa kategorizatu dira elkarrizketa elementuak dituztenak, mezu bati erantzunez idatzitakoak edo taldekideekin harremanetan jartzeko erabilitakoak. Nolanahi ere, .000ko aldebiko esangura asintotikoz esan daiteke korrelazioa dagoela taldearen eta mezu erreferentzial/sozial proportzioaren artean, bai talde guztiak aztertuta eta bai salbuespen-kasu den 201011 (EBT) taldea analisitik baztertuta ere.

Mezu hauek foroetan harildurik ez egoteak foroetan komunikatzeko kultura falta baino gehiago, erakusten du aurrez aurreko komunikazioaren osagarri direla foroetako mezuak eta ondorioz, ez da elkarrizketa osorik islatzen, aurrez aurre hitz egindakoaren ondorioa edo laburpena baizik. Nolanahi ere, alderdi hauek zehaztasun handiagoz aztertu dira 5.2 eta 5.3 hipotesietan.

Irakaslearen partaidetza, bestalde, proportzionalki igotzen da ikasleen partaidetza igotzen denean, hau da, jarduera sozial handiagoa bada, irakaslearen presentzia handitzen da; kasu berezi bakarra, honetan ere, 201011 (EBT) erdi-bertaratzeko taldearena da, non irakaslearen presentzia proportzioan txikia den, elkarren artean komunikatzeko erabili baitituzte foroak. Datu hauen arabera, aurrez aurreko saio ugari dituzten taldeek zereginak betetzeko eta betetze-maila komunikatzeko erabili dituzte funtsean eta horregatik, zenbat eta partaidetza handiagoa izan, irakasleak ere presentzia

handiagotzen du, zereginetako azalpenak, oharrak eta abar bidaltzeko.

Datuen analisisian, hortaz, esan daiteke alde esanguratsuak daudela taldez talde. 201011 (EBT) erdi-bertaratzeko taldea nabarmen aktiboagoa izan da foroetan, adierazle kuantitatibo guztietan ikasle aktiboen ehunekoan izan ezik, hau da, aktibo dauden ikasleak oso aktiboak dira, nahiz eta ikasleen %15.39k ez duen parte hartu inoiz foroetan (kasu honetan kontuan hartu behar da taldearen populazio osoa ere nabarmen baxuagoa dela beste taldeenetan baino). Aurrez aurreko talde arruntetan, berriz, 201213 (1) talde esperimentalak izan da aktiboena Partaidetza Indizean eta ikasle aktiboen ehunekoetan, baina ez Elkarrizketa Indizean. Aldiz, 201011 (2) talde esperimentalean, Elkarrizketa Indize jasoagoa izan dute, nahiz eta Partaidetza Indizea baxuagoa izan.

Ondoriozta daiteke taldekatzeak eragina izan duela foroen erabileran, eta oro har foroetako partaidetza ez dela elkarrizketan edo elkarreraginean oinarritu, 201011 (EBT) taldean izan ezik. 5.1 hipotesia soilik partzialki betetzen da, agertze soziala baxua eta harildu gabea erakusteak ez duelako argitasunez erakusten ikasleen gaitasun baxua, erdi-bertaratzeko kasuaren salbuespenak erakusten duen eran. Analisi kuantitatiboak erakusten du aurrez aurreko taldeetan foro birtualek ez dutela dimentsio soziala modu adierazgarrian jasotzen.

**5.2 Hipotesia:** Komunikazio gaitasunean erakutsitako mailaren batezbestekoa 1 eta 2 artean kokatzen da, gaitasun komunikatibo profesionalaren hastapenetan daudelarik.

Hipotesi hau aztertzeko, hainbat adierazle analizatu dira: komunikazio erreferentzial eta sozialaren maiztasunaren arteko alderaketa, 1-2 gaitasun-maila tarteko mezu-kopurua (ikus. Ikerketa ataleko 3.2.2.1 taula) eta komunikazio tipologiaren maiztasuna. Ikasleak lehen mailakoak izanik, espero da gaitasunaren lehen urratsetan mugitzea oro har, nahiz eta mezu zehatz batzuetan gaitasun-maila jasoagoa erakutsi.

Analisiak erakutsi dute komunikazio-gaitasunean erakutsitako mailaren batezbestekoa bi puntutik gorakoa dela talde guztietan, 201011 (1) taldean izan ezik (1.90ekoa, .46ko desbideratze estandarraz). Erdi-bertaratzeko taldea da, espero bezala, batezbesteko jasoena duena (3.19, .82ko desbideratze estandarraz). Korrelazioak aztertuta, .00ko esangura asintotikoz esan daiteke harreman esanguratsua dagoela taldearen eta foroko emaitzaren artean, baina, aldi berean, ez dago harreman estatistikorik talde bakoitzean foroetan erakutsitako mailaren eta kalifikazioen artean.

Komunikazio tipologiari dagokionez, hemen ere alde esanguratsua dago taldeen artean, eta taldeen funtzionamendua elkarren independentea dela esan daiteke:

#### 5.1.14 Taula

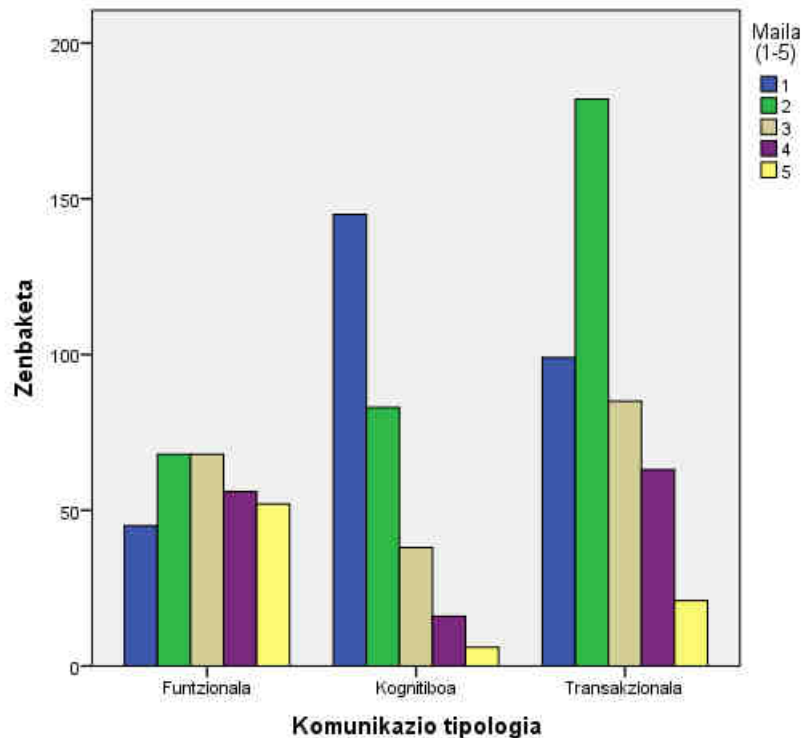
*Kontingentzia taula: Komunikazio tipologiaren maiztasuna taldearen arabera.*

Taldea	Mezuen tipologia komunikatiboa			Guztira
	Funtzionala	Kognitiboa	Transakzionala	
201011 (1)	49	27	100	176
201011 (2)	157	6	6	169
201112 (1)	46	54	119	219
201112 (2)	32	20	86	138
201213 (1)	5	181	139	325
201011 (S)	173	64	285	522
Total:	462	352	735	1549

*Oharra:* Aldebiko Esangura Asintotikoa .000 (Pearson-en Khi-karratua).

Talde bakoitzean komunikazio tipologiaren banaketa independentea bada ere, komunikazio tipologiaren eta komunikazio mailaren arteko erlazioa estatistikoki esanguratsua da (.000ko aldebiko esangura asintotikoz eta 8 gl). Komunikazio funtzionalak biltzen ditu maila jasoeneko mezuak, argumentazioak eta negoziazioak komunikazio-maila konplexukoak diren seinale. Komunikazio kognitiboak, aldiz, maila baxueneko mezu kopuru handiena biltzen du; komunikazio honetan azalpen hutsa, dokumentu atxiki baten bidalketa eta komunikazio kognitibo xumea islatuz. Komunikazio transakzionalaren kasuan, ugariena, rol profesionala argiago ikusten da,

eta rol honetan irakaslearekiko komunikazioa nagusitzen bada ere, bestelako elkarreraginak ere gertatu dira.



5.1.7 Irudia. Foroetako mezuen maila, komunikazio-tipologiaren arabera (erdi-bertaratze taldea izan ezik).

Mezuak kualitatiboki aztertuta, ikusten da mezuak gehienbat deklaratiiboak direla, sozializaziorako elementu gutxi dituztenak, komunikazioa soziala denean ere. Talde experimental arruntetan, orokorrean irakasleari begira idazten dute ikasleek, komunikazioa xumea da eta diskurtso-markatzaile gutxi dituztenak, komunikazio erreferentzialeko mezuetan izan ezik. Mezu gutxik erakusten dute autokudeaketa eta lanarekiko ardura, baina, hala ere, lehen mailako ikasleak izanik, espero baino maila altuagoa eman dute, talde arruntetako mezuen %39.19 izan baitira 3tik 5eko puntuazioa jaso dutenak, eta erdi-bertaratze taldearen kasuan %82.38ra iristen da tarte horretako ehunekoa:

### 5.1.15 Taula

*Komunikazio sozialeko gaitasun maila bakoitzeko mezuen ehunekoa.*

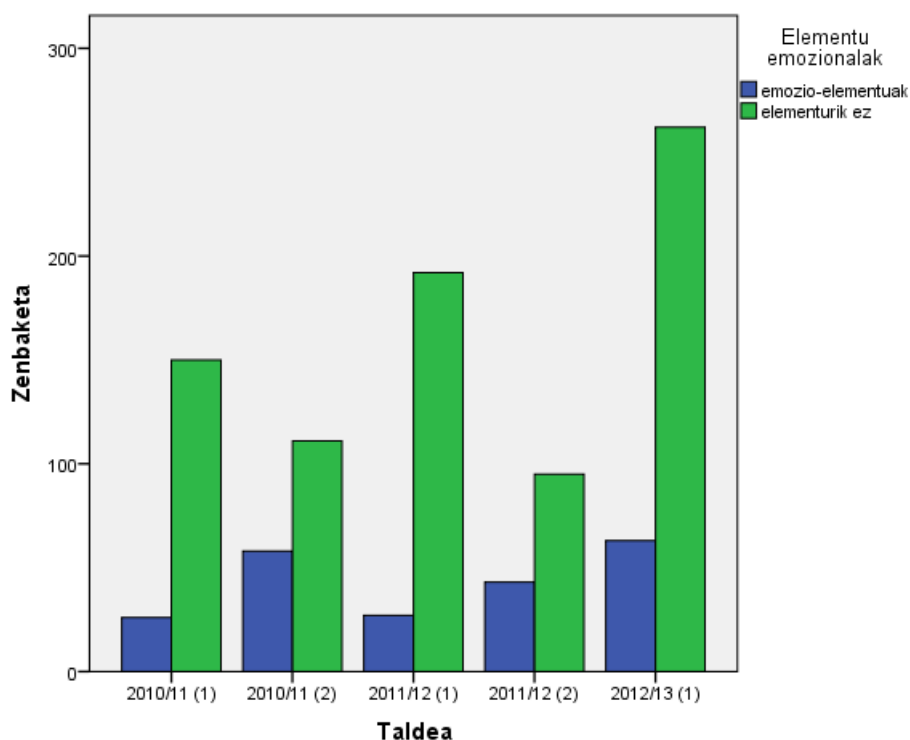
Erakutsitako komunik. maila	Talde Esperimental (TE) guztietako mezuen %	Erdi-Bertaratze Taldearen (EBT) mezuen %	Gaitasun maila bakoitzeko mezu guztien %
1	28.11	.19	18.71
2	32.39	17.43	27.35
3	18.68	53.26	30.32
4	13.13	21.84	16.06
5	7.68	7.28	7.55

Taldeen mailaren banaketa taldearekin korrelazionaturik egonda ere (.000ko esanguraz), 4.2 hipotesiari begira baieztatu daitezke graduko lehen mailako ikasleen mezuak gaitasun komunikatibo eta sozialean 2-3 tartean kokatzen direla aurrez aurreko taldeetan eta 3-4 tartean erdi-bertaratzekoan.

**5.3 Hipotesia:** Foro birtualetako komunikazioan, rol akademiko-profesionala harturik, hizkera estandarra da nagusi eta elementu emozionalak urriak dira.

Foroetako mezuetatik emozioa adierazteko egiturak, esapideak eta hitzak erauzi dira, emozioen maiztasuna eta tipologia aztertzeko. Emaitzak deigarriak izan dira: oso gutxi dira elementu emozionalak dituzten foroetako mezuak talde arruntetan. Gutxi izatea espero zen, baina emozioak adierazteko edozein elementu erauzita ere (esaterako, emotikono bat, edo '*kaixo*' erako agurra), talde arruntetako mezuen %21.11k soilik dute adierazkortasunerako elementuren bat.





5.1.8 Irudia. Emozio-elementuak dituzten eta ez dituzten mezuen kopuruen zenbaketa, talde esperimental arruntetan banaturik.

Elementu emozionalak dituzten mezuen taldez taldeko banaketan, ehuneko baxuena 201112 (1) taldearena da, mezuen %12.11k baitu elementu emozionalen bat, eta aldiz, 201011 (2) taldean mezuen %34.12k du elementuren bat. Gainerako talde esperimental arruntetan bezala irakasleari zuzendutako mezuak nagusi badira ere, 201011 (2) taldean elkarreragin handiagoa izan dute, komunikazio tipologian, mailan eta emozioen erabileran bildutako adierazleek erakutsi bezala.

Talde arruntetan, gehien errepikatu diren elementu emozionalak agurrak eta eskertzak izan dira, eta ondoren animoak eta zoriontzeko mezuak. Zenbait mezutan, bestelako balorazioak edo sentipenak ere agertu dira, eta barkamen eskaerak. Gaztelaniazko 113 mezutan eta euskarazko 104 mezutan aurkitu dira emoziozko elementuak, gaztelaniazko mezuen %20.73tan eta euskarazkoen %21.53etan; esan daiteke ez dagoela alde esanguratsurik hizkuntzaren hautaketaren eta elementu emozionalen maiztasunaren artean.

## Hona mezuetakoz zenbait adibide esanguratsu:

### 5.1.16 Taula

*Foroetan jasotako elementu emozionalak, hizkuntza hautaketaren arabera (TE guztiak).*

Elementu emozionalak	Gaztelania (maiztasuna)	Euskara (maiztasuna)
Agurrak	¡Hola! / Hola! (24) Saludos, / Un saludo, (34) Un saludo de parte del grupo (1) Kaixo (5) ¡Buenas! / Buenas tardes (3) ¡Un abrazo! / Un abrazo a todos! (2) Hasta mañana (1) ADIOS Y HASTA OTRA, (1) Os esperamos! (1) Ondo izan. (1) / Ongi izan eta laster arte (1) / Besarkada bat (2) / Bihar arte! (1)	Kaixo / Kaixo! / Kaixo denei! / Kaixo guztioi! / Kaixo denoi! / Kaixooo, / Kaxo / Kaixo “konpis”: (39) Epa! (1) Agur! / Agur eta bihar arte! / Beste bat arte! / Agur. (6) Besterik gabe, (9) Ondo izan (5) Ongi izan (1) Asteburu ona pasa! Astelehen arte! / Astelen arte! / Arratsalde ona pasa! (4) Zuen erantzunaren zain! (1) Besarkada bana, (1) Ondo izan eta disfrutatu asteburua, (1) Muxu bana! (1)
Eskertzak	Gracias (14) / Muchas gracias! (1) ¡Gracias por el comentario!, (1) / Gracias por vuestras observaciones, (1) / Gracias por la corrección (1) ¡Teneis razón! Gracias por la corrección (1) Mila esker! (3)	Eskerrik asko / Eskerrik asko Ainhoa! / Eskerrik asko zuen aholkuengatik / Eskerrik asko zuen iruzkinarengatik (20) Mila esker / Besterik gabe mila esker! / Mila esker zuen aholkuengatik(5) Bueno,eskerrik asko hala ere hobetzeko aholkuak emateagatik. (1)
Animoak	Buen trabajo! / Bien hecho / Buen trabajo compañeras (3) ¡No está mal! (1) ¡no dudamos que lo haréis genial! (1) Habéis hecho muy buen trabajo con el vídeo.[...]. Seguid así.¡Suerte con el trabajo y ánimo! (1)	Animoooo! / Oso ondo eta animo! Ziur gaude baietz, oso ongi egingo duzuela. Animo azken txanpa honetan! ANIMO, espero degu gure aholkuak baliagarriak izatea zuen aurkezpenarako!! Asko ikasi!!! ANIMO! ZUEN AURKEZPENEA OSO ONA DA ETA!!! Besterik gabe segi lanean gogor! Animo denei eta ea denon artean obetzen dugun.
Zorionak	Todo lo demás esta muy bien. Zorionak neskak! (1) Enhorabuena. (1)	Lehenik eta behin ZORIONAK. (1) Zorionak! (1)

		Bukatzeke, berriro ere ZORIONDU egin nahi zaitugu. Jarrai ezazu horrela. (1)
Balorazioak eta sentipenak	<p>Esperamos que os guste. (1) / Espero que os guste (2) / Espero que os guste! (1)</p> <p>Aceptamos todo tipo de críticas.</p> <p>Esperamos vuestro feedback con ilusión.</p> <p>¿es eso cierto?</p> <p>pero la cuestión es: ¿cómo?</p> <p>Vaya follón !!!!</p> <p>Todo esto nos da mucho que pensar!</p> <p>No?</p> <p>estamos deseosos de darlo por concluido.</p> <p>¿Qué decís?</p> <p>[...] que esperamos que nos salga bien</p> <p>habrá que empezar a pensar en la exposición oral!!!</p> <p>Esperamos que el esfuerzo y trabajo dedicados den su fruto y que los nervios no nos traicionen.</p> <p>es una pena porque tenía muy buena pinta</p>	<p>Oso ongi / Oso ondo! / OSO ONGI!! (5)</p> <p>oso ongi islatzen ari zarete</p> <p>Segi horrela!</p> <p>espero dugu ongi ateratzea, nahiko urduri egongo baikara.</p> <p>Kaixo Taldekideok!zmoz gea?</p> <p>Bueno, kontratua ondo dao bai idatzita ta bai planteatuta re.</p> <p>Zer iruditzen?</p> <p>Egia esan zur eta lur utzi nauzu</p> <p>pentsatu ezker, esan mesedez.</p> <p>Saiatuko naiz aurkezpenean hobeto egite.</p> <p>Hala ere, pixka bat urdiri zinen ez?</p> <p>azaldu foroan mesedez!</p> <p>Gure partetik, ondo!</p> <p>Azkenean bukatu dugu!</p> <p>Ba oixe, historiako lana astearteako izan beharren osteguneako dala.</p>
Barkamenak	<p>perdon</p> <p>Perdona las molestias.</p> <p>Siento las molestias a sido un gran despiste.</p>	<p>Barkatu eragozpenak.(2)</p> <p>Barkatu atzerapena. (1)</p>
Emotikonoak	<p>:-D :-D :-D (1) (risa)</p> <p>:-) (1) (sonrisa)</p> <p>;-) (3) (guiño)</p> <p>^-) (2) (está bien)</p> <p>V-. (1) (pensativo)</p> <p>:-( (1) (triste)</p>	<p>:-D (2) (risa)</p> <p>:-) (3) (sonrisa)</p> <p>;-) (2) (guiño)</p>

Oro har, euskaraz txikia da euskalkien presentzia (mezu solteetan eta hitz zehatzetan baino ez). Hitzen luzatzea ('*kaixoooo*') ere oso puntuala da eta maiuskulen erabilera enfatikoa ere oso maiztasun baxukoa da (guztira 5 mezutan baino ez). Adierazgarria da agurtzeko '*Kaixo*', '*Hola*', '*besterik gabe*' edo '*saludos*' egiturak erabiltzea nagusiki, informaltasun handiagoko '*Epa!*', '*Aio!*', '*Aiooooo!*' edo sare sozialetan ohikoak diren bestelako egituren orde. Emotikonoen presentzia ere oso puntuala da (guztira 16 emotikono 1,028 mezutan).

Erdi-bertaratze taldean, berriz, komunikazioa oso bestelakoa izan da. Emozio-elementuen erabilera alderantziz gertatzen da: mezuen %1.72 dira elementu emozionalik ez dutenak. Etengabeak dira elementu emozionalak, eta funtzio zehatzez gain (agurtu, eskerrak eman...), “elkarren zaintza giroa” islatzen dute. Hizkera estandarra erabilera diatopikoarekin nahasten da hainbatetan, maiuskulak erabiltzen dira, emotikonoak, harridurazko markak, hizkuntzaren erabilera sortzailea, bat-batekotasun handiagoko mezuak eta bestelako emozio-adierazpideak, aurrez aurreko harreman eskasia nolabait konpentsatzeko, e-ikaskuntza testuinguruan ohikoa den eran.

Irakasgaiaren gaztelaniako atala izanik ere, foroetako komunikazioko hizkuntza ikasleek hautatu dute eta euskara izan da nagusi, 501 mezu izan baitira euskaraz eta soilik 20 gaztelaniaz. Elementuen ugaritasuna dela eta, txosten honetan soilik entresaka egin da egitura desberdinen erabilera ilustratzeko eta oro har, harreman sozialen giroa islatzeko (mezuetatik ikasleen izenak ezabatu dira, anonimotasuna babestearren):

#### 5.1.17 Taula

*Erdi-bertaratze taldeko mezuetatik erauzitako hainbat adierazpide emozional, adierazpen funtzioaren arabera.*

Adierazpen funtzioa	201011 (EBT) Erdi-Bertaratze Taldeko adibideak
Aldaera diatopikoen erabilera hurbiltasun emozionala adierazteko	<p><i>Bai, bai trankil, nahi dozun modura ein ahal dozu berba. Bueno ni neuk pentsateotena da ona izango zala geratzia ordu batetan berba eitteko eta gaia aukeratzeko. Zer dinozue?? Agur ;-)</i></p> <p><i>Kaixo! neuatzik primeran baina ze nahi duzu esan?? teorias del aprendizaje de lecto-escriturari buruz berbetan zabiz?? bale ok! ni hon momentuan lekitxon nao ta ez taukat internetik, bihar egingo dugu berba, bale?? Aio</i></p> <p><i>Ba hoixe!! Animo, ai gea ta zerbait aurreatzen!!</i></p>
Elkarren arteko konfiantza azpimarratzeko partehartzeak	<p><i>Guai. Gustatu zait. Aiooo</i></p> <p><i>Aupa, neri be gai interesgarrixa iruditzen jat, eta neure onespena be jasotzen dozu. Ni, egixa esan, galduta nao moodle puta hontako mundu birtual purtzil hontan!</i></p> <p><i>Bueno, zermozuz zoazte? Gauza bat, ez baduzue denborarik astearterako puntu superperfektoa entregatzeko, ZERBAIT ENTREGATU LOTSARIK GABE. Lagun artean gaude. Koordinatzailearen lana fetxak exigitzea omen da eta.</i></p> <p><i>Eskerrrik asko ekarpenagatik bai, ez dakit dena lantzeko astirik edukiko dudan baina... ANIMO!!</i></p> <p><b><i>KAIXO NESKAK!!!! ZORIONTZEA DA NIRE HELBURUA MEZU HONEKIN!!!! AMAITU DUGU LANA ETA LAN TXUKUN BAT GERATU DELA USTE DUT! BESTE ALDE BATETIK, [...]RI ERE ZORIONDU NAHI NIOKE! ETA ESKERRAK EMAN!!!! ATZO EGINDAKO AURKEZPENA EZIN HOBEA IZAN ZEN!!!! ANIMO NESKAK... ORAIN AZTERKETAK DATOZ!</i></b></p>

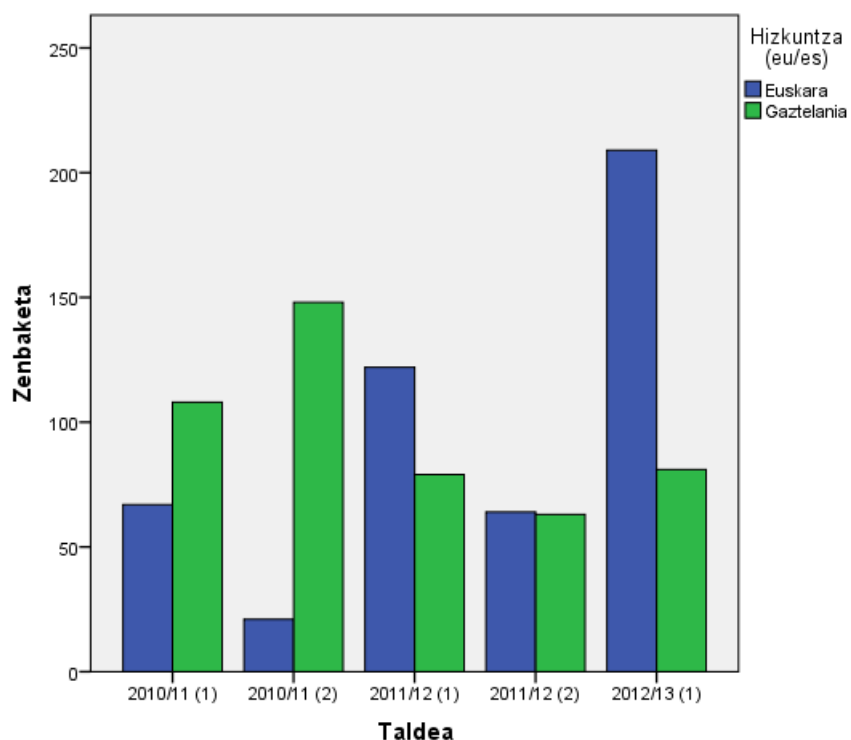


5.3 hipotesiari begira, ondoriozta daiteke sozializazioa aurrez aurre garatzen duten ikasleen argi dutela ingurune birtualean komunikazio akademiko-profesionala dela egokiena eta ondorioz, emozioaren adierazpen mugatua eta zaindua dute. Horrek testuinguru komunikatiboaren kontzientzia erakusten du. Hipotesi hau erdi-bertaratze taldearen komunikazioarekin indartu da, kasu honetan aurrez aurreko sozializazioa oso mugatua izanik, foroak lan-gune gisa interpretatu dituzte eta partaideen arteko harreman akademiko pertsonalak lantzeko erabili dituzte, dimentsio soziala lehenetsiz akademiko formalaren aurrean. Komunikazio moduen elkarren arteko erregulazioaren garrantziarantz ere jotzen du.

**5.4 Hipotesia:** Ez dago alde esanguratsurik hizkuntza erregistroan euskaraz zein gaztelaniaz izan.

Hipotesi hau modu esploratorioan aztertu da, gaztelania eta euskara hizkuntz egituraren aldetik oso desberdinak direnez, testuen analisi morfosintaktikoek ez dutelako emaitza alderagarririk emango. Analisisirako, hizkuntza bakoitzeko mezu-kopurua aztertu da, mezuen banaketa foroetan eta mezuen estiloa. Azterketa honetan, alde batera utzi dira 201011 (EBT) taldeko mezuak, ia guztiz euskaraz izan direnez, ezin baita hizkuntzen arteko alderaketarik egin.

Gainerako taldeetan, gaztelaniaz 545 mezu idatzi dira eta 483 mezu euskaraz. 5.1.9 irudian erakusten den eran banaturik. Khi-karratuko proben arabera, .000ko esangura asintotikoz baieztatu daiteke hizkuntzaren banaketa taldearekin dagoela korrelazionaturik eta hortaz, banaketa ez dela homogeneoa.



5.1.9 Irudia. Euskaraz eta gaztelaniaz idatzitako mezuen zenbaketa, taldez talde.

Foroko hariak eta hautatutako hizkuntza aztertuta, ikasleek hariaren hasierako hizkuntza mantentzeko joera dute, baina hizkuntzaren hautaketak zerikusiri argiagoa du zeregin motarekin edo ikaskideek foro horretan aurretik beste hari batzuetan erabilitako hizkuntzarekin. Hala ere, ezin da baieztatu foroek “hizkuntz paisaia” eratzen dutenik, zenbaitetan erabaki pertsonalek eragin baitute hizkuntza batetik bestera pasatzea.

Analisi kualitatiboak erakutsi duen beste berezitasun bat izan da euskara eta gaztelaniako testu formalen arteko parekotasun, antzeratsua baita mezuen erregistroa hizkuntza batean zein bestean. Erregistroa formala bilatu dute bi hizkuntzetan eta errespetuz eta distantziaz komunikatu dira, gehienbat taldekideei zuzendutako mezuetan. Adibide batzuk jaso dira ondorengo taulan, bi hizkuntzen arteko parekotasunak antzemateko.

5.1.18 Taula

Euskara eta gaztelaniako mezuen erregistroaren parekotasuna: lkasle desberdinen zenbait adibide.

Euskarazko mezuen adibideak	Gaztelaniazko mezuen adibideak
<p><i>Artikulua edukiaren ikuspuntutik oso interesgarria iruditu zaigu eta emankorra, izan ere honen harira hainbat arlo ikutu baitaitezke. Nahiz eta gure artikuluekin zerikusi handirik ez izan, zer pentsatua ematen digu. Akatsei dagokionez, ez dugu inongo akatsik aurkitu. zorionak, jarraitu horrela.</i></p>	<p><i>Las ideas sobre el trabajo son claras y están bien estructuradas, aunque nos parece que es un tema demasiado concreto. Gramaticalmente hay alguna que otra falta de ortografía, y pensamos que el vocabulario que habeis utilizado no es muy apropiado para un foro de debate, pensamos que debería ser algo mas coloquial.</i></p>
<p><i>O.-k esan duen bezala, nik ere orain arte ahozko aurkezpenak egiteko garaian Power Point programa soilik erabili izan dut. Izan ere, hori da irakatsi diguten bakarra.Hala ere, ikasturte honetan egin ditugun bat baino aurkezpen gehiagotan ikusi ditugu nahiko diapositiba desegokiak, letra ia ikusezina zelako edota behar baino datu gehiago agertzen zirelako. Beraz, informazio zehatza eta argia eskaintzea oso garrantzitsua da. Baina M. eta beste hainbatek esan duten bezala, oso komenigarria iruditzen zait beste zenbait programen erabileraren nondik norakoak jakitea, edozein momentutan horietara jo ahal izateko. Zenbat eta programa gehiago menderatu, lana txukunagoa eta aberasgarriagoa izateko aukera gehiago dagoela iruditzen zait.</i></p>	<p><i>Hola. Estoy totalmente de acuerdo con que aunque creamos que vivimos en una sociedad tolerante con gente de distintas etnias no es así. Creo que, como ha comentado G, la interculturalidad es un fenómeno que está totalmente presente en las escuelas de hoy en día. En cuanto a la pregunta que ha planteado G, creo que la tolerancia que tienen los adultos ante gente de distintas etnias deja mucho que desear en general. Hoy en día la interculturalidad es un fenómeno social muy cercano a los niños, pero opino que los adultos de hoy en día no convivieron con este fenómeno cuando eran niños y, por lo tanto, se les hace más difícil aceptarlo y mostrar una actitud tolerante con dicha gente.</i></p>
<p><i>Gure ustez, testuaren edukia egokia da eta nahiko ondo azaltzen du testuaren muina. Baina testuan autoreei egindako erreferentzien falta somatzen dugu eta bibliografian kakotxak kenduko genituzke.</i></p>	<p><i>Las referencias bibliográficas han sido usadas correctamente. El texto esta bien escrito aunque hemos echado de menos una pequeña introducción que nos situara en el tema.</i></p>
<p><i>Eskema oso ongi dago, baina 5. puntuan jarri duzuena, 6. puntuan joan beharko litzatekeela uste dut. 5. puntuan emaitzak baino ez dira komentatu behar, eta ondoren seigarrenean emaitza horietatik nahi dituzuen ondorioak atera ditzakezue. Besterik ez</i></p>	<p><i>En nuestra opinión el texto esta bien redactado y su contenido es interesante, pero algunas palabras suenan repetitivas (fenomeno y bulling) y se podrían sustituir por otras para referirse a lo mismo. En cuanto a la referencia bibliográfica, el nombre de la revista debería ir en cursiva.</i></p>

Esan daiteke ez dagoela alde esanguratsurik bi hizkuntzen artean erregistroari dagokionez. Berez, mezuak kategorizatzekeo prozesuan, 1,028 mezuen irakurketa jarraia egitean, alegia, antzeratsuko doinua antzeman da, neutrala eta formala, mezu zehatz batzuen kasuan izan ezik (adibidez, poza edo haserrea adierazi den kasuetan).



5. hipotesia osorik aztertuta, emaitzek erakusten dute aurrez aurreko eskolak dituzten ikasleek ingurune birtuala testuinguru komunikatibo akademiko-profesional gisa interpretatzen dutela eta hizkera zaindua eta oro har neutroa hautatzen dutela komunikazioan, espero baino formalagoa. Komunikazioaren dimentsio sozio-emozionala aurrez aurreko harremanen bidez garatzen dutenez, rol akademiko-profesionala nagusitzen da, hastapen mailan bada ere, eta komunikazioa irakaslearengantz zuzentzeko joera dute (aurrez aurreko irakats-ingurunean gertatzen den moduan).

Aurrez aurreko taldeak soilik aztertzeak ikasleen komunikazio gaitasun sozial birtualaren interpretazio mugatura eramateko arriskua dago; emaitzak erdi-bertaratzeko taldearekin kontrastatzeak aukera zabaltzen du interpretatzeko ikasleek erakutsitako maila eta estiloa ez dagokiola horrenbeste ikasleen gaitasunari, komunikazio beharrei baizik, eta testuingurua desberdina denean (erdi-bertaratzekoa esaterako), euren gaitasuna maila jasoagoetaratz hedatzen dute, komunikazio birtualeko behar berrietara erantzuteko. Baiezta daiteke ikasleek ingurune birtuala testuinguru komunikatibo akademiko gisa identifikatzen dutela eta testuinguru horretara egokitzeko gaitasuna dutela.

*6. HIPOTESIA: Elkarren arteko erregulazioak eragina du ikasleek talde-lanaz egindako balorazioan.*

Elkarren arteko erregulazioa dimentsio, gune eta baliabide ugariaren konbinaketa bada ere, diseinu didaktikoan integratu den Tutoretza Proiektua (3.c) elkarren arteko erregulazio zereginaren inpaktua espresuki aztertu nahi izan da. Horretarako, hainbat datu gurutzatu dira: Tutoretza Proiektuaren inguruko balorazioa Talde-lana autoebaluatzeko inkestan, jasotako emaitzak eta kalifikazioak Tutoretza Proiektua egin dutenen eta ez dutenen artean; eta Tutoretza Proiektuan (3.c) ikasleek eskainitako feedbackaren analisi kualitatiboa.

**6.1 Hipotesia:** Lan-taldeek euren lana kudeatu ahal izan dute taldeko testuarterko txosten akademikoa egokitasunez garatzeko.

Hipotesi hau aztertzeko, Talde-lanaren inguruko inkestaren emaitzak analizatu dira, orokorrak eta taldez taldekoak, eta emaitza horiek Taldeko testuarterko testuen (4.a) analisisetan lortutako emaitzekin kontrastatu dira. Talde-lanaren eraginkortasunaren banakako balorazioa eskatzen duen inkestan, 311 ikasleren erantzuna jaso da (%74.58). Lehenik, galdera itxien analisi kuantitatiboa egin da, eta ondoren, galdera irekien analisi kualitatiboaren laguntzaz zehaztasun handiagoz interpretatu dira emaitzak (Talde-lana autoebaluatzeko inkestaren xehetasunak 3.1.2 atalean ikus daitezke, eta inkesta osorik 3.2 Eranskinean).

Itemez item egindako proban, emaitzak normaltasunera hurbiltzen direla ontzat ematen da. Analisi faktoriala Varimax metodoan oinarriturik egin da eta zazpi osagai hautatu dira bariantzaren %50etik gora interpretatzeko balio dutelako. Zazpi osagai hauek honela izendatu dira adierazten duten faktorearen arabera:

- (1) Talde-lanaren balorazioa, oro har.
- (2) Talde-lana irakasgaiekin eta ikasketekin duen erlazioa.

- (3) Ikasleek jasotako orientazioa, irakaslearena eta ikaskideena.
- (4) Ikasleak taldearekin duen harremana.
- (5) Denboraren kudeaketa.
- (6) Komunikazioaren garapena.
- (7) Taldean lan egiten jarraitzea.

Esan behar da (6) eta (7) osagaiak analisi faktorialak osagai berean agertu dituela, baina beste itemak edukiari begira oso erlazionaturik badaude ere, bi hauek kualitatiboki desberdinak dira; horrez gain, komunikazioari lotutako itemak korrelazio negatiboa agertu du osagai horretan eta hortaz, azterketa bereizia egitea erabaki da.

Osagai hauek aldagai bihurtuta egindako erregresio linealeko ereduaren F proban, lan testuarterkoaren idatzizko txostenaren (4.a) emaitzak osagai hauekin multzo gisa aztertuta korrelazionatzen duela esan daiteke (independenteak direlako hipotesia baztertu da .000ko esanguraz). Bestalde, Kruskal-Wallis proban taldeen arteko aldeak aztertuta, berriz, honako itemak dira talde guztietan banaketa parekoa ez dutenak, item guztiak banan-banan aztertuta (a) eta bateratutako dimentsioak aldagai gisa aztertuta (b):

### 5.1.19 Taula

*Talde-lanean gauzatutako txostenaren ikaskuntza-balioaren analisisa, Talde-lana autoebaluatzeko inkestaren bidez jasoa.*

---

(a) Hipotesi nulua bertan behera uzten da: erantzunaren banaketa ez da parekoa talde guztietan	(b) Hipotesi nulua bertan behera uzten da: erantzunaren banaketa ez da parekoa talde guztietan
---	---

---

Eduki teorikoak ulertzeko baliagarria izan da Nork bere kasa ikertzea sustatu du Lan modularrak irakasgaien ikuspegi integratua izaten laguntzen du Irakasgaien eta proposatutako gaien gaineko interesa pizten lagundu du	Talde-lana irakasgaiekin eta ikasketekin duen erlazioa
---	---

---

Irakasleen orientazioak ikaslearen beharrak asetu ditu Ikasteko autonomiaren garapenean eragina izan du	Ikasleek jasotako orientazioa, irakaslearena eta ikaskideena
---	---

---

Bilera-kopurua	Denboraren kudeaketa
----------------	----------------------

---

Komunikazio gaitasuna garatzen lagundu du	Komunikazio gaitasuna garatzen lagundu du
---	---

---

Lagin independienteetarako batezbestekoen alderaketarako T probaren arabera, honakoak dira taulako aldagaietatik desberdintasun estatistiko esanguratsuak dituzten itemak (.05eko esanguraz):

- 201011 (1) eta (2) taldeen arteko alderaketan, alde esanguratsua dago irakasleen orientazioan, hain zuzen ere (2) taldean altuagoa da batezbestekoa. Gainerako itemetan ez dago alde esanguratsurik.
- 201112 (1) eta (2) taldeen arteko alderaketan, analizatutako item guztietan daude alde esanguratsuak denboraren kudeaketarekin lotutakoetan izan ezik. Aldeak dauden kasu guztietan, 201112 (2) taldeak batezbesteko jasoagoa du (1) taldeak baino.
- 201011 (1) eta 201112 (1) taldeen arteko alderaketan, berriz, hiru itemetan da esanguratsua batezbestekoen arteko aldea.; 201011 (1) taldean altuagoak dira

komunikazio gaitasunari dagokion itemean erakutsitako ikas-maila eta eduki teorikoen ulermena; 201112 (1) taldeko ikasleen erantzunen arabera, aldiz, bilera-kopuru gehiago egin dituzte 201011 (1) taldekideek baino.

- 201011 (1) eta 201213 (1) taldeen arteko alderaketan, komunikazio gaitasuna garatzeari lotutako itemean batezbestekoa altuagoa da 201011 (1) taldean; eta irakasgaien eta proposatutako gaien gaineko interesari lotuta (altuagoa 201213 (1) taldean).
- Azkenik, 201112 (1) eta 201213 (1) taldeen arteko alderaketan, azkenik, soilik denboraren kudeaketari lotutako itemetan dago alde esanguratsua batezbestekoetan, 201112 (1) taldean altuagoa delarik.

Estatistika deskriptiboan oinarrituta, esanguratsuak izan daitezkeen bestelako datuak bildu dira, ikerketa galderaren erantzunaz informazio xeheagoa biltzeko. Horretarako, galderen erantzunen orientazioaren gaineko datuak bilatu dira inkestako galdera esanguratsuenetan.

Esperientziaren balorazio orokorrari dagokionez, 1etik 5erako eskalan, honela banatu dira erantzunak ehunekotan, talde guztien baturan (N=311 ikasle):

1. Ez nau batere asebate: %1.60
2. Gutxi asebate nau: %4.50
3. Halamoduz asebate nau: %13.50
4. Nahikoa asebate nau: %57.56
5. Oso asebate nau: %22.83

5etik beherako erantzunak oso gutxi izan direla esan daiteke, eta era berean, ikusten da 4 eta 5eko emaitzak nabarmen direla jasoak. Hortaz, esan daiteke talde guztietan positiboki baloratzen dutela taldean egindako lana.

Bestalde, talde-lana beste lauhileko batean errepikatuko luketen galderari erantzunez, taldez taldeko erantzuna %60 eta 75 artean kokatzen dela aldeko erantzuna, non 201213 (1) taldea izan den esperientzia errepikatzearen aldeko erantzun gutxien duena (%60.34) eta 201112 (1) taldea gehien dituen (%72.06). Khi-karratuko proben arabera, ez dago alde esanguratsurik taldeen artean item honen erantzunean; antzeko ehunekoa azaldu da talde guztietan, Tutoretza Proiektua egin duten eta ez duten taldeen artean.

1etik 4erako eskalako itemetan, baxuen puntuatu dena irakasleen orientazioari dagokiona izan da (“*Irakasleek prozesuan zehar eskainitako orientazioak zure beharrak ase ditu?*”), lagin osoaren %18.7k erantzun baitu “*laguntza gutxi*” jaso duela irakasleengandik; kasu honetan, %40.1ek dio “*laguntza nahikoa*” jaso duela. Denboraren kudeaketan ere asebetetze maila baxuenetakoa agertu dute, %12,4 ez baitago asebeteei (“*poco satisfactorio*”); kasu honetan, hala ere, altua da “*nahikoa asebate*” erantzun dutenen ehunekoa, %50.6, eta “*oso asebate*” daudenak (%16.9).

Ikasleen autonomiari lotutako beste item batean ere beste galderekiko baxu puntuatu dute. “Ikasteko autonomia garatzen lagundu dizu” itemean, “*gutxiago lagundu dit*” %2.6k baino erantzun ez badu ere, “*berdin lagundu dit*” %38.6k erantzun du, ehuneko altua dirudiena kontuan hartuta talde-lanean autonomia izateak duen garrantzia. Dena dela, “*gehiago lagundu dit*” eta “*askoz gehiago lagundu dit*” aukerak hautatu dituzte erdiek baino gehiagok (%58.8k) eta bereziki altua da (beste itemen aldean) “*askoz gehiago lagundu dit*” aukera (%12.4k hautatu dute). Ikaskuntzan jarrera partehartzailea sustatu duela uste du %80.5ek, oso ehuneko altua, areago kontuan hartuta item horretan ez duela inork hautatu aukera negatiboena (“*gutxiago lagundu dit*”).

Aitzitik, puntuazio altuena izan duten itemak norik bere buruaren balorazioari lotutakoak izan dira. “*Zure jarrera taldean...*” itemean, inork ez du erantzun baxuena hautatu (“*Eskasa*”) eta gehienek “*egokia, zailtasunak gainditzeko lagundu du*” aukeratu dute (%82.0k). Halere, soilik %9k kalifikatu dute euren jarrera “*bikain*” gisa. Oro har, ikasleak pozik sentitzen dira taldeak egin duen lanaz (%51.3 nahiko eta %34.8 oso asebetetik), baita taldeari egin dioten banako ekarpenaz ere (%58.4 nahiko eta %26.6 oso asebetetik). Oso positibo baloratzen duten beste alderdi bat komunikazio

gaitasunaren garapenari lotutakoa da, jasotako inkesta guztietatik bi ikaslek soilik adierazi baitute “*gutxi*” lagundu diela eta aldiz, %79k dio “*gehiago*” edo “*askoz gehiago*” lagundu diela ahozko zein idatzizko komunikazio gaitasuna garatzen.

Bestalde, talde-lanak irakasgaiekiko izan duen eraginaren balorazio ona egin dute, alderdi teorikoak praktikarekin erlazionatzen lagundu baitie oro har. “*Gehiago*” edo “*askoz gehiago*” lagundu diela ikasleen %68 eta 77,2 tarteko erantzunak bildu dituzte eremu honi lotutako bi itemetan. Alabaina, Taldeko testuarterko testuaren (4.a) helburu nagusia irakasgaien ikuspegi integratuagoa izatea bada ere, 1etik 5eko eskalako itemean %51.7 erdian kokatu da, %25.8k “*nahikoa*” lagundu diola” erantzun du eta soilik %1.5ek dio “*asko*” lagundu diola. Baxuagoa izan da “*irakasgaiekiko interesa areagotzea*” itemean jasotako erantzunak: soilik %0.7k dio oso asebetetzekoa iruditu zaiola motibazioaren alderditik, eta %29.2k erantzun dute euren motibazioa ez duela batere piztu edo oso gutxi sustatu duela.

Oro har, esan daiteke taldez taldeko banaketan aldeak ez direla handiak izan. Horrek adierazten du ikasleek talde-lanean duten asebetetzea ez dagoela zuzenean loturik jasotako emaitzekin. Esaterako, 201213 (1) taldeko azken emaitzak nabarmen hobeak izan dira besteekiko (ikus. 7.2 hipotesiaren emaitzak), eta aldiz, inkestan ez da nabarmentzen bereziki asebetetik daudenik beste taldeen aldean; alderantziz, 201112 (2) taldeko emaitzak besteekiko baxuak izan dira, 201011 (2) taldearen emaitzen antzerakoak, baina asebetetze-maila jaso erakutsi dute eta batez ere, oso erantzun gutxi eman dituzte eskalako 1 edo 2 balioetan.

Erantzunak xeheturik, komunikazio gaitasunari dagokionez, 2010/11 ikasturteko taldeetan erantzun positiboagoak eman dituzte talde-lanak gaitasun honen garapenean izandako eraginaz gainerako taldeek baino, nahiz eta emaitzetan ez den gaitasun honen garapenean alde hori islatzen. Aldiz, baxuen puntuatu duen taldea 201213 (1) taldea izan da, hain zuzen ere komunikazio gaitasuneko azken emaitzetan nabarmen jasoagoak izan diren euren emaitzak. Zentzu horretan, esan daiteke talde hau kritikoagoa dela bere gaitasunarekiko. Nolanahi ere, aldea txikia da.

Taldean egindako lana eta kideen arteko konfiantza (5 eta 9 itemak) dira taldeen artean alde txikiena erakutsi dutenak. Asebetetzean (5) 201112 (1) taldea da emaitza-kopuru txikiena duena eskalaren 3-4 tartean (%79.4) eta 201011 (1) taldean, berriz, %91.7k erantzun du asebetea edo oso asebetea sentitzen dela, ehuneko bereziki altua. Konfiantzari dagokionez (9), talde guztietan daude eskalako 4-5 erantzunak %70etik gora, eta altuena 201112 (2) taldeari dagokio, %80tik gorako erantzunak izan baititu tarte horretan (%83.0) eta taldeko inork ez du erantzun eskalako 1-2 tartean, elkarrenganako oso konfiantza-maila altua adierazten duten datuak, zalantzarik gabe.

Arazoak ebazteko izan duten asebetetzeari dagokionez, azpimarragarria da talde guztietan erantzunen %75etik gora biltzen direla eskalaren 4-5 puntuazioetan, hortaz, arazoak arazo, pertzepzio positiboa dute. Nabarmentzekoa da 201112 (1) taldean eta 201213 (1) taldean ikasleen %80tik gora direla tarte altuenean erantzun dutenak, eta 201112 (2) taldearen kasuan, tarte horretan emaitza gutxien jaso badira ere (%77.3) kontuan hartzekoa da ikasle bakar batek ere ez duela hautatu item honetan eskalako 1-2 tarte. Urtez urteko tarte txikia bada ere, esan daiteke arazoak ebazteko eran asebetetze jasoagoa izan dutela talde esperimentaletan kontrol-taldeetan baino.

Azkenik, ikerketa-atal honetan garrantzi handia duten bi itemetan, autonomia eta partehartzeari dagozkionetan (2 eta 3), alegia, nabarmen jasoagoak dira emaitzak Tutoretza Proiektua egin duten taldeetan bestelakoetan baino. Autonomiaren garapenean, 201011 (2) taldean %44.9k soilik puntuatu dute 1etik 4erako eskalako 3-4 erantzunetan eta %54.1ek 201011 (1) taldean. Tutoretza Proiektua egin duten taldeetan, berriz, emaitzak %58tik gorakoak dira kasu guztietan eta 201112 (2) taldearen kasuan, %81.8k erantzun du 3-4 tarte horretan. Alde txikiagoan, baina baita ere gorago talde hauetan, talde-lanean izandako partaidetzarekiko asebetetzean, %79tik gora erantzun dute 3-4 eskalan.

Galdera irekiei dagokienez, baieztatzen da galdera itxietan azaldutako ideiak eta kezkek. Taldeen funtzionamenduan hauek dira izan diren zailtasun errepikatuenak:



- Gaia fokalizatzea eta lanean jartzea kosta egin zaie, ikasleek ez dutelako alde zuzenetik elkar ezagutzen eta eskatutako gaiaren nolakotasuna ez dutelako berehalakoan ulertzen.
- Talde batzuetan tentsioak izan dituzte taldekideren batek ez dutelako bere lana betetzen.
- Informazioa bilatzea eta hautatzea konplexua egin zaie.
- Denbora kudeatzeko zailtasunak izan dituzte, nahiz eta epeak bete dituzten.

Alderdi positibo gisa, taldean gustura lan egitea izan da ideia errepikatuena, taldekideak ezagutzea eta egindako lanaren gaineko harrotasuna. Galdera irekiak baloratzeko *Autonomia, autoerregulazioa eta feedbacka ebaluatzeko baliespen-matrizea* erabili da (3.2.3.1 Taula), eta bildutako emaitzen arabera, gaitasunaren lehen eta bigarren mailan kokatzen dira ikasleak eta ikasle gutxi dira gaitasunaren hirugarren mailara iritsi direla baieztatzeko adierazpenak egin dituztenak.

Adierazpen horretan, lidergoa da autoerregulazioan eta elkarren arteko erregulazioan informazio argiena ematen duen informazioa. Eratu diren 98 taldeen %63.27etan identifikatu da lider rola hartu duen pertsona (lau taldetan bi lider identifikatu dira). Lidertzat identifikatu diren pertsonen %78.13 emakumezkoak dira (50 ikasle emakumezko eta 14 ikasle gizonezko); populazioan emakumezkoak %70.6 direla kontuan hartuta, esan daiteke proportzioan jasoagoa dela lidergotza hartzen duten emakumeen kopurua. Oro har, lidergoaren inguruan, joera dago lider identifikagarriak dituzten taldeen emaitzak baxuagoak izateko, baina joera hori ez da estatistikoki esanguratsua izan.

6.1 hipotesiaren emaitza gisa, esan daiteke lehen mailako ikasleak gai direla talde-lana kudeatzeko testu-arte txosten akademiko bat egoki garatzeko. Orokorrean, zailtasunak dituzte lan-taldean denbora kudeatzeko eta orientazioan irakasleen laguntza behar dute, baina gai dira talde-lana erregulatzeko eta asebetetze-maila jaso erakutsi dute talde-lanaren gainean.

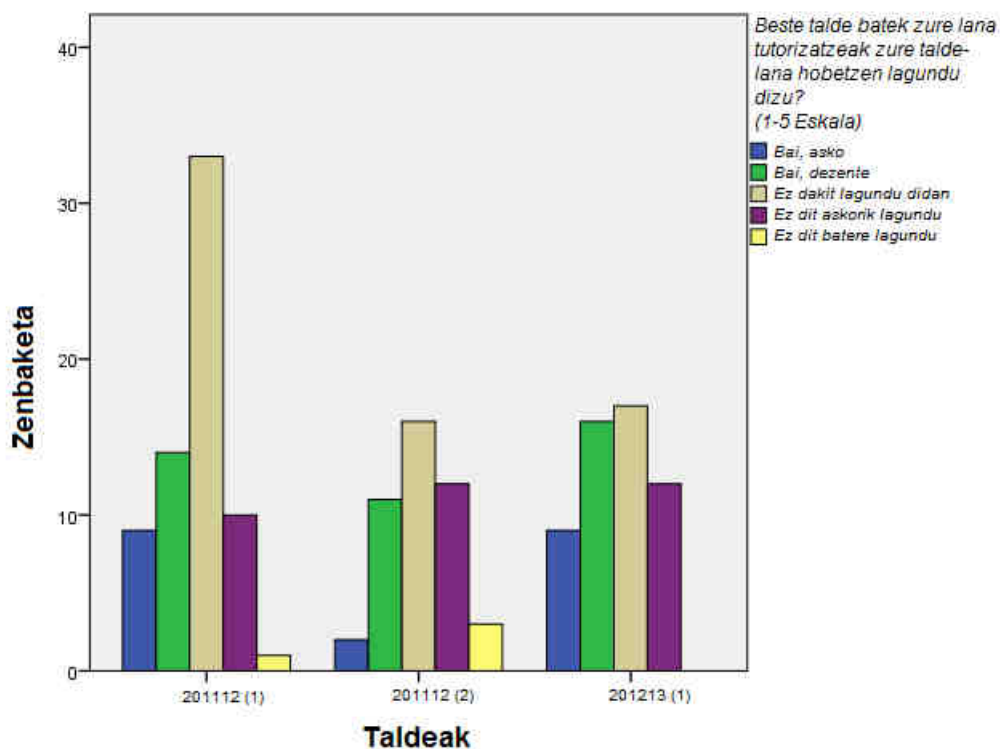
Emaitzak parekoak dira talde esperimental guztietan, eta soilik alderen bat dago Tutoretza Proiektua egin duten taldeen kasuan autonomia eta partaidetzaren garapenarekin lotuta. Badirudi talde hauetan jasoago dela alderdi horien inguruko asebetetzea, alde hori txikia bada ere. Horrez gain, inkestako emaitzek ez dute lotura argirik amaieran lortutako kalifikazioekin, eta horrek esan nahi dezake talde-lanaren inguruko asebetetzea erlazonatuago dagoela lan-taldeko kideen artean sortzen diren harreman gizatiarrekin, lanaren eraginkortasunarekin baino.

**6.2 Hipotesia:** Ikasleak ohartzen dira beste talde bati feedbacka eskaintzeak bere lanaren autoebaluazioan eragina duela (kontzientzia linguistikoa eta hausnarketa metalingustikoa).

Hipotesi hau aztertzeko, talde-lanaren autoebaluaziorako inkestako (5.b) Tutoretza Proiektuari buruzko hiru itemetako baten analisisia egin da. Hona analisisia itenez item:

(a) *“Balora ezazu ondorengo baieztapena 1etik 5era: Beste talde batek zure lana tutorizatzeak zure talde-lana hobetzen lagundu dizu”*

Item honen analisisian, esan daiteke talde esperimentalen eta Tutoretza Proiektuaren balioaren pertzepzioaren artean ez dagoela korrelaziorik; nahiz eta baxua izan alde biko esangura asintotikoa (Pearson-en Khi-karratuko probetan .090ekoa) 8gl-ko errore tartea baitago. Badirudi ikasleek elkarren arteko erregulaziorako zeregin honi atxikitzen dioten balioak ez duela erlaziorik irakasgaiari jasotako emaitzekin. Taldeen arteko berdintasunak eta aldeak ikusteko, erantzunen grafika lagungarria izan daiteke:



5.1.10 Irudia. Tutoretza Proiektuak talde-lana hobetzean izan duen inpaktuaren pertzepzioaren grafikoa.

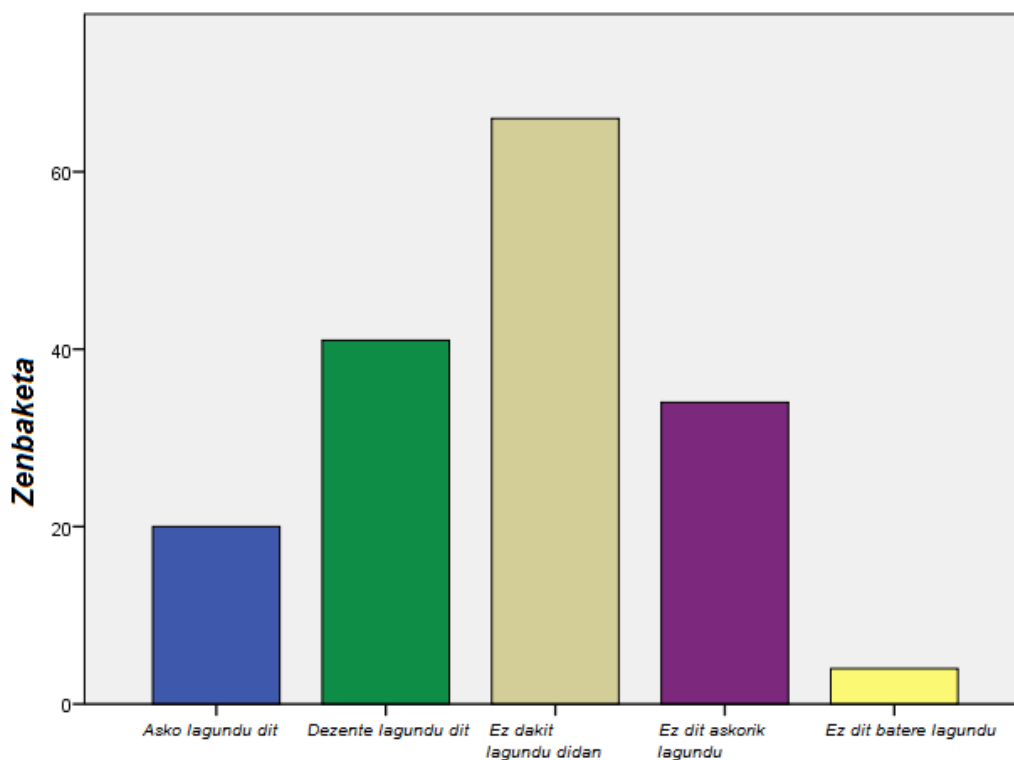
Datuen proportzioak analizatzeko, kontuan hartu behar da Tutoretza Proiektuan parte hartu duten ikasleak guztira 202 izan direla. Jasotako erantzunak taldeen populazioaren %78 eta %88 bitartekoak dira, guztira 165 erantzun. Azpimarragarria da Tutoretza Proiektuaren balioa zein izan den argi ez duten ikasleen kopurua, batez ere 201112 (1) taldean (ia ikasleen erdiak ez du argi baliagarria izan zaion), baina oro har baxua edo oso baxua da baliagarria izan ez zaielako irudipena dutenak, 201112 (2) taldeko %6,8koa da altuena eta, aitzitik, 201213 (1) taldean ez da ikaslerik egon erantzun duenik ez diola ezertarako balio izan.

5.1.20 Taula

“Beste talde batek zure lana tutorizatzeko zure talde-lana hobetzen lagundu dizu?” itemari emandako erantzunen ehunekoak (Likert 1-5) guztira eta taldez talde.

Erantzunak	Jasotako erantzun guztien %	% baliozkoa 201112 (1)	% baliozkoa 201112 (2)	% baliozkoa 201213 (1)
Bai, asko	12.1	13.4	4.5	16.7
Bai, dezente	24.8	20.9	25.0	29.6
Ez dakit lagundu didan	40.0	49.3	36.4	31.5
Ez dit askorik lagundu	20.6	14.9	27.3	22.2
Ez dit batere lagundu	2.4	1.5	6.8	0
Jasotako erantzun kopurua	165	67	44	54
Galduak	37	16	6	15

Grafikoki, honela ikusten da hiru taldeen erantzunen batura, non “Ez dakit lagundu didan” erantzuna besteen gainerik azaltzen den, erantzun positiboak %36.9koak dira eta erantzun negatiboak (“ez dit askorik lagundu” edo “ez dit batere lagundu”) %23koak:



5.1.11 Irudia. Tutoretza Proiektuaren balioaren pertzepzioa: Talde guztien erantzunen batura.

Galdera honi erreparatuz ondoriozta daiteke ikasleentzat ez dela oso argia tutoretzaren balioa. Emaizta hauek zeregin honi lotutako beste bi itemekin alderatu da:

(b) *“Zer iruditu zaizu zure tutore-taldeak eskaini dizun feedbacka? Bat baino gehiago hauta dezakezu”* (7 aukera eskaini zaizkie)

(c) *“Erabakitzeke aukera izango bazenu, datozen lauhilabete/ikasturteetan segiko zenuke elkarren arteko tutoretzarekin?”*, hiru aukera eskainita: *bai / ez / berdin dit.*

(b) itemaren analisiak zehaztasunak ematen ditu elkarren arteko tutoretzaren balioaz. Item honetan, zazpi erantzun eskaintzen dira eta horietarik bat baino gehiago hauta dezake ikasleak. Hau da jasotako erantzunen taula:

#### 5.1.21 Taula

*“Zer iruditu zaizu zure tutore-taldeak eskaini dizun feedbacka?” itemari emandako erantzun guztien ehunekoa (7 aukerako kaxa-itema).*

Erantzunak	% baliozkoa guztira	% baliozkoa 201112 (1)	% baliozkoa 201112 (2)	% baliozkoa 201213 (1)
Beste ikuspegi batzuk izateko balio izan du, ez soilik irakasleenak.	37.34	38.36	35.56	38.10
Lanean hobekuntza txikiak egiten lagundu digu.	34.48	38.36	33.33	31.75
Lanean segitzera animatu gaitu.	26	24.66	31.11	22.22
Aukera eman digu feedbacka jasotzeko irakasleen zain egon gabe.	13.67	9.59	15.56	15.87
Ez dut uste ikaskideen feedbackak askorako balio duenik, soilik irakasleenak balio du.	3.48	8.22	2.22	0
Eman diguten feedbackak ez digu askorako balio izan.	20.56	27.40	20.00	14.29
Ez digute apenas feedbackik eman	15.02	8.22	17.78	19.05
Jasotako erantzun kopurua recogidas	166	68	44	54
Galduak	36	15	6	15

Jasotako erantzunek erakusten dute ikasleek baliagarritzat hartzen dutela ikaskideengandik feedbacka jasotzea, bai beste ikuspuntu bat izateko eta bai hobekuntzak egiteari begira; erantzun horietan dira ehuneko altuenak talde guztietan (%30etik gora kasu guztietan). Datu azpimarragarria da guztira 7 ikaslek soilik iritzi diotela baliogabea ikaskideen feedbacka jasotzeari eta irakasleen feedbackak soilik balio duela, eta 2012/13 (1) taldearen kasuan, inork ez duela aukera hori hautatu. Beste kontu bat da ikaskideengandik jaso duten feedback espezifikoa baliagarria izatea, eta kasu horretan %15.02k diote ez dutela apenas feedbackik jaso eta %20.56k ez duela feedback esanguratsurik jaso; horrek argitzen ditu aurreko itemean jasotako balio baxuetako batzuk.

Interesgarria da ikasleek Tutoretza Proiektuaz duten pertzepzioa zereginen betetze-mailarekin alderatzea. Izan ere, Tutoretza Proiektua egin duten taldeetan, altuagoa izan da Dokumentazio eta erreferentzia fitxen (1a, 2a) zereginen izan dute betetze-maila, ikaskideen feedbacka jasotzeak zereginarekiko atxikipen handiagoa eragin izan balu bezala:

#### 5.1.22 Taula

*Dokumentazio eta erreferentzia fitxen kopurua ikasleko, taldearen arabera.*

Ikasturtea	Taldea	Ikasle kopurua	Fitxa kopurua	Ikasleko fitxen kopuruaren batezbestekoa
2010/2011	201011 (1)	91	86	.945
	201011 (2)	85	79	.93
	201011 (EBT)	39	30	.77
2011/2012	201112 (1)	83	141	1.70
	201112 (2)	50	93	1.86
2012/2013	201213 (1)	69	126	1.83

Ikus daiteke Tutoretza Proiektua egin den taldeetan, ikasle bakoitzak betetako fitxen batezbestekoa espero zitezkeen bi fitxetara hurbiltzen dela; Proiektuan parte hartu ez duten taldeetan, ordea, ikasleek fitxa bakarria egitea nahikotzat jo dute, fitxa hori egiteak talde-lanean eta amaierako kalifikazioan laguntzen badie ere.

Azken itemean, ikasleei galdetu zaie ea hurrengo lauhilabete edo ikasturteetan elkarren arteko tutoretzan jarraitzeko prest egongo liratekeen. Baiezko erantzunak nagusitu dira talde guztietan, taulan eta grafikoan ikus daitekeen bezala, nahiz eta “*berdin dit*” aukerak ere erantzun asko jaso dituen:

#### 5.1.23 Taula

*“Erabakitzeko aukerarik izango bazenu, jarraipena emango zenioke elkarren arteko tutoretzari datozen lauhileko/ikasturteetan?” itemaren erantzun kopuruak.*

Taldea	Bai	Berdin dit	Ez	Guztira
201112 (1)	29	24	15	68
201112 (2)	28	12	4	44
201213 (1)	21	20	14	55
Total	78	56	33	167

Emandako erantzunak azken kalifikazioekin alderatuta, ez dago korrelazio esanguratsurik erantzunetan taldeen artean, eta datu zehatzak ikusita, esan daiteke ez dagoela loturarik ikasleek gainerako zereginetan jaso dituzten kalifikazioen eta inkestan eman duten erantzunen artean, izan ere, 2012/13 ikasturteko emaitzak nabarmen hobeak izanik ere, gainerako taldeetan baino ikasle gehiago daude esperientzia ez errepikatzearen alde.

Inkestako hiru item hauen erantzunak taldez talde eta osora aztertuta, esan daiteke, ikasleak Tutoretza Proiektuaren balioaz ez direla guztiz kontziente, oro har aldeko erantzunak eman badituzte ere.

**6.3 Hipotesia:** Ikasleak gai dira, jarduera praktikoen laguntzaz, ikaskideen bilaketak eta egindako erreferentzia bibliografikoak ebaluatzeko.

Ikasleek ikaskideei emandako laguntza aztertzeko, (1.a, 2.a) zereginetan ikasleek tutorizatu duten taldekideen fitxetan egindako iruzkinak kualitatiboki analizatu dira. 187 iruzkin bildu dira (3.c) Tutoretza Proiektua (3.c) garatu duten hiru talde esperimentalen artean.

#### 5.1.24 Taula

*Tutoretza Proiektuko (3.c) feedback iruzkinen laginaren xehetasunak.*

Taldea	Lan-talde kopurua	Iruzkin kopurua	Iruzkin kopurua lan-taldeko
201112 (1)	21	71	3.38
201112 (2)	13	46	3.54
201213 (1)	17	70	4.12

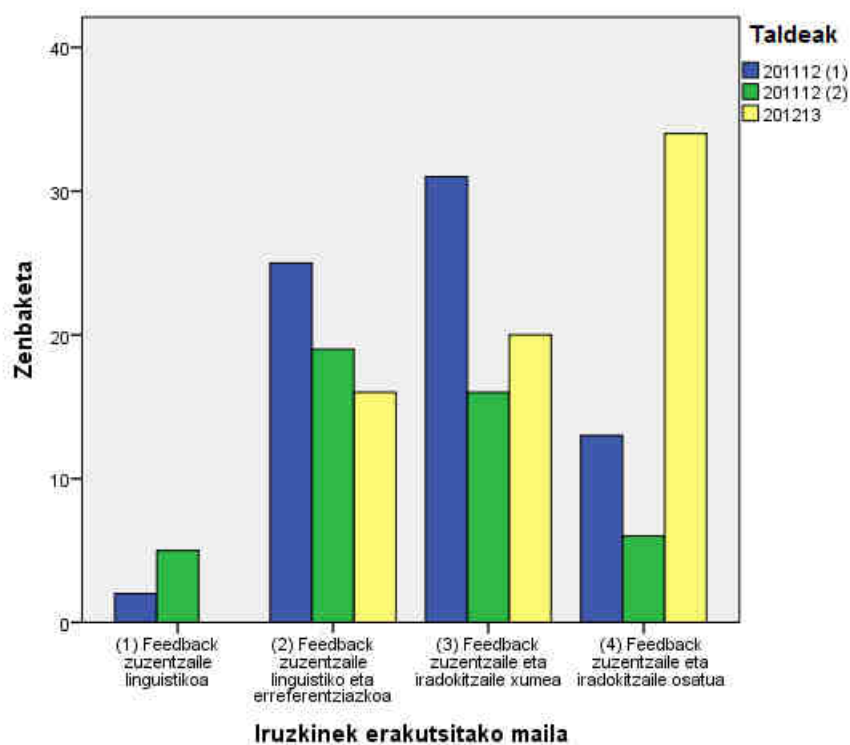
Taulan jasotako feedbacka kategorizatzeko, *Autonomia, autoerregulazioa eta feedbacka ebaluatzeko baliespen-matrizeko* feedback-moten inguruko zutabea hartu da erreferentziatzat (3.2.3.1 Taula), eta lau maila egin dira, zereginaren nolakotasuna kontuan hartuta:

- (1) Feedback zuzentzaile linguistikoa:
- (2) Feedback zuzentzaile linguistikoa eta erreferentziena
- (3) Feedback zuzentzaile eta iradokitzaile xumea
- (4) Feedback zuzentzaile eta iradokitzaile konplexua

Emaitzen analisi kuantitatiboa aztertuta, taldeen artean desberdintasunik ez dagoelako hipotesia baztertu behar da Anova probaren arabera, .000ko esanguraz, eta Kendallaren Tau-b proban ere, baieztatzen da korrelazioak daudela taldearen eta emaitzen artean, .001eko aldibiko esangura asintotikoz.

Taldeen arteko alde hori zertan datzan aztertzeko, batezbestekoen arteko alderaketa egin da T-testaren bidez, eta lagin osoaren batezbestekoa 2.89koa eta desbideratze tipikoa .863koa dela kontuan hartuta, esan daiteke 2012/13 ikasturteko talde esperimentalaren batezbestekoa nabarmen altuagoa dela: 3.26ko batezbestekoa, .811eko desbideratze tipikoa. 2011/12 ikasturteko bi taldeen batezbestekoak lagin osoaren batezbestekotik behera kokatzen dira. Emaitza guztien zenbaketen grafikoan argi ikusten dira taldeen arteko aldeak feedback-mailan:





5.1.12 Irudia. Feedback-iruzkinetan erakutsitako maila, taldez talde.

Emaitzen erakusten duten bezala, oso gutxi izan dira feedback zuzentzaile linguistiko hutsa eman duten ikasleak, 7 iruzkin soilik (%3.72). Feedback horretan, hizkuntz zuzenketa zehatza, orokorra eta zenbait kasutan, feedback okerra jaso da.

2 mailako feedbackean, erreferentzia bibliografikoari lotutako xehetasunak tarteratu dira hizkuntzaren erabileraren zuzenketa-proposamenekin batera. Iruzkinen %31.91 izan da maila honetakoa, eta bi multzotan bildu dira: feedback positiboa eta feedback negatiboa eskaintzen duten iruzkinak. Feedback positiboan, erroreak aipatu dituzte baina orokorrean alderdi positiboak indartu dituzte. Feedback negatiboan, aldiz, erroreak bereziki azpimarratu dira, alderdi onak onartuta ere.

3 eta 4 mailako feedbackean, erroreez ohartarazteaz gain, iradokizunak egin dizkiote tutorizatutako ikasleari bere lanean hoberantz egin dezan. Oso deigarria da feedback iradokitzailea barne duten iruzkinak %64.37 izan direla, espero baino altuagoa kontuan hartuta feedback mota hau dela normalean maiztasun txikienez agertzen dena eta

inpaktu handiena duena ikaskuntzan. Bi maila bereizi dira: nolabaiteko aipamen iradokitzailea duten iruzkinak (%35.64) eta feedback xehetua jaso dutenak (%28.73).

Ondoren eskaintzen dira feedback mota bakoitzaren adibideak, erreferentzia gisa (jaso bezala eskaintzen dira ondoren, osorik, autoreen izena ezabaturik):

#### 5.1.25 Taula

*Tutoreen lan-taldeek tutorizatutako ikasleei emandako feedback iruzkinen adibideak: Maila eta kasuistika.*

Maila eta kasuistika	Adibidea
<p><b>1. Maila:</b> (a) Feedback zuzentzaile linguistiko zehatza</p>	<p><i>Ortografiako akats batzuk egin dituzu, adibidez: trantzizio(trantsizio), guidatu(gidatu), harte(arte). Beste aldetik, erdarakada batzuk aurkitu ditugu, hala nola, inkapaz(ez dira gai izan), segitzeko(jarraitzeko). Honetaz aparte, hainbat hitzen erabilpen okerra ikusi dugu, baliatzen(oinarritzen), da(dira), hoberena(hobeagoa), nahiko(nahiago) eta librea(libre). Azkenik, puntuazioren inguruan zertxobait dugu komentatzeko. Koma eta puntu batzuen beharra ikusi dugu testuaren zati batzuetan, esaldiak luzeegiak dira kasu batzuetan. Animo. [...] TALDEA.</i></p>
<p><b>1. Maila:</b> (b) Feedback zuzentzaile linguistiko globala</p>	<p><i>Ondo dagoela iruditu zaigu, ez dugu aparteko akatsik aurkitu.</i></p>
<p><b>1. Maila:</b> (c) Feedback zuzentzaile linguistiko okerra</p>	<p><i>Kulturen arteko gatazkak egunero gure artean aurki ditzakegu. Uste dut ditzazkegu dela. Desberdina hitza uste dut ezberdina idazten dela.</i></p>
<p><b>2. Maila:</b> (a) Feedback positibo zuzentzailea, linguistikoa eta erreferentzia bibliografikoen ingurukoa</p>	<p><i>Hasteko, esanenezake, bilaketa prozesua ondo adierazi duela, artikulua aurkitzen den web-aren link eta guzti. Egia esan, akats ortografiko dezente aurkitu ditugu (hezteak edo sozietatea, esaterako) eta esaldi batzuetan kohesio falta sumatu dugu. Horrez gain, artikulua nahiko ongi laburtu eta esplikatzen du eta nahiko ongi harrapatzen du artikulua muina.</i></p> <p><i>Oso lan ona egin du: erreferentzia zuzen idatzi du, baita informazioa iturria ere; hitz gakoak ere ipini ditu testuarekin guztiz erlazionatuta baitoaz; laburpena zuzena eta zehatza da, ideia nagusiak biltzen ditu eta ortografia aldetik ez dago akatsik.</i></p>
<p><b>2. Maila:</b> (b) Feedback negatibo zuzentzailea, linguistikoa eta erreferentzia bibliografikoen ingurukoa</p>	<p><i>Dokumentuaren erreferentzia APA moduan ezarri beharko litzateke eta laburpenari dagokionez, lehen pertsona ez da egokia. Idatzia egokia da baina gure ustez, artikulua ez da zientifikoa. Izan ere, artikulua dibuilatiboa da.</i></p> <p><i>Ebaluatzen duen taldea: [...]. Akats ortografiko eta sintaktiko desberdinak antzeman ditugu, horietako batzuk larriak. Adibidez, "Pertsonai honek kultur sailean dago" idatzi du, "pertsonai hau"; idatzi beharko lukeen tokian. Beste esaldi akastun bat: "Legorretako Ugaro eskolan Errusiako ikasle bat etorri da" eta modu egokian "eskolara" izango litzateke. Beste akats batzuen artean, ideiak oso zatikatuta daudela ikusi dugu, kohesio maila baxua dutelarik. Testuak esperientziak kontatzen dituela esaten du, baina bat besterik ez du azaltzen laburpenean,</i></p>

---

gainontzekoak boluntarioen izenak eta karguak adierazten duelarik. Dena den, testua osotasunean hartuta ez dago gaizki eta informazio nahikoa ematen du.

---

**3. Maila:**

Feedback zuzentzailea eta iradokitzaile xumea

*Bilaketa bikaina zorionak!!!!!!!!!!!!!! Testu zientifikoa dela baieztatzen dugu. Ongi idatzita dagoela baieztatzen dugu. Hala ere hitz gakoak orokorrekiak dira gure uste apalean. [...] taldea.*

*Aupa [...]!! neri tokatu zait zure laburpena zuzentzea. Orokorrean testua ondo dago, hitz egokiak erabili dituzu eta oso ondo ulertzen da egin duzun laburpena. Ikusi dezakegu ere, informazioa atera duzun iturria fidagarria dela, eta bilatzeko egin dituzun pausoak ondo daude adierazita. Aurkitu dudak bakarra ortografikoa izan da, lehenengo esaldian hizkuntza jarri beharrean hizkuntz jarri duzu, besterik ez. Astelehenarte [ ]*

*laburpena zati askotan banatu duzula esango nuke, horretaz gain, lokailu falta nabaritu dut: “bestalde”, “hortaz”... Orokorrean gaia zein den ulertzen da. Bestalde, puntuazio aldetik egokia dela uste dut. Erreferentzia eta bilatze prozesua ondo dago.*

---

**4. Maila:**

Feedback zuzentzailea eta iradokitzaile konplexua

*Lehenengo esan behar dut oso ondo idatzita dagoela zure laburpena, ikusten da euskera maila aberatsa daukazula eta dakizula textu baten mamia ateratzea.. . Artikulo zientifikoa aurkitzeko ez duzu asko bilatu, googelen zure gaiaren izenburua jartzen aurkitu duzu, baina ez da ezer gertatzen lehenengo aldia delako eta ulergarria da oraindik pixkat galduta egotea informazioa bilatzean(denak horrela gaude). Sorte ona izan duzu, nire ustez aurkitu duzun artikulua webgune fidagarri batean dago eta han agertzen den informazioa oso ondo dago baina oso generala izan daiteke.. . Bukatzeko, esan behar dut, ez arduratzeko seguru nago denbora gutxian hobeto egingo duzula informazio bilaketa. :-)*

*Artikuluaren erreferentzia: (Garcia Santos, R. (2011). La violencia escolar, “Educainnova magazine”; nº13, 40-44.) horrela egingo nuke. Hau da, urtea, autorearen izena aipatu eta gero ipiniz. Laburpena: Laburpenaren ideia ulertzen da eta lotura zuzena du. Hala ere, laburpena ikusita, ez diot bukaera ikusten testuari (Erasotzaileek, ordea, beste perfil bat izan ohi dute: kalifikazio kaskarrak lortzen dituzte, protagonismoa bilatzen dute, izaera problematikoa dute, normalean familian arazoak izaten dituzte...) bestelako bukaera bat emango nioke. Hortaz gain, adibide gehiegi daudela pentsatzen dut eta parentesiak ordea, ez nituzke laburpen bat egiteko erabiliko; informazio gehiegi ematen baitute. Bestela, lokailuak, puntuazioa, ortografia...aldetik zuzen idatzita ikusten dut. \* Betiere, nire kasua izango balitz egingo nukeena aholkatzen dizut; ni ez bainaiz laburpenak egiten jaioa! Beraz, hau hobetzeko kritika bezala hartu eta animo!*

---

Laburbilduz, esan daiteke 6.3 hipotesia bete dela. Tutore lan-taldeek egin dituzten feedback iruzkinen ia kasu guztietan (%96.18) feedback zuzentzailetik haratago doaz eta informazio eta hobekuntzarako iradokizun konplexuagoak eskaini dizkiete tutorizatutako ikasleei. Nahiz eta zenbait iruzkinetan erroreren bat egon edo feedback mezuren batek informazio okerra izan, iruzkin gehienetan ikasleek informazio baliotsua eskaini diete ikaskideei egin duten lana hobetzeko, eta iruzkin batzuek, gainera, 4. Maila erakutsi dutenak kasu (%28,73), xehetasun handiz izan dira gai ikasleak ikaskideen lanak ebaluatzeko (testualtasuna, estiloa, dokumentazioa...).

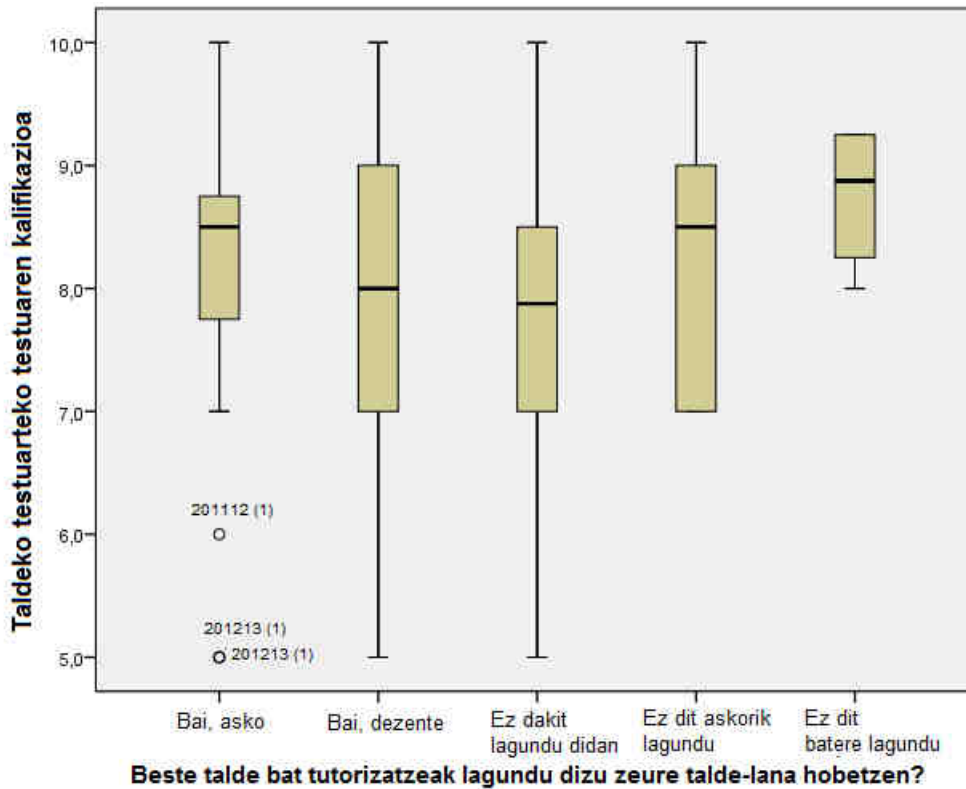
*7. HIPOTESIA: Elkarren arteko erregulazioak komunikazio gaitasun akademikoaren emaitzetan eragina du.*

Azkenik, Tutoretza Proiektuaz ikasleek eman dituzten iritziak analizatu dira eta amaiera gisa, Tutoretza Proiektuan parte hartu duten eta ez duten taldeen azken kalifikazioak alderatu dira, Kontrol Taldeak barne, emaitzen ikuspegi zabalagoa eskaintzeari begira.

**7.1 Hipotesia:** Ez dago korrelaziorik Tutoretza Proiektuaz (3.c) ikasleek duten iritziaren eta Taldeko testuarterko testuaren (4.a) zeregineko emaitzen artean.

Bi zeregin hauen arteko korrelazioa, talde guztiak batera aztertuta,  $-.041$ ekoa da, Spearman-en Rho probaren arabera,  $.603$ ko alde biko esanguraz; hau da, esan daiteke ez dagoela erlazio estatistiko esanguratsurik ikasleek (3.c) zereginaz duten iritziaren eta (4.a) zereginen jasotako emaitzaren artean.

Ondorengo kaxa diagraman ikus daiteke bi alderdien arteko erlazioa:



5.1.13 Irudia. Tutoretza Proiektuaren balioaren gaineko iritziaren erlazioa Taldeko testuarterko testuko zereginean jasotako kalifikazioekin.

Orokorrean, ez dirudi argi geratzen denik tutorizatzearen efektua emaitza akademikoekin, izan ere, ikasleek ez dute antzematen zein mesede eskaintzen dion, nahiz eta datuak positiboagoak diren negatiboak baino.

**7.2 Hipotesia:** Ez dago alde esanguratsurik talde esperimental bakoitzean jasotako azken emaitzen artean, ezta talde esperimentalen eta kontrol taldeen artean.

Aplikatu diren zeregin diferentzien eta bereziki Tutoretza Proiektuaren inpaktua emaitza akademikoetan, emaitzak alderatu dira, lehenik barnean, talde esperimentalen artean, eta gero talde guztiekin, kontrol taldeko azken emaitzak ere kontuan hartuz.

Talde esperimentalen artean egindako alderaketak, bai Dokumentazio eta erreferentzia fitxen emaitzetan (1.a, 2.a), bai Gaztelaniako azterketan (2.b), bai Taldeko

testuarteko lanean (4.a) eta bai oro har irakasgaiaren azken emaitzetan, kasu guztietan estatistikoki esangurasua da taldeen arteko aldea (Kruskal-Wallis proban, .000ko esanguraz).

Tutoretza Proiektua alde batera utzita ikasturtez ikasturte aldatu den zeregin bakarrari dagokionez, berriz, 2010/11 ikasturteko testuarteko testu akademiko laburrak (4.0) espero baino emaitza baxuagoak eman zituen. Alde batetik, emaitzek ez dute korrelaziorik ez azterketetako emaitzekin (2.a, 4.b) eta ez kidetasun handiko testuarteko lanarekin (4.a).

2011/12 (1) eta (2), bestalde, testu akademiko orokor baten laburpena (2.0) eskatu zen horren orde. Hala ere, zeregin honek ere korrelaziorik ez du erakutsi erlazionatutako gainerako zeregin eta emaitzekin, eta ez da adierazgarria izan komunikazio gaitasunaren garapenean, ez ebaluazioan.

2012/13 ikasturtean, aldiz, testuarteko testu profesionala (4.0) ekoiztea proposatu da, oraingoan eremu profesionalera orientatuta. Zeregin hori esanguratsuagoa izan dela esan daiteke, (2.a), (4.a) eta (4.b) zereginekin korrelazio esanguratsua erakutsi baitu (.000ko alde biko esangura asintotikoz). Ekoiztako lanek balio komunikatibo handia izan dute eta jasotako 67 zereginetatik 61 izan dira kualitatiboki esanguratsuak eta argitaratzeko onartuak.

Ikasturtez ikasturte egonkorak izan diren zereginen arteko aldea, berriz, ez da oso nabarmena izan taldeen artean. Emaitzen analisisan jasotako datu adierazgarrienak urtez urteko azken kalifikazioetan dautza. Irakasgaia gainditzeko ez dutenen kopurua egonkorra izan da urtez urte, baina nabarmena da goi-kalifikazioetan egindako hobekuntza, bai urte batetik bestera, bai kontrol taldeekiko.

2010/11 ikasturteetan, talde esperimentaletako batean gainditu gabekoen kopurua nabarmen altua izan zen; 2011/12 ikasturtean, orekatuago daude emaitzak bai talde esperimentalean eta bai kontrol taldean, nahiz eta kontrol-taldean emaitza on gutxiago dauden. Joera hori baieztatzen da 2012/13 ikasturtean, izan ere, talde esperimentalean

kalifikazioak jasoagoak dira kontrol taldearekiko eta “*Bikain*” kalifikaziodun ikasleen kopurua nabarmen altua da beste talde esperimentalen eta kontrol taldeen aldean.

#### 5.1.26 Taula

*Talde esperimentalen eta kontrol taldeen azken ikas-emaitzak.*

Kalifikazioak	201011 (1)	201011 (2)	201011 (EBT)	201112 (1)	201112 (2)	201213 (1)	201011 (KT)	201213 (KT)
Gutxi	15.7	34.9	13.8	13.3	28.0	17,4	14.9	19.2
Nahikoa	9.0	7.2	3.4	4.8	6.0	2,9	66.2	24.7
Oso ongi	70.8	57.8	69.0	59.0	56.0	39,1	17.6	56.2
Bikain	4.5	0	13.8	22.9	10.0	40,6	1.4	0

Datuek erakusten dute hobekuntza egindako zereginekin lotuta egon daitekeela, eta bereziki Tutoretza Proiektuarekin. Bildutako informazio guztia kontuan hartuta, esan daiteke elkarren arteko erregulazioak positiboki eragin duela komunikazio gaitasunaren garapeneko emaitzekin, eta ikertutako zereginetan emaitzarik onenak izan dituen taldea feedback esanguratsuena eta konplexuena eskaini duena izan da. Hortik inferi daiteke nolabaiteko harremana dagoela elkarren arteko erregulazio esanguratsuaren eta emaitza akademikoen artean. Hala ere, emaitzek erakutsi dute ikasleek ez dutela argi ikusten erlazio horren balioa, eta horregatik esan daiteke ez dela nahikoa garatu elkarren arteko tutoretza horren balioaren kontzientzia, edo beharbada, taldeen arteko aldeak ikerketa honetan aurkitu ez den beste faktore batek edo batzuek eragin dituztela.

Ondoren, egindako analisi guztien interpretazio globalagoa eta integratzaileagoa eskaini da, ikerketako galdera nagusiak erantzute aldera.



## 5.2 Emaizten interpretazioa ikerketa galderen ildora

### 5.2.1 Komunikazio gaitasunaren garapenari lotutako galderak

Ikerketa kasuko ikasleek euren komunikazio gaitasunaz duten pertzepzioak ikerketaren abiapuntua finkatzen lagundu du. Alde batetik, komunikazio gaitasunaren dimentsio subjektiboa (Carnagham & Boritz, 2003) aztertu nahi izan da, ikerketan zehar analizatu diren alderdi behagarrien (testuen) erreferente subjektibo gisa; beste aldetik, pertzepzio hori autoebaluatzeke eskainitako inkesta ikas-tresna ere izan da, ikasleen gaitasunaren gaineko kontzientzia pizteko, Nonaka eta Takeuchi-ren (1995) SECI ereduari segiz, inkontzienteki duten maila kanporatu eta norbanakoaren ikuspegia kolektibizatzen hasten dira inkestaren bitartez. Hartara, ikas-prozesuaren lehen pausotik eskaintzen zaie ikasleei irakasgaiari kokatzeko ebaluazio-tresna bat (Biggs, 2005), kasu honetan zehar-metodoen bidez euren ideia eta pertzepzioen balorazioa egiteko.

Argitu behar da inkesta komunikazio gaitasun erreferentziala baloratzeko erabili dela, zehazki diskurtso-tipologiaren ardatzetan (Bronckart, 2004) pertsona bakar batek kudeatutako komunikazio akademiko-zientifikoaren gaineko inkesta izan da, eta ez da gaitasun sozialaren aurre-ebaluaziorik egin. Gehienbat dokumentazio-lanerako eta eginkizun akademikoarekin lotutako gaitasun erreferentzialak erabili dira inkestan, eta gaitasun hauetan ikasleek dituzten trebetasunak, eraginkortasuna eta egokitasuna (Rickheit *et al.*, 2008), hiru alderdiak aztertu dira.

*(1) Zein da Lehen Hezkuntzako Graduako ikasleen hasiera-mailaren pertzepzioa komunikazio gaitasun akademikoan, unibertsitatean hasi berria denean? Zein alde dago pertzepzio horretan euskaraz eta gaztelaniaz duten gaitasunean? Ba al dago erlaziorik (korrelaziorik) pertzepzioen eta jasotako emaitzen artean?*

Lehen galderari erantzunez, inkestaren emaitzek erakutsi dute ikasleek honako trebetasunak eta zailtasunak dituztela, euren ustez:

- Informazioa bilatu, hautatu, iragazi eta sintetizatzean ikasleek duten autopertzepzioa eta informazio-iturri zientifiko eta profesionalak erreferentziaztean dutena korrelazionatuta daude, nahiz eta erreferentziaztean erakusten duten batezbesteko baxuena inkesta osoan. Hau da, ikasleen autoebaluazioaren arabera informazioa bilatzeko trebetasunak badituzte baina zailtasunak dituzte informazio-iturri horiek testuan txertatu eta erreferentziazteko.
- Informazio-iturriei dagokienez, ikasleek konfiantza handiagoa dute bilaketak interneten egitean liburutegian baino, eta gainera, interneten bilaketak egiteko duten gaitasuna inkesta osoko altuenetakoa izan da.
- Idatzizko ekoizpen akademikoetan, konfiantza erakutsi dute bereziki testu-zati akademikoen ekoizpenean (estilo akademikoko paragrafoak idaztean) baina zalantza handiagoak dituzte testu osoa estilo horretan egiteko duten gaitasunean (estilo akademikoko testuak). Eskemen erabileran duten konfiantzak ez du estilo akademikoan idaztean duten gaitasunaren pertzepzioarekin korrelazionatzen.
- Ikasleek testuak egoki editatzeko testu-prozesadoreak erabiltzeko zailtasunak izatea espero daiteke, batezbestekotik beherako puntuazioa eman baitiote euren gaitasunari.
- Duten gaitasun linguistikoan konfiantza altua dute baina ez horrenbeste autozuzenketarako gaitasunean. Oro har, ikasleek autopertzepzio hobea dute autoerregulazio testualerako (antolaketa, garapena, edukien birpasa...) linguistikorako baino (ortografikoa, morfologikoa...).

Ikasleen hasierako pertzepzio hauek parekoak dira talde guztietan eta ez du korrelaziorik amaierako emaitzekin. Horrek adieraz dezake irakasgaiko emaitzetan taldez talde dauden aldeak aldagai independenteek eragindakoak izan direla (eskuhartze didaktikoa, alegia). Taldeen arteko aldeak aldagai independenteen efektuaren ondorio direla interpretatzea koherentea da ikasleek euren indargune eta ahulezien inguruan egindako balorazioarekin, izan ere, ikertutako eskuhartze didaktikoetan modu diferentzian landu dira autoebaluazioan identifikatu dituzten ahuleziarik nabarmenenak.

Hizkuntza nagusiari dagokionez, %15ek soilik erlazionatu du beren gaitasun maila ama-hizkuntza edo familia hizkuntzarekin; ikasle gehienek ez dute familia hizkuntzaren aipamenik egin. Ikasleen %53.7k uste du euskaraz hobeto komunikatzen direla gaztelaniaz baino, %12.1ek gaitasun parekoa duela dio eta %34.2k konfiantza handiagoa du gaztelaniaz komunikatzen direnean, oro har. Gaitasun akademikoan alde horiek orekatzen dira, gaztelaniaz eta euskaraz gaitasun parekoa dutela adierazten duten ikasleen ehunekoa altuena baita (%39.0). Gaitasun linguistikoan, aldiz, euskaraz trebeago sentitzen diren ikasleek altuago puntuatzen baitute euren gaitasun linguistikoa (%44.5ek dio maila linguistiko hobea dutela) gaztelaniazkoek baino (%19.7k soilik).

Emaitza hauen interpretazioan, Cummins eta Swain-i segiz (1986), hizkuntza akademikoa edo kognitiboa komuna da eta hizkuntza erabiltzearen poderioz sendotzen dira, erabileraren arabera transferentziak egiten direlarik (Sagasta & Etxeberria, 2006). Hala ere, emaitzak hurbilago daude Cook-ek proposatutako gaitasun aniztasunaren kontzeptuarekin (*multicompetence*) (Cook, 2008), zeinen arabera jauziak egon daitezkeen hizkuntzen artean eta ezin den argi esan zein den lehentasuneko hizkuntza. Ildo berean, House-ren (2008) kulturarteko hiztunen kontzeptuarekin ere bat datoz emaitzak, hiztun eleanitzentzat ez baita horren garrantzitsua zein den H1 edo zein H2, hizkuntz sistemak gainjartzen baitira. Hizkuntza jakin bateranzko joerak ez du adierazten gaitasun akademiko edo linguistiko hobea dutelako pertzepzioa dutenik, zaila baitaie zenbait kasutan euren hizkuntz hobespenak identifikatzea.

Hizkuntzen arteko transferigarritasunaren kontzeptuak baino hobeto azaltzen ditu emaitzak gainjartzen diren sistemen kontzeptuak. Transferigarritasunak inplikaturiko luke lehenik H1etan lortuko litzuketela gaitasunak eta ondoren H2n (edo alderantziz, testuinguru komunikatiboaren arabera), eta ikuspegi horretatik, irakasgaietan lortutako emaitzetan hizkuntz hobespenek eragina izan beharko lukete, alegia, euskara nahiago dutenek emaitza hobekak izan beharko zituzten euskaraz eta gaztelania nahiago dutenek, gaztelania, irakasgaiaren elebiduna izanik eta bi hizkuntzak paraleloan landuta, lehenetsitako hizkuntza sendotu eta bigarrenera transferituko litzatekeelako gaitasuna. Emaitzek, ordea, ez dute hori erakusten, ez baitago alde esanguratsurik hizkuntza hobespen baten zein besteren emaitzetan.

(2) *Komunikazio gaitasun akademikoaren garapenean, zein dira zailtasun-gune nagusiak? Zein proposamen didaktikok eta zein ikas-tresnak susta dezakete idatzizko komunikazio gaitasun akademikoaren garapena unibertsitatearen testuinguruan? Zein zeregin dira eraginkorrenak?*

Ikerketa honetan, unibertsitatea ingurune sozio-komunikatibo gisa hartu da (Carlino, 2005; Desinato, 2008) eta horregatik, gaitasunaren funtzio erreferentziala eta funtzio soziala, biak aztertu dira, nahiz eta tresna desberdinak erabili diren gaitasun mota bakoitza ikertzeko. Bronckart eta bere eskolari segiz (Bronckart *et al.*, 1985; Plazaola & Alonso Fourcade, 2007), komunikazio gaitasunaren bi dimentsio nagusiak landu dira: gaitasun erreferentzial autonomoa (espazio eta denbora autonomia duena) eta gizarte-elkarreragineko komunikazioa (espazio eta denbora finkokoa).

Idatzizko komunikazio erreferentzian, bigarren hezkuntzatik goi-hezkuntzara jauzi bat gertatzen da dokumentazioan eta iturrien erreferentzian. Unibertsitateko idatzizko testuak ekoizteko testuen ulermena ezinbestekoa da (Jakobs & Perrin, 2008), testuarteko lan testualak baitira ekoizten diren testu gehientsuenak, zeinetan ikaslearen ahotsak leku txikia duen, normalean jakintza-arloko adituen ahotsarekin batera azaltzen delarik, iturrietara orientatutako testuen ekoizpena baita. Testuak bilatu, hautatu, manipulatu, artikulatu, testuinguratu eta bereganatzea jardura kognitibo konplexuak dira eta onargarria da jakintza-esparru zehatz batera iritsi berriak diren ikasleek zailtasunak izatea prozesu hauek guztiak garatzeko, testuarteko lanak idazteko eskatzen zaienean.

Zeregin prozesualak eta azalpen magistralak oinarri dituen eskuhartze didaktikoa ez dirudi eraginkorrena dokumentazio eta erreferentzia lanak egiteko gaitasunaren garapenean. 201011 (1) eta (2) talde esperimentalen datuek erakutsi dute horrela lan eginez, amaierako txosten akademiko testuartekoetan errore larriak daudela dokumentazioan eta erreferentzia bibliografikoetan, eta orokorrean kalifikazio baxuagoak jaso dituzte amaierako zereginetan. Zailtasun horien artean, testu dibulгатiboak eta zientifikoak bereiztea, kontsultatutako dokumentuak testuan

txertatzea, autoreak testuan erreferentziatzea eta amaierako erreferentzia bibliografikoak egoki idaztea izan dira garrantzitsuenak.

Erreferentzia bibliografikoetan izandako zailtasunak bat datoz Soto-ren ikerlanarekin (Soto, 2009), erreferentziak ez baitira konbentzio formal hutsak; testuak bilatu, hautatu, hautaketa anitza egin eta formalki egoki idazteko jakintza-eremuaren gaineko suposizioak egin behar dira eta horretarako, ezinbestekoa da jakintza-eremuaren ezagutza minimoa izatea. Erreferentzia horiek testuan egoki txertatzeko, aldiz, dokumentazioaren ulermen maila ona behar da eta testuak eraikitzean jatorrizko testuetako informazioa ikasleen ahotsarekin tarteratu behar da (Schembri, 2009); horregatik, ikasleek lehen mailan oraindik ahots propioa garatu ez dutenez, testuarteko lanak zatikaturik ageri dira, erreferentzien eta ikasleen ahotsaren arteko jauzi nabarmenekin. Gainera, kasu honetan testuarteko lan testuala taldean egin behar dutenez, ahots propioa polifonikoa da eta horrek are zailago egiten du testu kohesionatua eraikitzea. Hala ere, taldean lan egitea positiboa da ikaskuntzaren eraikuntzan eta dokumentazio lanean ideiak kontrastatzeko eta eztabaidatzeko eta motibazioa pizteko eta prozesuan zehar mantentzeko.

Ikerketa honek erakutsi du Tutoretza Proiektua txertatzeak zailtasun horiek gainditzen lagundu duela. Arlo honi lotuta jaso diren datu guztiek baieztatu dute zeregin hori egin duten taldeetan hobekuntza esanguratsua izan dela, bai analisi kuantitatiboetan eta bai ekoitzitako testuen analisi kualitatiboetan, nabarmen murriztu baitira aipu eta erreferentzia bibliografikoekin lotutako erroreak.

Dokumentuen bilaketari dagokionez, Monereo eta Fuentes-ek (2008) adierazitako gehiegizko baikortasuna eta frustrazioa sumatzen da lehen bilaketetan. Ikasleek uste dute trebeak direla interneten bilaketak egiten, baina ez dute kontuan hartzen testu akademiko-zientifikoaren bilaketak ez duela testu dibulгатiboaren bilaketa-prozesu bera eskatzen eta ondorioz, kosta egiten zaie arreta eskaintzea bilaketak egiteko bide akademikoagoi (*Google Scholar* erabiltzea, liburutegiko bilatzaileak, aldizkariak, datu-base espezializatuak...).

Hori dela eta, laburpenak egiteko zeregin prozesuala lagungarria dela ikusi da ikerketa honetan. Ikasleak gai dira testuen laburpenak idazteko graduko lehen mailako lehen lauhilabetean, eta gaitasun horrek aukera eskaintzen die jakintza-esparruko lexikoa eta adierazpidea barneratzen hasteko. Horregatik, laburpenak egiteak zatikatzetasuna (Desinato, 2008; García Negroni & Hall, 2010) edo literaltasunarekiko mendetasuna (Ruiz Flores, 2009) areagotzen duela defendatzen bada ere, ikerketa honek erakusten du ikas-estrategia baliagarria dela jakintza-esparru berri bateko diskurtsoari atxikitzen hasteko, betiere zeregin prozesual gisa planteatzen bada, testuarteko testuak eraikitze bide gisa. Izan ere, zenbat eta sakonago landu laburpenen idazketa eta feedbacka, hainbat kalitate hobeko testuarteko testuak eraiki dituzte aztertutako kasuan. Bereiter eta Scardamalia-ren (1987) kontzeptualizazioari segiz, jakintza eraldatzea eragiketa kognitiboki konplexua izanik, lehenik “jakintza esaten” trebatzea lagungarria da jakintza eraikitzen hasteko. Beraz, laburpenek jakintza-arloa esploratzen laguntzen dute eta prozesu kognitibo konplexuak aktibatzea eskatzen dutenez (Jorba, 2000), garapen kognitiborako eta ulermenaren garapenerako baliagarriak dira, *kopiatsatsi* teknika hutsetara mugatzen ez badira.

Sintesi gisa, zeregin prozesual erreferentzialei dagokienez, testuarteko testuen ekoizpenaren garapenean modurik xume, azkar eta eraginkorrenean laguntzen duen zeregina ingurune birtualean inplementatu den Bilaketa eta laburpen fitxa izan dela dirudi. Zeregin hau lan-zama arinekoa da eta lehen aldi modu arakatzailan egin daiteke eta horrela ikaskideen eta irakaslearen feedbacka azkar jaso (eta hartara, ebaluazio irizpideak ulertu eta partekatu); eta bigarren aldiz egin daiteke, lehen aldiko ikaskuntzak aplikatzeko eta bilaketa zehatzagoak egiteko, lan akademiko konplexuagoak egin baino lehen. Zeregin hau fitxa formatuan ingurune birtualean partekatuz, aukera zabaltzen du elkarren arteko erregulazioa errazteko eta lan-talden arteko erreferentzia bibliografikoak trukatzeko. Zeregin honek testuarteko testuen ekoizpenaren zama kognitiboa arindu dezake eta lan-taldeak abiatzea eta lanari ekitea sustatzen du.

### 5.2.2 Ingurune birtualak ikas eta ikerketa prozesuetan erabiltzeari lotutako galderak

Foro birtualek talde bakoitzean komunikazio eremu propioa eratzeko aukera eskaintzen dute. Ikasleak dira prozesuan zehar komunikazio dinamika eratzen dutenak, komunikatzeko moduetan hartzen dituzten erabakien bitartez, irakasleak aukera hori zabaltzen duenean, komunikazioa gidatzen saiatu ordez. Lehen dinamikak ezartzen direnetik aurrera, ikasleak laguntza eman dezake debateak konplexuagoak eta sakonagoak izan daitezen, bain eskuhartze horietan saiatu behar du arreta-fokua ez bereganatzen, ikasleak eratzen ari diren dinamika hori ez apurtzeko eta ikasleen partehartzeak irakaslearen rola duen pertsonari ez bideratzeko; izan ere, horrek eragin dezake rol akademiko-profesionaletik aldendu eta ikasle-irakasle komunikazio erreaktibora berriz ekartzea komunikazioa.

Aurrez aurreko ikasgelan gertatzen den eran, komeni da protagonismoa irakaslearengandik ikasleen arteko erlaziora biratzea, dinamika komunikatiboen autogestioa nagusitu dadin. Hala, ikasleak izango dira arriskuak hartzea erabakiko dutenak, edo kideak imitatzea, edo tesuinguru komunikatibo situazionalera egokituko den (Garrison & Anderson, 2005). Hori lagungarria izan liteke konfiantza faltak eragiten duen adostasunerako joera murrizten joateko (Bakx *et al.*, 2006). Horren ondorioa da ez dela komenigarria “korrika” ibiltzea eta ikasleak komunikazio modu zehatzetara joan daitezen presionatzea, aitzitik, denbora eman behar zaie euren dinamika propioak era ditzaten eta elkarren arteko konfiantza giroa sor dadin, elkarriketetan disentsu aberasgarria posible egiteko.



*(3) Ingurune birtuala leku sozial berezitutzat har daiteke ala ikasleek aurrez aurreko ikasgelaren jarraipen gisa interpretatzen dute? Nola garatzen da komunikazio gaitasun soziala bereziki ingurune birtualetan? Ingurune birtualak ikas-prozesuak behatzeko erabil daitezke eta ikas-inguru naturalen ikerketa errazteko?*

Foro birtualetako elkarrizketa eta harien analisisa egin da eta Henri-ren (1992) dimentsioen berrikusketa eginez, emaitzek erakusten dute dimentsio partehartzailean, ikasle gehienak aktiboak direla baina maiztasun txikiz. Elkarreraginaren dimentsioa ere oso mugatua da: Elkarrizketa Indizea oso baxua da eta elkarren arteko erreferentziak oso puntualak dira. Dimentsio kognitiboan, oro har agerpena da nagusi, informazioa eskaintzea edo azaltzea, eta tankera honetako mezuak izan dira gutxien idatzi direnak. Eraikitze kognitiboa ez da agerikoa mezuetan. Dimentsio soziala ere oso mugatua da, zereginekin zuzenean zerikusirik ez duten ikasleek partehartzeak puntualak baitira. Komunikazioa deklaratioa edo errektiboa da gehienbat (Rafaeli eta Sudweeks, 1997), komunikazio transakzionala da ugariena, arlo profesionalerantz hurbiltzen dena, baina mezu transakzional gehienak irakasleari zuzenduak dira.

Hala ere, kontuan izan behar da talde horietan erakutsitako maila oso partziala dela, komunikazio sozialaren parterik handiena aurrez aurreko elkarreraginean gauzatzen baita, eta hortaz, ikasleen komunikazio gaitasun soziala soilik foroetan duten partaidetzan oinarrituz ebaluatzeak interpretatze okerretara eraman gaitzake.

Alde batetik, talde guztiek ezaugarri komunak badituzte ere, foroetako komunikazioen ezaugarri zehatzak (komunikazio tipologia eta hizkuntzaren hautaketa) taldearen arabekoak izan dira, hau da, ikasgela bakoitzean desberdinak dira, eredu sozio-komunikatiboa parekoa izan bada ere. Talde bakoitzak bere estiloa eratu du komunikazioa hariltzean eta partaidetzan, ez dago korrelaziorik mezuen tipologiaren eta azken emaitzen artean eta taldeen funtzionamendua estatistikoki ere elkarren independente da. Honek erakusten du komunikazioa ez dela irakasleari eta zereginei lotutako zerbait; leku sozio-subjektibo gisa interpretatzen da eta horren arabera hartzen dira komunikazio erabakiak. Talde bakoitzak bere dinamika propioa du eta bere

hizkuntz paisaia eratzen du.

Beste aldetik, emaitza hauek erdi-bertaratze taldearekin kontrastatuta, ikusi da foroetako funtzionamendua nabarmen desberdina izan dela: mezu gehienak erreaktiboak edo interaktiboak izan dira eta oro har, ardura eta autonomia erakutsi dute ikasleek, elkarmendetasun positibo nabarmenekoak. Ikasle hauen mezuen %82.38 izan dira EQFren 3. mailakoak edo goragokoak eta mezu sozialak izan dira nagusi mezu erreferentzialekiko (mezuen %1.34 baino ez dira erreferentzialak izan).

Talde bakoitzak dinamika komunikatibo propioa eratu badu eta erdi-bertaratze taldeak irakaslearen presentziarik ia batere gabe komunikazio maila altua erakutsi badu (komunikazio beharrak bultzatuta), pentsa liteke ez dela egokia ikasle bakoitzaren komunikazio gaitasun soziala ebaluatzea segun eta zein partehartze izan duen taldean, ez baitu erakutsi behar etengabe bere mailarik jasoena (zeregin erreferentzialetan gertatzen den moduan). Komunikazio sozialean elkarren arteko eragina garrantzitsuagoa da eta hori giza-taldearen nolakotasunaren eta garapenaren araberakoa izango da, ez horrenbeste norbanakoaren mailaren araberakoa. Taldeak sentitzen dituen komunikatzeko beharrak, testuinguruaren eraginak, gertatutako gatazkak eta dinamikoki garatzen doan konfiantza giroa erabakigarriagoa da ikasle bakoitzaren gaitasun indibiduala baino.

Beraz, komunikazio gaitasun sozialari dagokionez, konprobatu ahal izan da ikasleek ez dutela espero zitekeen adinako zailtasunik izan ingurune birtualean diskurtso komunitario bat eratzeko. Ikasleen elkarreragina esanguratsua, azkarra eta elebiduna izan da. Ingurune birtuala testuinguru sozial akademiko gisa identifikatu dute eta testuinguru horrekiko egokia den erregistroa hautatu dute. Erakutsi duten maila hobegarria izan da, izan ere, argumentazioa azalekoa izan da eta komunikazio transakzionala nagusiki irakasleari zuzendu diote. Hala ere, EQF markoaren arabera lehen mailako ikasleek erakutsi beharko luketen mailatik gorako gaitasuna erakutsi dute. Horregatik, funtsezkoa da komunikazio gaitasun sozialaren ebaluazioa dinamikoa izatea eta ez alde zuzenetik finkatutako irizpide edo errubriketan oinarritua.

Ingurune birtualetan ikertzeari lotuta, berriz, komeni da argitzea ohiko ikasgelen tankeran, espazio publikoak direla, Woolfolk-en adieran (1996). Hori dela eta, ikas-prozesu batzuk behagarriak dira eta gainera, komunikazio prozesuak ere arretaz azter daitezke, erregistratuta geratzen direlako. Abantaila nabarmen bat dute ingurune birtualek ikas-prozesuei begira: ekoizten diren testuak, bitarteko produktuak eta amaierakoak, talde osoarekin partekatzen dira modu antolatuan. Partekatze horri esker, irakasleak aztertzeaz gain, gainerako ikaskideek ere eskuratzen dituzte, bai lanak eta bai irakasleak ematen dien feedbacka. Horrela, beste ikaskide batzuen lanak erreferente izan daitezke ikas-prozesuan eta, bide batez, ikaskideek feedback horretan parte har dezakete.

Sortzen den arazo bat da ingurune birtualean, taldeak handiak direnean, kasu honetan bezala, ekoizpen bolumen handia partekatzen dela eta ondorioz, gainezka senti daitezke ikasleak eta ondorioz, arreta galdu. Irakasleak arreta hori bideratzen lagun dezake, ekoizpen zehatzetan fokalizatuz edota behaketa elkarren artean banatuz. Material guztia eskuragarri dagoenez, nahi duten ikasleek fokalizazio horretatik haratago jo dezakete eta besteren lanak behatu, hartara, ikasleek ikaskide guztien lanak dituzte behagarri eta ez soilik eraiki dituzten harreman pertsonalen arabera lanak.

Gainera, komunikazio birtualaren kasuan, ikerketa honek erakutsi du ingurune birtualek aukera eskaintzen dutela testuinguru komunikatiboa identifikatzeko eta komunikazio prozesuak aztertzeko, bai ikuspegi linguistikotik eta bai eraikitze komunikatiboaren ikuspegitik. Testuak erauzi eta askotariko ikerketak egin daitezke, aurrez aurreko elkarrizketa eta eztabaidetan ez bezala. Nolanahi ere, kontuan hartu behar da komunikazio hori partziala dela eta talde arruntetan, aurrez aurreko komunikazioaren osagarri baino ez dela eta ondorioz, foro birtualetan aztertzen den komunikazioa ebaluatzean, partzialtasun hori baloratu behar da, batez ere ebaluazio horrek kalifikazioan eragina badu.

Ingurune birtualak ikerketa helburuz erabiltzearen arazo nagusia ikuspegi etikoa da. Horrenbeste informazio izatea eskuragarri (testuak, elkarreragin sozialari lotutako informazioa, lan-taldean gatazken erregistroa, lan-taldean aktak, bisita eta partehartze

kopuruak, erabilitako hizkuntz egiturak...) erantzukizun handia suposatzen du. Privatutasunarekin eta datuen gordailuarekin erlacionatutako kontuez gain, ikaslearen objektizazioaren arriskua dago eta bere datuak ikerketa distributiboak edo estrukturalak egiteko (Ibañez, 1989) erabiltzeko arriskua, ikertzaileak egin dituen aurkikuntzak ikasle partehartzaileekin eztabaidatu edota partekatu gabe. Arrisku horri gehitu behar zaio irakaslea eta ikertzailea pertsona bera bada, bere botere kohertzitiboa erabil dezakeela elkarreragin sozialeko elkarrizketak foro birtualean argitaratzeko, eta hori intimitaterako eskubidearen aldetik etikoki ez da zilegi. Zerbait behagarria edo ikergarria izateak ez du esan nahi hori behatzea edo ikertzea etikoa denik.

### 5.2.3 *Elkarren arteko erregulazioari eta komunikazio gaitasun akademikoaren garapenari lotutako galderak*

Ebaluazioaren ikuspegi sozio-eraikitzailearen arabera, elkarren arteko ebaluazioa ezinbestekoa da ikas-prozesuan jakintza eraikitzeke eta garapen kognitiborako (Wertsch, 1987; Perrenoud, 1991; Jorba *et al.*, 1997, 2000, 2008). Berdin planteatzen da e-ikaskuntzaren eredu sozio-eraikitzailean, partaidetza egituran berdinen arteko ikaskuntza aldarrikatzean. Prozesuen gaineko hausnarketa, autoerregulazioa eta elkarren arteko erregulazioa lagungarriak dira ikas-prozesuen aurrerabidean, baita, espresuki, hizkuntzen arteko transferentzian (Kroll, 1990) eta komunikazio gaitasun sozialaren garapenean ere, testuen alderdi formala kideekin batera aztertu eta kontrastatuz, hizkuntzaren kalitateaz eztabaidatuz eta abar. Areago, Omaggio-k egindako ikerketen berrikusketaren arabera (1993), idatzizko kalitatean irakaslearen iruzkinak ez dute inolako eraginik ikasleen lanen hobekuntzan; irakasleen, parekoen eta norberaren ebaluazioaren konbinaketak ematen ditu emaitza onenak; berdinen arteko ebaluaziorako irizpideak eskaintzea nabarmen positiboa da, bai banaka eta bai berdinen artean erabiltzeko, erreparorako ez ezik, irizpideak eskainiz eta erabiltzen irakatsiz testu berri hobeak sortzeko ere baliagarria da. Ideia hori abiapuntu, elkarren arteko ebaluazioa sustatzeko zeregin didaktikoak ikertu nahi izan dira.

*(4) Zein neurritan edo formatan laguntzen du elkarren arteko ebaluazioak komunikazio gaitasun akademikoaren eta talde-lanaren garapenean? Elkarren arteko erregulazioak eragin positiboa du ikasleek talde-lanarekiko duten jarreran? Eta, lortutako emaitzen ikuspegi globala izateko, zein alde dago azken kalifikazioetan talde esperimentalen artean eta kontrol taldeekiko alderaketan?*

Elkarren arteko ebaluazioa tutore rolak esleituz egiten denean, emaitza zehatzak lortzen dira talde-lanaren garapenari lotuta. Tutoretza Proiektuaren inpaktua aztertzeke, emandako feedbacka kualitatiboki aztertu da, talde-lanari lotutako amaierako inkestan jasotako emaitzak estatistikoki analizatu dira eta irakasgaiko kalifikazioekin kontrastatu dira jasotako datuak.

Emandako feedbackaren analisi kualitatiboak erakutsi du oso gutxi izan direla feedback zuzentzaile linguistiko hutsa jaso dutenak, iruzkin guztien %3.72 soilik. Datu hau oso deigarria da, normalean feedbacka zuzentasunari eta desbideratze edo errore linguistikoei lotutakoa izaten baita (Chi, 1996; Manchón, 2011). Idatzitako iruzkinen %64.37 izan dira iradokitzaileak edo zuzentzaileak eta iradokitzaileak, hain zuzen ere feedback-era konplexuena. Feedback iradokitzailea zailagoa da ez dagoelako txantiloirik edo eredu idealik (Chi, 1996) eta aholku, orientazio edo adibiderik eskainita ere, prozesu subjektiboak dira eta holistikoak, gertukoak eta talde-prozesuaren barrukoak (Lepschy, 2008). Bat dator, ostera, Komunikazio akademikoaren gaitasun mailaren autopertzepzio inkestan jasotako emaitzekin, zeinetan ikasleek adierazi duten gaitasun orokor edo testual handiagoa dutela zehazki linguistikoa baino.

Elkarren arteko erregulazioan, bilaketa eta erreferentzia jardueretan jasotakoa izan da eragin argiena izan duena, testuarteko lan testuarekin emaitza hobekiago jaso dituzte eta testu hauen analisi kualitatiboak erakutsi du erreferentzietan eta dokumentazio-lanetan izandako erroreak asko murriztu direla. Emaitza hauek baieztatu dute Monereo eta Fuentes-ek (2008) bilaketa-jardueren erregulatzeaz, autoerregulatzeaz eta ebaluazioaz diotena, jarduera hauetan arreta jartzen laguntzen duelako segurua asko.

Bestalde, elkarren arteko erregulazioak lagundu du zeregin prozesualaren betetze-mailan. Nolabait, talde tutoreek talde tutorizatutako ikaskideak nolabait “presionatu” dituzte zeregina garaiz eta egoki bete ditzaten; presio horrek berak hobekuntzaren parte bat justifikatzen du, bilaketak egiteko gehiegizko konfiantzaren aurrean (eta ondorioz, zeregin prozesuala egiteko motibazio faltaren aurrean), talde tutoreak eragin duelako zeregina betetzea eta horrela, hutsuneak atzeman ahal izan dituzte, bestela oharkabean pasako zitzaizkienak.

Tutoretza Proiektuak ikasleen arreta bideratzen laguntzen du, bai talde tutorizatuko kideena eta bai tutoreena. Feedbacka emateko alderdiak finkatu direnean, ikasleak ez dira mugatu *check-list* edo ebaluazio-irizpide multzo bat aplikatu eta horren gaineko feedbacka ematera eta oro har feedback iradokitzailea emateko gai dira, irizpide multzo horren kontrastea ikuspegi orokorrago baten barruan emanaz eta talde-lanaren aurrerabidean laguntzeko iruzkinekin. Iruzkin horietan txertatzen dituzten elementu subjektiboak talde tutorizatuaren motibazioaren aldekoak izan dira eta gutxi izan dira ebaluazioa negatiboan proposatu duten ikasleak. Ebaluazioa partekatu denez, gainera, ebaluazio-irizpide horien ulermena areagotu da, “ondo egitea” zer den eztabaidatu delako eta beste taldeetako adibideak ikusi ahal izan dituztelako. Bestela, ikasgelan taldeak eratzen diren unetik aurrera, taldeak euren lanetan kontzentratzen dira eta ez diote gainerako taldeetako lanari erreparatzen, eta elkarren arteko ebaluazioak aukera eskaintzen du prozesuko une jakinetan elkarren berri izateko eta beste taldeen lana aztertzeko.

Hala ere, ikasleek ez dute oso argi zein izan den elkarren arteko erregulazio horren eragin positiboa, emaitzetan hobekuntza nabarmena lortu bada ere. Ikerketa honek iradoki dute elkarren arteko erregulazioak ikas-prozesuaren hobekuntza eragiten duela, bai orokorrean eta bai bereziki komunikazio gaitasunaren garapenean, kontzientzia linguistiko kritikoa eta hausnarketa metalinguistikoa sustatzeko. Alabaina, ikerketek erakusten dute ikasleek ez dutela konfiantzarik elkarren arteko ebaluazioan (Morris *et al.*, 2010), baita, kasu honetan bezala, ebaluazio mota hau diseinu didaktikoan ebaluazio prozesu osoarekin modu koherentean txertatzen denean. Ikasle asko ez dira jabetu Tutoretza Proiektuak izandako balioaz eta %40k dio ez dakiela tutoretzak lagundu dien

ala ez, soilik ikasleen %36.9k uste du proiektu honek dezente edo asko balio izan diela. Erantzun hauek ez dute korrelaziorik irakasgaien lortutako emaitzekin, hau da, emaitza onak lortzea ez dute erlazionatu elkarren arteko tutoretza jasotzearekin. Badirudi asebetetze maila baxuagoa izateko arrazoietako bat denboraren kudeaketa izan daitekeela, taldeek elkarren artean tutorizatzea denbora galtze gisa interpretatu izana, alegia. Lanari denbora gehiago eskaini dioten lan-taldeek asebetetze baxuagoa erakutsi duten euren ikaskuntzarekiko.

Emaitzek erakusten dute, halaber, elkarren arteko tutoretza planifikatzeak hobekuntza nabarmena dakarrela, baina ez horrenbeste, antza denez, taldeen dinamikan. Hori dela eta, ezin da esan talde-lanarekiko duten jarreraren eragin positiboa izan duenik; agian tutoretzaren balioa esplizitatu eta eztabaidatu behar da ikasleekin batera. Ikasleek gehien baloratu dutena izan da beste ikuspegi batzuk jasotzea, ez soilik irakaslearena, eta lanean hobekuntza txikiak egiten lagundu izana, eta beharbada hori izan da bere balio garrantzitsuena: taldeen arteko ezagutza eta konfiantza garatzen laguntzea. Talde barruko elkarren arteko erregulazioak, aldiz, oso balorazio positiboa jaso du. Ikasleak asebeteta sentitzen dira taldeari egindako ekarpenez eta taldean izandako partehartzeaz, eta nahiago dute, zailtasunak zailtasun, taldean lan egiten segitu.

Komunikazio gaitasunaren garapenari dagokionez, talde guztietan uste dute talde-lanean garatutako zereginak lagundu dietela gaitasun honen garapenean, ia %80k uste baitu asko lagundu dietela. Salinas eta bestek (2008) egindako proposamenari segiz, ebaluazio eraginkorrena partehartzea sustatzen duena da, estrategia negoziatuak sustatzen dituen, formatiboa eta jarraitua, hausnarketa bultzatzen duena eta ikas-testuinguruan lekutua. Ikerketa honen kasuan, ebaluazioa diseinuan integratuta dago eta ez da mugatzen zereginak amaitzen diren unera, egin beharreko zeregin bat baita ebaluazioa bera, gainerako zereginetan zehar.

Zentzu horretan, analizatu den informazio guztiak erakusten du, ondorio gisa, elkarren arteko erregulazioak lagundu egiten duela ekoizpenen kalitatea areagotzen eta zereginen betetze-maila sustatzen. Gainera, elkarren arteko lankidetzak eta laguntza dinamikak eratzen laguntzen du eta horrek ikasleen errendimenduan eragina izan



dezake, feedback aberatsagoa eta motibagarriagoa lortzen baitu irakasleak soilik emango liokeena baino. Elkarren arteko erregulazio prozesu osoak ebaluazio irizpideak eztabaidatzea, negoziatzea eta partekatzea eragiten du.

Hala ere, ikerketa honetan proposatutako ebaluazioak ez bide du eragin handirik izan gaitasun linguistikoan defizitak dituzten ikasleen artean, kasu honetan ez baitira emaitzak hobetu. Honetan eragina izan dezake oso gutxi izan direla feedback zuzentzailea izan duten iruzkinak; hala ere, berrikusi behar da nola lagundu halako defizita duten ikasleei, elkarren arteko erregulazioak ez duelako ematen modurik egokiena arazo horiek konpontzeko.

Azkenik, egindako proposamen didaktikoan autonomiaren garapenaren pertzepzioa ez da espero bezainbeste hobetu. Asebetetze baxuena agertu duten itemak alderdi hauekin daude lotuta: irakasleen laguntza ez dela izan horren asebetegarria eta denboraren kudeaketan zailtasunak izan dituztela. Bestalde, zenbait ikasleren ustez, talde-lanak ez die horrenbeste lagundu euren autonomiaren garapenean eta, aldi berean, oso asebeteta sentitzen dira taldeari egindako euren ekarpenekin eta talde-lanarekiko duten asebetetze pertsonalarekin. Baliteke ikasleek autonomiaren garapena banakako lanaren garapenarekin erlazionatzea eta talde-lana autonomiaren garapenaren kontrako antolaketa gisa ulertzea eta ez elkarmendetasun positibo gisa; nolana ere, autonomiaren garapena goi-hezkuntzan funtsezkoa denez, proposatutako eskuhartze didaktikoa berrikusi beharko da gaitasun honen hobekuntza bermatzeko.



# **IKERKETAREN KONKLUSIOAK, INPLIKAZIOAK ETA GAUR EGUNGO LAN-LERROA**

## ***1 IKERKETAREN INPLIKAZIO TEORIKO-PRAKTIKOAK***

Ikerketa honen xedea izan da komunikazio gaitasun akademikoaren didaktikan sakontzea unibertsitatearen testuinguruan, ebaluazioa ardatz hartuta eta ingurune birtualak ikerketa errazten duten komunikazio espazio gisa erabilia. Emaitzak arakatzailak dira eta mugatuak, sozialki lekutuak baitaude, baina lagungarriak izan daitezke ikas-prozesuetan sakontzeko eta proposamen didaktikoen zailtasunak eta mugak hobeto ulertzeko. Emaitzen transferigarritasunean, beti izan behar da aintzakotzat irakasteko testuinguru bakoitza bakarra dela eta berdinezina, eta ondorioz, unibertsalizaezina.

Hala ere, ikerketaren sendotasuna bermatzeko, kasu bakar baten analisisia egin ordez, hainbat kasuz osatutako azterketa izan da, antzerako testuinguru sozio-didaktikoa baina hainbat ezaugarri bereiztaile izan dutenak. Hartara, alderaketak egin ahal izan dira, dimensio desberdinen inpaktua eta eskuhartze didaktikoan egindako aldaketen eragina aztertuz.

Goi-hezkuntzaren esparruan, komunikazio gaitasun akademikoaren ikuspegi zabala hartu da abiapuntu, komunikazio gaitasun erreferentziala ezezik, gaitasun soziala ere aztertuta, eta gaitasun sozialak ingurune birtualean dituen berezitasunak aztertu dira, komunikazio birtualean idatzi diren testuak kualitatiboki analizatuta. Emaitzen oinarri gisa, askotariko ezaugarriak izan dituzten testu akademikoak aztertu dira eta analisi horietako emaitzak jasotako informazio kuantitatibo adierazgarriarekin gurutzatu dira.

Hauek dira kasu azterketa honetan ateratako ondorio orokor nagusiak:

- Ikerketan parte hartu duten ikasleen kasuan, gaitasun aniztasunaren (*multicompetence*) kontzeptutik abiatu behar da komunikazio gaitasunaren garapenaren diseinu didaktikoa zehazteko. Ikasle elebidunak dira baina ez da egokia H1/H2 bereizketa erabiltzea, ezin baita esan hizkuntza batetik bestera transferentziak egiten dituztela, baizik eta modu desberdinetara garatzen dutela kognitiboki hizkuntza bakoitza, zenbaitetan batera, zenbaitetan bereizirik, pertsonaren arabera.
- Komunikazio gaitasunaren garapenean, ingurune birtualak leku sozial gisa funtzionatzen du eta hala identifikatzen dute ikasleek. Gune birtualean komunikazio soziala testuinguru akademikora egokitzen dute eta gai dira erregistroa hautatzeko eta bereizteko, espresuki inolako lanketa didaktikorik egin gabe eta EQF markoaren arabera dagokien mailatik gora (2-3. mailan).
- Unibertsitateko testuak ekoizteko, dokumentazio-lanean zailtasunak dituzte, besteak beste gehiegizko konfiantza dutelako bilaketa-trebetasunetan eta kognitiboki oso konplexua delako dokumentazio iturriak norbere ahotsarekin batera tarteratzea ekoizten dituzten testuarteko lanetan. Ikas-prozesu horretan, unibertsitatea testuinguru sozio-diskurtsibo berezitua dela ulertzea beharrezkoa da ikasleentzat, ordura arte lanak egiteko erabili dituzten estrategiak beharbada egokiak ez direla ohartzeko.
- Dokumentazio-lanean dituzten zailtasunak arintzeko, baliagarria izan da taldeen arteko tutoretzaren eskuhartze didaktikoa. Horrekin batera, taldean lan egitea laguntza garrantzitsua da elkarren artean erregulatzeko eta goi-hezkuntzako diskurtsoaren lehen urratsak berdinen arteko testuinguru sozialean garatzeko. Taldeen arteko tutoretzak espero baino emaitza hobeak eman ditu, ikaskideek euren artean eskainitako feedbacka gehienbat iradokitzailea izan delako, ebaluazio-irizpideen berrikusketatik haratago jota, EQF markoaren arabera dagokien mailatik gorakoa (3. mailaren inguruan). Elkarren arteko erregulazioa integraturik izan duen eskuhartze didaktikoa izan da eraginkorrena komunikazio gaitasun akademikoaren garapenean.

- Ingurune birtualetan lan egiteak aukera eskaintzen du datuak eta testuak bildu eta alderatzeko, ikerketa helburuz. Komunikazio erreferentzialeko testuak erraz partekatzen dira eta ingurune sozial berezitua eskaintzen dute, gaitasun soziala behatzeko aukera ezinhobea. Hala ere, ikas-plataformak ez daude horretarako diseinaturik eta ikas-prozesuak aztertzekeo interesgarriak izan daitezkeen datu-baseko taula batzuk eraztea ezinezkoa da irakasle roletik; horrez gain, administrazio roletik erazten diren taula batzuk asko eraldatu behar dira datuak gurutzatzeko. Horrez gain, zalantza etikoak eragiten ditu plataforma birtualak biltzen duen informazioa erabiltzea, ikasleen pribatutasunaren eta intimitate eskubidearen aldetik.

Ondoren, erazi diren konklusioak modu interpretatibo eta hausnarketazkoan azalduko dira, proiektzio teoriko-praktikoen modura uler daitezkeenak.

## **1.1 Inplikazio teoriko-praktikoak I: Komunikazio gaitasunaren ikuspegi sozio-erakitzailearen inplikazio didaktikoak**

Komunikazio gaitasun akademiko-soziala definitzeko, EQF markoa erabili da erreferentzia gisa gaitasunen dimentsioak, ebaluazio-irizpideak eta parametroak identifikatu, zereginak zehaztu eta ebaluazioa erabakitzeko. Marko hori lan-tresna gisa erabili da eta bertatik eratorritako taulak garatu dira, Liburu Zurietako dimentsioak eta marko kontzeptualetik eratorritako bestelako ondorioak ikas-testuingurura eramateko eta ebaluazio-matrizeak eraikitzeke (ikus. 5. eranskina). Taula horien garapena lagungarria izan da komunikazio gaitasuna xehetzeko, hausnartzeko eta ikuspegi teorikoetatik eratorritako ideiak elkarren artean modu bisualean konbinatzeko. Hala ere, gaitasunaren ikuspegi honi hainbat kritika egin behar zaizkio.

Gaitasunak honela bideratuta, alderdi ez behagarriak ez dira baloratzen eta suposatzen da gaitasunaren garapenak ibilbide edo hurrenkera finko bat duela, hurrenkera hau modu irekian proposatu bada ere. Gaitasunak, horrela, estandarizatu egiten dira eta ondorioz, gaitasunaren garapenean garrantzitsuak diren bestelako alderdiak oharkabean pasatzen dira edo azpibaldioesten dira. Gaitasunaren tresna estandarizatzailerak izateko arrisku handia dute.

Gaitasunaren ikuspegi horren aurrean, ikerketa honetan bi konklusiotara iritsi gara:

- Alde batetik, komunikazio gaitasunean gaitasun aniztasunaren edo kulturarteko hiztunen kontzeptua onartuta, ikasleen autopertzepzioek eta emaitzek erakutsitako bidetik, komunikazio gaitasunaren garapena testuinguru elebidun edo eleanitzetan kognitiboki oso anitza dela, hiztun elebidun eta eleanitzek oso prozesu kognitibo desberdinak dituztelako. Horrek esan nahi du komunikazio gaitasunaren garapenean ibilbide estandarra aplikatuta, zaildu egingo dela ikasle batzuen gaitasunaren garapena, hizkuntz-sistemak gain-jarrita izateko moduaren arabera edo hizkuntza batetik bestera transferitzeko moduen arabera. Orokorrean argi badago gaitasunaren garapena ez dela lineala, are nabarmenagoa da testuinguru elebidun edo eleanitzetan, zeinetan ikasleen abiapuntua desberdina

den baina baita hizkuntzak garatzeko eta ainguratzeko moduak ere.

- Beste aldetik, ikasleek elkarren arteko feedbackean erakutsi bezala, eraginkorragoa da ebaluazio-irizpideak eta gaitasunaren hurrenkera soilik era orientatzailean erabiltzea zehazki segitu ordez. Irizpide horiek hainbat zantzu edo bide eskain dezakete gaitasunaren garapenean, baina zuzenean aplikatzeak ez dirudi ikasleei askorik laguntzen dienik. Gaitasunaren alderdi subjektiboa, holistikoa, intuitiboa, lekutua eta ikasleen ezagutzan oinarrituta defendatu behar da, ikasle guztiei irizpide berak aplikatu ordez. Sistemaren “objektibitasunaren” bilaketa ebaluazio dinamikoaren kontzeptuaren kontrakoa da, ikasle bakoitzaren araberrako ebaluazioa planteatu behar da, ikaslearen aurrerabideari begira eta ez ikaskideekin alderatzeko, egiaztatzeako asmotan. Bestela, desorekak, nahasteak eta orientazio okerrak sustatzeko arriskua dago. Ebaluazioaren kontzeptualizazio estandarrak ez ditu elementu subjektiboak onartzen eta horiek dira, hain zuzen ere, feedback esanguratsurako beharrezkoa dena, feedback hori eraginkorra izateko.

Estandarizazioaren arriskuaren kasu argi bat da EQFk eta Liburu Zuriek komunikazio gaitasunaz egindako definizioa bera, bereizirik ageri baita jakintzen garapena eta gaitasun pertsonal eta sozialaren garapena. Areago, komunikazio gaitasunaren alderdi pertsonalak eta sozialak ez dira askorik balioesten eta bigarren mailakotzat edo osagarritzat hartzen dira. Gaitasuna horrela kontzeptualizatuta, zereginen definizioa, garapena eta ebaluazioa banaketa horren arabera egiten da eta ondorioz, ikasleek ikerketa honetan maila sendoa dutela erakutsi duten gaitasun soziala ezkutuan geratzen da, ez baita balioesten. Nolabait, estandarizazioak hausturak eta zatikatzeak eragiten ditu eta horrek banaketa eragin dezake ikasleen ekoizpen akademikoen eta ikaslearen beraren pentsamendu eta ahotsaren artean.

Alabaina, komunikazio gaitasunaren ikuspegi sozio-diskurtsiboaren arabera, komunikazioa giza-jarduera da, dinamikoa, historikoki eta kulturalki konfiguraturua, eta jakintza sozialak eta kolektiboak elkarreraginean garatzen dira, komunikazioaren bitartez erregulatua eta kontrolatua, Bronckart-ek (2004) eta bere eskolak defendatu bezala. Le Boterf-ek berak (2000) kritikatu du gaitasunen ikuspegi indibiduala,

gaitasunak kolektiboak direla azpimarratuz (“ikasten duen erakundea”), lektuak, testuinguruaren araberakoak eta sozialki konfiguratuak. Tresna estandarizatuak laguntza eskaintzen dute gaitasunaren dimentsioak ulertzeko, baina tresna hauek ez dira modu isolatuan aplikatu behar, ikas-testuinguruaren, eskatutako zereginaren eta sortutako testuinguru komunikatiboaren araberakoa izango baita ikasleen gaitasunaren adierazpena.

Gaitasunak horrela ulertzearen ondorio nagusia da ez dagoela hurrenkera didaktiko zehatzik diskurtsoak eraikitzeke, ezta diskurtsoak eraikitzen ikasteko ere. Idatz-teknikek eta hurrenkera didaktiko finkeok gaitasunaren garapena mugatzen dute eta ikaslea jarraipideak betetzera mugatzea sustatzen du, ikaslearen rol pasibo edo hartzailea bultzatuz. Hurrenkera didaktikoen ikuspegiak ikasleen autonomiaren garapena murrizteaz gain, kontzientzia linguistiko kritikoaren garapena oztopatzen du.

Ikuspegi didaktikotik proposatzen diren zereginetan, dimentsio komunikatiboen aniztasuna ziurtatu behar da, Cushing-ek (2002) ikerketa-helburuz proposatutako dimentsioak, esaterako. Hala, zereginak hurrenkera formatuan proposatu ordez, testuinguru komunikatiboa, diskurtso era(k), irakats eskakizunak, ebaluazio erak eta, ikerketa honetan proposatu bezala, zereginaren publikotasuna definiturik, zereginaren garapena eta ebaluazioa modu irekian planteatu behar da, ikasle bakoitza (edo ikasle-talde bakoitza) bere ikas-estilo, estilo komunikatibo, garapen sozio-kognitibo eta trebetasunen arabera gara dezan.

Unibertsitateko komunikazio gaitasunaren garapenari begira zehazki, ikerketa honetan ikusi da ikasleei eskatzen zaizkien ekoizpen akademikoak egoki gauzatzeko egin beharreko eragiketa nagusiak sekuentziaz eskatuz gero, eraginkortasun baxuko testuak ekoizten dituztela. Lehenik informazioa bilatu, iragazi eta bildu, gero testuak ulertu, manipulatu eta ekoitzi eta amaieran testuak trukatu eta elkarren artean eraikitzeke hurrenkera ez da oso eraginkorra. Izan ere, informazioa bilatu eta iragazteko lehenik lan esploratorioa egin behar da, ulertu eta sozialki partekatu, lehen hausnarketak egiteko, eta hiru eragiketa nagusi horiek behin eta berriz gertatzen badira, bitartean feedback zuzentzailea eta iradokitzailea partekatuz, emaitzak nabarmen hobeak dira eta



ekoizten diren testuak egokiagoak dira.

Ikas-prozesu horretan, komunikazio birtualak gaitasun akademiko-sozialaren garapena sustatzen du, idatzizko komunikazio soziala izanik, ikasleek aukera dutelako rol akademiko-profesional sozialera hurbiltzeko eta ikaskideen partehartzeak irakurtzeko eta imitatzeko. Lagungarria da, halaber, hainbat zeregin prozesual proposatzea, ekoizpen akademiko testuarterkoek duten zama kognitiboa arintzeko eta arreta bideratzen laguntzeko. Zeregin prozesual horien artean, azpimarragarria da bilaketak egin eta iturriak erreferentziatzeko zereginaren balioa, ikerketak erakutsi baitu ikasleek gehiegizko konfiantza duela euren bilaketa eta erreferentzia trebetasunetan eta ondorioz, oinarrizko erroreak egiteko arriskua dute; bitarteko zereginak planteatuta, aukera sortzen da elkarren artean berrikusteko eta prozesuan zehar dokumentazio-lana hobetzeko.

Azkenik, ikusi da unibertsitateko idatzizko ekoizpenek etengabe eskatzen dutela dokumentazioa irakurtzea eta ulertzea. Horren ondorioz, idatzizko praktika hartzaileak sustatzen dira (Redder, 2008), ikaslearen ahotsa dokumentazio lanaren azpian ezkutaturik geratzen baita. Ekoizpen zientifikoaren ezaugarri testualak (Marinkovich & Benitez, 2000) ia unibokoak dira, eztabaidarako tarte txikia uzten dute estilo neutralean idatzita daudelako eta ideiak esanguratzeko baliabide minimoak erabiltzen direlako. Ekoizpen hauek aukera gutxi uzten dute digresiorako, diskurtso propioa eratzeko (diskurtso akademikoaren errepikapen hutsa izango ez dena), eta oro har informazio mendetasuna eragiten du. Ikasleen autonomia, pentsamendu kritikoa eta hausnarketa sustatuko bada, diskurtso akademiko-zientifikoaren azterketa egin behar da eta planteatu behar da zer ikasten duten ikasleek unibertsitateko prozesuan eta ea ikasten duten komunikazio hori koherentea den garatu behar dituzten gaitasunekin (aktibo izatea, autonomia, ekintzailea, kolaboratiboa, sortzailea...).

## **1.2 Implikazio teoriko-praktikoak II: Komunikazio gaitasunaren ebaluaziorako ingurune birtualek eskaintzen dituzten aukerak eta tresnak**

Ingurune birtualetan lan egiteak testuinguru sozio-teknikoa baino gehiago, testuinguru sozio-diskurtsiboa eskaintzen duela ikusi da ikerketa honetan. Leku didaktikoa izateaz gain, leku sozial gisa interpretatzen da eta horren arabera moldatzen dute ikasleek diskurtsoa, ikas-plataforman komunikatzen direnean. Leku sozialaren identifikazioa egiteko, ez da beharrezkoa partaidetza egitura konplexua eratzea, euren kasa ohartzen baitira zein estilotan komunikatu behar duten, eta horrek erakusten du ikerketan parte hartu duten ikasleek kontzientzia linguistikoa garatua dutela goi-hezkuntzan hasten direnean. Ingurune birtualak dimentsio komunikatibo propioak ditu, erreferentzialak eta sozialak, eta ikasleak horretaz ohartzen dira; hau berez aurkikuntza garrantzitsua izan da, ingurune birtualak komunikazio gaitasun soziala garatzeko duen balio berezia argitzen duelako eta, aldi berean, ikasleen gaitasun komunikatiboa erakusteko aukera eskaini duelako.

Ikas-plataforman sortzen den elkarreragin ereduak, baina, banakoranzko joera du, ikaskuntzaren ikuspegi indibidualistarako, eta ondorioz, diseinu sozio-tekniko bereziak egin behar dira plataformek berez ez dutelako talde-lanaren egituraketa errazten. Moodle plataformaren kasuan, elkarlanerako zereginak errazak dira sortzen (foroak, wikiak, glosategiak, datu-baseak...) baina ez du laguntzen lan-taldearen konfigurazioa irudikatzen eta ez da erraza elkarlanean eraikitako jakintzaren analisia egitea. Ikas-plataformen elkarreraginerako tresna nagusia foro birtuala izanik, bi arazo nagusi sortzen dira jakintza elkarreraginean eta kolektiboki eraikitzeko:

- Ikasleak taldeka antolatuta badaude eta foroa horrela konfiguratu bada, gehienez ere taldeek elkar ikusi ahalko dute baina talde bateko kide batek ezin izango du iruzkin bat idatzi beste talde bateko eztabaidan. Hala, talde txikien eztabaidetatik kanpo geratzen dira gainerako taldeak. Ikerketa honen kasuan, taldeen arteko tutoretza posible egiteko, talde tutorizatuko eta talde tutoreko ikasleak talde berean sartu behar izan dira, eta orduan ikasleentzat nahasgarria izan da foroaren zein taldetan ari ziren identifikatzea.

- Foroetako eztabaidak, atxikitako dokumentuak eta elkarrizketak berrikusteko, hariz hari jo behar da, eta elkarreragin handiko taldeetan desmotibagarria izaten da eztabaida-hariei segitzea, lan-zama handiegia delako. Foro aktiboetan atxikitako dokumentuak, esaterako, arian-arian erauzi ezean, mezu artean galtzeko arriskua dago. Foroetako testuak berrikustea eta sortutako testuekin testu berriak sortzea teknikoki konplexua da, mezuak bilatu, kopiatu eta itsatsi egin behar delako eta horretarako, klik ugari egin behar izaten dira.

*Moodle* plataforma, beraz, ez dago prestatuta ikas-ekoizpenen etengabeko ebaluazioa egiteko, eta zaila da hainbat datu erauzi eta gurutzatzea; alabaina, ikas-plataforma honen datu-basearen egiturak posible egiten du datu eta testu horiek irakaslearen edota ikasleen esku jartzea. Hori dela eta, lan-lerro gisa proposatzen da ikas-plataforma honen hobekuntza gisa, informazioa erauzteko bide teknologikoak zabaltzea irakasle roletik edota ikasle roletik, plataformaren segurtasun-arazorik sortuko ez dutenak.

Ikerketan landutako beste lerro bat ebaluazio-tresnei lotutakoa izan da: e-errubrikak eta e-ebaluagailuak. Produktuak ebaluatzeko errubrika elektronikoei dagokienez, gaitasunen ebaluazioaz egindako kritika bera aipatu behar da, gaitasunen ikuspegi estandarizatuaren arriskua, alegia. Teknikoki, hainbat sistema eratzen ari da gradu edo titulazio osoko gaitasunak definitu eta ikas-plataforman integratzeko, irakasle desberdinen ebaluazioa sistema berean biltzeko eta hala, ikaslearen gaitasunen garapena erregistratu eta balioesteko. Honek ebaluazioaren estandarizazioaren arriskua are handiagozten du, gaitasunen balioespina testuingurutik ateratzen delako eta ebaluazioa objektiboa balitz bezala proiektatzen delako. Sistema hauek gaitasunen ikuspegi mekanikoa eta zatikatua indartzen dute; e-errubrikak ikaskuntza-prozesuetan oso baliagarriak izan daitezke ikas-prozesuen hipotesi gisa edo orientazioa eskaintzeko, baina ez jakintzak modu automatikoan ofizialki egiaztatzeko.

Ikerketa honetan abiatu den beste arakatze eta esperimendatze lan-lerro bat e-ebaluagailuen garapena izan da. Horretarako, Euskal Herriko Unibertsitateko IXA ikerketa-taldearekin lan egin da, hizkuntzaren ingeneritzan aditua. Hainbat tresnaren berrikusketa egin eta tresna berezi baten prototipatua egin ostean, erabaki da lerro hori

alde batera uztea, garapen teknologiko luzea falta delako eta horretarako, baliabide ekonomikoak eta giza-baliabideak falta izan direlako, baina baita bestelako kritikak kontuan hartu direlako ere. Izan ere, gaur egun interes bizia dago ikasleen ekoizpenak hizkuntz analizatzaile bidez ebaluatu eta kalifikatzeko, bereziki *MOOC (Masive Open Online Courses)* ikastaroetako akreditazio masiboak ahalbidetzeko, ikas-plataformak biltzen dituen bestelako datuekin gurutzatuz, eta ondorioz, ebaluazioen estandarizazioa eskala handiagoetara eraman nahi da. Cuolioli-ren kritika (1987, 1995) ekarri nahi da hona gogora, hizkuntzalaritza aplikatua lehenago ere gertatu delako hizkuntz prozesu konplexuak sinplifikatu izana hizkuntz ingeneritzaren mesedetan, eta hortik jaio ziren hizkuntza informazioa prozesatzeko eredu lineal eta zirkularren bitartez azaltzeko metafora sinplifikatzaileak. Hizkuntz ingeneritzan oinarritutako analisiek, sofistikuak izanik ere, ez dute inoiz Idatzizko komunikazioaren konplexutasuna jasoko, eta horregatik, garrantzitsua da argi definitzea zein den e-ebaluagailuaren balio erlatiboa ikas-prozesuan. Ikas-plataformetan jasotzen diren datu masiboek (*learning analytics*) eta testuen etiketatze eta kategorizazio automatikoez isolaturik ez dute zentzurik, testuinguru sozio-komunikatibo-kulturala aztertu behar da beti eta ebaluazio subjektiboa eta holistikoa bermatu behar da, tresna informatikoak erabilita ere.

Azkenik, ikusi da, berrikusketa orokorrean, sarean informalki ikasteko erabiltzen ari diren moduek IKTak ikas-prozesuetan erabiltzeko proposamen berriak eskain ditzaketela, ingurune birtualetako komunikazioa arinduko dutenak. Sarean oinarritutako ingurune birtualetan, giza-harremanen horizontaltasuna gako da ezagutzak sortu eta eraikitzeke. Nolanahi ere, 2013 eta 2014 urteetan zehar lan-ildo honen inguruan garatutako *Ikaskidetza Proiektuan* (I+G+B proiektua, Gipuzkoako Foru Aldundiak eta Europako Giza Funtsek diruz lagundutako proiektua) ondorioztatu da aurrez aurreko harreman horizontalak lehenetsi behar direla harreman birtualekiko (Ezeiza, 2014). Aldez aurretik finkatutako curriculumik gabe lan egiteak, eguneroko espazio eta denboretan, errazago egiten du sortzen diren harreman sozialen autoerregulazio eta elkarren arteko erregulazio naturala, eta horrek ikaskuntzaren eraikitze sortzaileagoak eta konplexuagoak eragiteko aukerak areagotzen ditu.

### 1.3 Implikazio teoriko-praktikoak III: Ebaluazioa eta elkarren arteko erregulazioaren balioa

Gaitasunen ebaluaziorako ez dago eredu bakar bat; ebaluazioa ikas-testuinguruaren arabera da eta testuinguru osoa hartu behar da kontuan ebaluazio egokia, bidezkoa, integratua eta baliagarria izateko. Ebaluazioaren ikuspegi honek talka egiten du ebaluazioaren eskakizun instituzionalarekin, gaitasunen ebaluazio objektiboa, esplizitua, gardena, fidagarria, zehatza eta ikasle guztientzat berdina izatea eskatzen delako, justizia-sistema moduko bat eratu nahian. Gaitasunak egiaztatu nahi izatearen eta akreditazioen presioaren eraginez, ebaluazioaren balio formatiboak balioa galdu du eta ebaluazio-irizpideak, parametroak eta tresnak garatzeak hartu du lehentasuna.

Ebaluazio-irizpideen gaineko ikerketek, ostera, bestelako errealitatea erakusten dute: ebaluazio-irizpide eta sistema gehientsuenak intuizioan oinarritutakoak dira (Knoch, 2009) eta gutxi dira teoriaren analisisetatik edo proba enpirikoetatik eratorriak; hauen baliagarritasuna eta erabilera zalantzan jartzen da, gainera, ebaluazio deskribatzaileen eta kategorien fidagarritasunaren bila, balio praktikoa ez duten zerrendak eta gaitasunak atomizatzen dituzten ebaluazio-sistemak proposatzen dituztelako. Irizpideak aurrez finkatuak, ikasleekin partekatuak eta negoziatuak egonik ere, ontzat eman behar da erantzun subjektiboa dela, eta ez analisi zehatza, ebaluazio esanguratsuen eskaintzen duena, ikaslearen testuinguru soziala, kulturala eta afektiboa kontuan hartuta. Ikuspegi hau indartu egiten da ebaluazio dinamikoaren kontzeptuan, helburua ez baita jakitea ikasleak zer dakien baizik eta zer ikasteko gai den, eta ondorioz, etorkizuneko proiektzioa ezin da egin *a priori* definitutako eskala, deskribatzaile eta ibilbideen arabera, ikaslearen ezaugarri pertsonal, kultural, sozial eta afektiboek baldintzatzen dutelako zein den bere aurrerabidearen hurrengo urratsa, eta hori ezin da aurreikusi edo programatu.

Ebaluazioaren ikuspegi sozio-eraikitzailearen arabera, autoerregulazioa eta elkarren arteko erregulazioa ikasgunean kokatu behar dira. Jorba-k planteatu bezala (2000), zenbat eta aukera gehiago izan ikasleek beren komunikazio hipotesiak beste pertsona batzuekin kontrastatzeko, aukera gehiago izango dute beren mundu pertsonala eta

soziala garatzeko. Ikas-testuingurua kontraste horiek egiteko egokia bada, konfiantzazko giroa badago, irakasleak laguntza eskaintzen badu elkarren arteko kontraste horiek ahalbidetzeko, probableagoa izango da ikasleek elkarren artean ikastea. Zentzu honetan da garrantzitsua eskuhartze didaktikoa, ikasleek elkarlanean eta berdinen artean ikasteko aukerak eskaintzeko.

Horregatik, elkarren arteko ebaluazioa ez da ulertu behar ikaskuntzaren eraginkortasuna sustatzeko baliabide didaktiko gisa, ikaskuntza soziala eta partehartzailea sustatzeko ikuspegi didaktiko gisa baizik, zeinetan talde dinamikan ebaluazioa ikas-prozesuaren parte den. Berdinen arteko harremanek jakintza eraikitze eta berreraikitze testuingurua eratzen dute, norberaren portaerak besteekiko erregulatzeko, besteekin kooperatzeko eta gatazkak modu eraikitzailean konpontzeko testuinguru sozio-eraikitzailearen funtsa direla esan daiteke. Autonomiak elkarmendetasunaren nozioa du bere baitan (Kohonen, 1992), eta autoerregulazioa errazagoa da taldearen testuinguruan, jakintza banaturik dagoelarik (Chan, 2012). Lipponen eta bestek (2002) CSCL ikerketetan proposatutako hirugarren metaforari segiz, jakintzaren sorkuntzaren metafora, alegia, ikertu behar da nola sortu jakintzaren objektu berriak elkarlanaren bitartez, aurrez aurre zein tresna teknologikoen laguntzaz.

Esanahiak ingurune sozio-kulturalean eratzeko, pertsonen elkarreragin aktiboa aldarrikatzen dute Ayuste eta bestek (1999), eta horretarako, berdintasuneko harremanak garatu behar dira, botere erlaziorik gabeak. Horrek esan nahi du irakasleak bere boterearen uztea egin behar duela, ikasleekin batera berdintasunean lan egiteko eta, horrela, esanahien eraikitze dialektikoa errazteko. Ikerketa honetan proposamen horretara gehien hurbildutako taldeak, erdi-bertaratzeko taldeak, alegia, argi erakutsi du harremanak horizontalizatzean, komunikazio soziala nagusitzen dela, erregistro informaleko elementu linguistiko ugari dituen; harreman horretan, elkarri laguntza ematea eta zaintza afektiboa gako izan dira, eta ez horrenbeste jakintzaren eraikitzea edo komunikazioaren edukiak.

Talde honetan garatutako komunikazio birtuala gainerako taldeekin alderatzen denean, bi partaidetza-kultura ageri dira: “egin beharrekoak betetzeko” jakintzaren

kultura hartzailea talde arrunten kasuan, eta harremanen zaintza eta kontzientzia soziala nagusi den kultura partehartzailea, irakasleen presentzia txikiena izan duen erdi-bertaratze taldearen kasuan. Talde honetan ere, zereginak betetzea izan da ardatza, baina norabide anitzeko komunikazioak aukera eman die erakundeak definitutako errealitatearen aurrean kritiko izateko eta zailtasunei aurre egitean kolektiboki eragiteko. Gainerako taldeetan berriz, eraginkortasun handiz aritu dira zereginen betetzean eta elkarren arteko tutoretza, irakasle-ikasle rolak definituta izan dituen, planifikatua eta kurrikularra, nabarmen lagungarria izan da zereginen betetze horren kalitatean.

Bi ikuspegi horien arteko tentsioan, ikuspegi hartzailea da nagusi unibertsitatean. Jakintza unibokoa da eta erakunde honen ardura da jakintza horren transmisioa. Ikuspegi komunikatibotik ikusita, kontzientzia linguistikoa eta hausnarketa metalinguistikoa diskurtso unibertsitarioaz jabetzera bideratuta dago, eta ikasleak bere diskurtsoa egokitzen ikasi behar du, komunitate unibertsitarioan integratzeko. Ikuspegi partehartzaile dialektikoaren ikuspegitik, aldiz, kontua ez litzateke diskurtso unibertsitarioa ontzat ematea, baizik eta modu kritikoan eraikitze joatea, eguneroko bizitzako jakintzak eta jakintza herrikoiak, ikasle bakoitzak dakartzan askotariko jakintza horiek, diskurtso zientifiko instituzionalean barneratuz modu sortzaile, partekatu eta korregulatuan, non ikaslearen ahotsak aukera izango duen ezagutza akademikoekin elkarrengaitzeko.

Ikerketa honek, hain zuzen ere, ikuspegi honi segitu dio. Ikerketaren dimentsio estrukturalistari eutsiz, ikaskuntza prozesuen puntu komunak bilatu dira, ikasleen testuak eta emaitzak analizatu eta diseinu didaktiko desberdinen eragina aztertu. Unibertsitatean egoki komunikatzeko bide didaktikoak arakatu dira, bereziki ingurune birtualen laguntzaz, eta ikerketa honen emaitzek erakutsi dute elkarren arteko laguntzak inpaktu esanguratsua duela ikas-emaitzetan eta kalifikazioetan. Emaidza horietara iristeko, bibliografia berrikusketak sakona eta zabala egin da, gaitasunak egoki definitzeko, gaitasun horiek garatzeko zereginak identifikatzeko eta prozesu osoa eraginkortasunez ebaluatzeko. Prozesu honen amaieran, unibertsitateko testu erreferentzialak eta sozialak ekoizteko gako didaktikoak identifikatu ahal izan dira, bai kontzeptualki eta bai praktikan.

Ikerketa honen ondorengo lan-lerro gisa, berriz, elkarren arteko erregulazioaren ikuspegi hartzailetik partaidetza eta komunikazioaren ikuspegi kritikoaren garapenera jo nahi da (ikuspegi aktibo-kritikoa), unibertsitateko diskurtsoaren berrikusketa kritikoa egiteko. Ikerketaren dimentsio dialektikoetan oinarrituz, ikerketa metodologia partehartzaileak erabiliko dira jakintzaren eraikitze kolektiboan sakontzeko. Bide honetan, ulertzen da komunikazio prozesu oro dela bitartekaritza sozial multzo bat, eta bitartekaritza sozial horiek desiratuak direnean eta ez inposatuak, jakintzaren eraikitze kolektiborako aukerak zabaltzen dira (Encina & Ávila, 2010). Prozesu horretan, komunikazio kontzientzia kritikoa garatu nahi da (Fairclough, 1992), komunikazioaren kontzientzia soziala, aniztasunaren kontzientzia kritikoa eta, batez ere, aldaketa aukeren kontzientzia. Diskurtso zientifikoa zalantzarik gabe onartzeko diseinu didaktikotik, jakintzaren beraren nolakotasuna eta eraikitze bideak kritikoki aztertze proposamenak jarriko dira abian, berdinen arteko ikaskuntza eta jakintzaren eraikitzea sustatuz eta irakaslearen rolaren jabe-gabetzea (Encina & Ávila, 2014) bilatuz.



## **2. IKERKETAREN MUGA ETIKOAK**

Ikerketaren konklusio nagusi gisa, esan daiteke kasu azterketa arrakastatsua izan dela eskuhartze didaktikoen ahalmenak eta mugak erakutsi dituelako, eta muga horiek aurkitzeak aukera zabaldu du lan-lerro berri bat abiatzeko. Muga horien artean, ikertzailearen ikaskuntza nagusietako bat muga etikoen ulerkuntza izan denez, konklusio hauekin batera aurkeztu nahi izan dira, lan-lerro berriaren abiapuntu gisa. Etikaren kontzeptua berrikusketa honetan Edgar Morín-en ikuspegian (2001) oinarrituta da: konplexuaren ulermena eta giza-harremanen humanizazioa errazten duen ulermen desinteresatua da etika, ikuspegi honetan.

Ikerketa honetan aurkitutako muga etikoak argitu dira ondoren, etorkizunean posizionamendu konprometituagoa hartzen lagunduko duten dilema modura.

### **1. Dilema: Datuen ustiaketa estatistikoa eta hizkuntza ingeneritza.**

Lehen dilema, ikerketa honetan agerikoena, ikas-plataforma birtualak metatzen dituen datuen erabilerak eragindakoa da. Datu-basearen ustiaketa estatistikoa ikasleen pribatutasun eta intimitate eskubideen zenbait lege-muga lausotara garamatza.

Horrez gain, testuak hizkuntza ingeneritzan oinarrituta analizatzeak, ikerketa honetan arakatu den beste bide bat, komunikazioaren ikuspegi bat suposatzen du zeinetan ekoizitako testua testuaren ekoizlearengandik urrun ikertzen den, hizkuntz elementuen eta egitura diskurtsiboen analisisian oinarrituta. Ikuspegi hori hain zuzen ere komunikazioaren alderdi sozialaren kontra kokatzen da, ez baitu gizakiaren jardueraren nolakotasuna jasotzen, ezta komunikazioaren leku sozialaren garrantzia ere.

Azkenik, tresna informatikoak ebaluazio helburuz erabiltzeak, hala nola errubrikak, testuen analizatzaile estatistikoak eta testuen hizkuntz prozesadore informatikoak, ikaslea objektu gisa ikustea sustatzen du, tresna hauen bitartez ikaslea parametro eta

programen bidez ebaluatua izan litekeelako. Tresna hauek, oso sofistikatuak eta konplexuak izanik ere, ezin dituzte pertsona bakoitzaren berezitasunak atzeman, eta ezin dituzte pertsona horiek duten testuinguru sozialarekiko sentsibilitatea jaso. Komunikazioa ekoizpen linguistikora mugatzea pertsonen konplexutasuna ulertzeari uko egitea litzateke.

Ikerketa honen hasieran pentsatzen genuen ikertzeko modu horiek ez zirela inbasiboak ikasleengandik urrun kokatzen zirelako, baina alderantziz gertatzen da: oso inbasiboak dira modu ikustezinean edo ia ikustezinean erabiltzen direlako, ikasleak ikas-plataforman argitaratzera behartuta dauden testuak, datuak eta informazioa ikerketaren mesederako erabiliz.

## **2. Dilema: Helburu aprioristikoak.**

Ikas-ibilbideak, programak eta ebaluazio irizpideak *a priori* ezartzeak ikaskuntzaren garapena aldez aurretik finkatzen du, baina berez, ezinezkoa da ikaskuntza estandarizatzea pertsona bakoitzaren garapena dimentsioanizkoitza delako. Estandarizazio horrek bi arazo nagusi eragiten ditu:

Alde batetik, kasu azterketak erakutsi du eskuhartze didaktikoak argi hobetzen duela hainbat ikaskuntzaren eraginkortasuna, baina horrek eragin dezake ikasleek soilik imitatzea edo errepikatzea ekoitzi behar duten hori. Ikasleei testu erreferentzialak ekoizteko gidak, pautak, orientazioak eta pausuak irakatsiz, perfekziorantz jotzen da, baina perfekzio hori ezarritako mugen eta estandarizazioaren ondorio izan liteke, eta ez ezagutzak elkarrekin eraiki direlako. Gerta liteke lan egiteko modu honek idatz-tekniken ikaskuntza azalekoa eragitea, unibertsitateko ikasketetan zehar balio eskasa izango duena, eta hori zen, hain zuzen ere, saihestu nahi zen ikuspegia, idatz-tekniken irakaskuntzan oinarritutako ereduaren mugak oso agerikoak baitira.

Beste aldetik, ekoizpen sozialetarako ebaluazio irizpideak finkatu ez direnean, ikasleek aukera izan dute komunikatzeko formak erabakitzeko eta elkarren artean erregulatzeko, eta horrek berdinen arteko ikaskuntza sustatu du. Egoera horretatik sortutako komunikazio modu desberdin horiek erakusten dute irakasleak ezin duela ikasleen komunikazio sozial birtualeko maila aldeztatik finkatutako irizpideetan oinarrituta ebaluatu, komunikatzeko moduak, maiztasunak, erregistroa, funtzio komunikatiboa eta elementu linguistiko zehatzak komunikazio dinamiken arabera direlako. Ondorioz, sozialki lekutuak direnez, ezin dira aurreikusi eta *a priori* finkatutako irizpideak aplikatuz, ikasleen aukera komunikatiboak mugatzeko arriskua dago eta benetan duten gaitasuna gutxietsita geratuko litzateke.

Ikasleek kolektiboki eraiki dezaten espero bada, euren sormena garatzea, dituzten ikaskuntzetan sakontzea, elkarlanean aritzea eta hezkuntza modu berriak proposa ditzaten nahi bada, ebaluazio-irizpide aprioristikoak deuseztatu egin behar dira eta beste modu batera lan egin. Ikasleentzat/ikasleengatik lan egitetik ikasleengandik/ikasleekin lan egitera pasaz gero, 2014an hasi dugun bidea, hain zuzen ere, argi ikusten da aurrez finkatutako helburuak ikasleen behar eta nahietatik urrun egoten direla eta sormena mugatzen dutela. Gertatu behar duena eta ikasi behar dena irakasleak diseinatzen badu, ikasteko aukerak galtzen arrisku handia dago, soilik irakasleak ez dituelako irudikatu ez duelako uzten gerta daitezten. Baina gainera, irakaslearen irudimena inposatzen badugu (diseinu didaktikoen bitartez), suposatzen ari gara ikasleek ez dutela hitzik erabakiak hartzen direnean, ezin dela ikasleen irizpideetan konfiantzarik izan eta etengabe gidatua izan behar duela.

Gainera, elkarren arteko tutoretzak ikasleak irakasle rolean kokatu ditu eta hortaz, irakasleak aldeztatik finkatu dituen irizpide horiek nahitaez onartu eta barneratu behar ditu, ikaskideengan aplikatu ahal izateko. Ikasleek irakaslearen egiteko modua imitatu behar dute zereginak zalantzan jarri gabe; horrela, harreman bertikalak sustatzen dira, elkarren beharra eta autonomia indartu beharrean. Beste bide batzuk zabaldu behar dira harremanen horizontalizatzea bilatuko dutenak, ikasleak irakasleak antolatu beharrean, ikasleen arteko topaketa, elkarlana eta elkarkidetza errazteko. Ikusi da konfiantza gako dela elkarren arteko erregulazio prozesuetan, eta konfiantza hori

sustatzeko, irakasleak ere parte hartu behar du ikasgelan konfiantza kolektiboa eraikitzen joan dadin. Horrela, errazagoa izango da ikasleek sormenez ekitea eta euren jakintzak, zalantzak eta hausnarketak ikaskideekin partekatzea, jakintza berriak etengabe sortzeko.

### **3. Dilema: Arrakasta emaitzetan ezartzea ikasleen ikasteko erritmoaren gainetik.**

Erabilitako diseinuek erakutsi dute badirela moduak kalitatezko testuak azkarrago ekoizteko, testu akademikoak azkarrago irakurtzeko, eta abar. Emaitza akademiko onak lortzeko presak horrek ikasleak presionatzen ditu teknikak ikasterantz eta ez ulermen kritikorantz. Ulermenaren sakontasuna motelagoa da eta pertsona bakoitzak erritmo desberdina du. Eraginkortasunaren izenean, arrisku handia dago azaleko ikaskuntzak sustatzeko: ematen du ikasten ari direla ikas-emaitzak kalitate handiagokoak direlako, gerta liteke, ordea, imitazio bat baino ez izatea, sakontasunik gabea. Ikasleek egiten dute ulertu dutena dela egin behar dena, irakaslearen jarraipideei kasu eginez, baina horrek ez du esan nahi autonomia garatu denik, eta berez, ikasleak horrela gidatzeak zaildu egiten du autonomiaren garapena, ikasi egiten dutelako irakaslearen jarraipideei segiz kalifikazio onak eskuratuko dituztela.

Presak esan nahi du testuen egiturak eta akademikoki espero diren alderdi formalak hartzea ulertu gabe, eta horrek ikasten ari denaren gaineko kritika falta sustatzen du, kasu honetan, ekoizpen akademiko-zientifikoa bereganatzen dute testuinguru unibertsitarioa oraindik ezagutu gabe eta ondorioz, kritikoak izateko gaitasuna garatzen dutenerako, komunikatzeko modu hori finkatuta dutenez, zaila da bestelako ereduak proposatzea edo gauzatzea. Kalitatezko testuen ekoizpena lehenetsi denez, denbora gutxi eskaini zaio esperimendarioari, hausnarketa metalinguistikoari eta unibertsitate inguruko ezaugarri soziokulturalaren ulermen kritikoari.

Garatutako eskuhartze didaktikoaren bitartez garatutako ikaskuntzaren benetako inpaktuaren gaineko zalantzez gain, dilema etikoa ikaslearengan ezarritako presioarekin

estuki lotuta dago. Gehiegizko erritmoa, ez horrenbeste lan-zama handiagoa edo arinagoa izateagatik baizik eta gauzak azkar egin nahi izateagatik, ikaslea objektu gisa tratatzeko beste modu bat da, ez baitu hitzik erritmo horien ezarpenean. Lan egiteko modu hauek gizarte eredu zehatz bati dagozkio, gizarte bat presa lehenesten duena gizakion erritmo naturalak errespetatu gabe, eta horren ondorioak aski ezagunak dira (*fast food*, indibidualismoa, kontsumismoa, estresa, asebetetze falta...).

Alderantziz, emaitzei ez bazaie horrenbeste erreparatzen, ikaskuntzak konplexutasunari eta egokierari sentsible izanik garatzeko aukera zabaltzen da. Ez bada presaka ibili behar, ideia berriak sar daitezke, espero ez denari atek zabaldu, sortzen doazen beharrei erantzun eta, orokorrean, ikas-prozesuak aberastu.

#### **4. Dilema: Errepikapen errepikakorra, ikerketaren sistematizazioa eta sendotasuna bermatzearen.**

Errepikapen errepikakorrak esan nahi du gertatzen dena gertatzen delarik ere, ikerketaren egoerak errepikatu egin behar direla sistematizazioaren onerako: taldeen baliokidetzat bilatu behar da, inkesta berak erabili, zeregin berak egin, prozedura beretsuak bete... Ikertzeko modu honek eragiten du talde bakoitzak duen testuinguru, egoera eta dinamika desberdintasunei ez erreparatzea, nolabait ezikusiarrena egitea, sistematizazioaren mesedetan, eta horrek esan nahi du ikaskuntzen eraikitze prozesuak sinplifikatu egin behar direla ikerketaren konparagarritasuna bermatzeko.

Errepikapen honi gehitzen bazaio ikerketaren helburuak *a priori* definitu direla, ikasleek kultura zientifikoarekiko duten jarrera kontuan izan gabe edo komunikazio akademiko-zientifikoarekiko posizio kritikoa izateko duten eskubidea alboratuz, errepikapen sistematiko hori ikertzailearen interesek bultzatutakoa izatea eragiten du, ikasleen egoera edo interesen gainetik bertikalki ezartzen direnak.

Edgar Morin-ek (2001) adierazi bezala, berriaren sorrera ezin da aurreikusi, bestela ez litzateke berria izango. Ikerketaren helburuak *a priori* ezartzen direnean, ikertzeko modu horrek berak ezartzen eta mugatzen du aurkituko dena, eta ondorioz, pobretu egiten ditu bai ikerketa eta bai sortutako ikaskuntzak. Edo, beharbada, pobretu baino gehiago, arriskua dago ikerketak seinalatutako kontuei soilik erreparatzea, eta ez izatea aintzakotzat funtsezkoak izan daitezkeen beste kontu batzuk, gutxietsita geratzen direnak. Horrek eragiten du ikerketaren bitartez hasieratik erabaki den hori soilik ikastea.

Ikertzeko metodologia partehartzaileagoekin, dialektikoagoekin lan eginez, ez litzateke posible izango ez sistematizazioa, ez emaitzak estatistikoki tratatzea, ez lan enpirizista bat egitea, baina ikerketa prozesuak aukera zabalduko luke ikas-prozesuetan zehar ikertzen dena prozesu horietan bertan integratzea, eta hartara, ikerketan parte hartzen duten ikasleentzat ere mesedegarria litzateke ikerketa. Horrela, ezagutza zientifikoa beste jakintza batzuekin modu horizontalagoan eraikiko litzateke, konplexutasunean eta osagabetasunaren printzipioari segiz. Ikertzeko modu horrek konpromiso etiko handiagoa du eta posible egiten du ikerketako partehartzaileak ikerketa objektu izatetik subjektu izatera pasatzea: ikertzaileak informazioa bereganatu eta metahizkuntza berezi batean bilduta itzuli ordez, parte hartzen duten pertsonak aukera dute euren ekarpenaz konturatzeko. Horrela, ikerketako partaideek ikerketa bereganatzen dute eta autoestimua pertsonal eta kolektibo handiagoa eragiten du.

### 3. IKERKETAREN GAUR EGUNGO LAN-ILDOA

Bai ikerketaren emaitzek eta bai planteatutako dilema etikoek ikerketa-ekintza ikuspegi berri bat zabaltzen lagundu dute. Helburuak edo ebaluazio irizpideak *a priori* ezin ezartzeak ez du esan nahi ezin denik ezer egin, edo dena izatea baliagarria, edo ezer ere ez; ez da indeterminismoa proposatu, baizik eta ziurgabetasunean eta osagabetasunean lan egitea.

Ikuspegi hori 2014/15 ikasturtean abiatu da eta Ilusionista Sozialen Kolektiboarekin eta *UNILCO-espacio nómada (Universidad Libre para la Construcción Colectiva)* lantaldearekin elkarlanean. Kolektibo hau 1995ean hasi zen ingurune komunitarioetan lanean jendearekin eta jendearengandik lan eginez. Ildo honetatik, lan-talde bat sortu da partaidetza eta jakintzen eraikitzea goi-hezkuntzarekin, eskolarekin eta hezkuntza komunitarioarekin erlazionatzeko moduak lantzeko.

Lan egiteko modu honetatik abiatuta, fokua ez dago ez emaitzetan, ez perfektzionamenduan, ez garatu beharreko edukietan, harreman-moduetan baizik. Horrela, ikasleak objektu gisa erabiltzetik (ikasleentzat/engatik lan egitea) jakintzak kolektiboki eraikitzen dituen subjektu kolektiboa izatera pasatzen dira. Horrek suposatzen du irakasle rola eraldatu egiten dela prozesuan laguntzeko eta ikasleei laguntzeko sinpletik konplexura eta konplexutik xumera pasatzeko, irakaslearen jabe-gabetzea deitu den prozesu batean (Encina & Ávila, 2014). Ebaluazioa prozesuaren parte gisa ulertzen da eta partekatua da eta talde bakoitzaren dinamikaren araberakoa. Hala, irakasle-ikasle rolak desegiten joaten dira prozesuan zehar, lidergo situazionalaren alde, erlazio-modu aberatsak sustatuz, prozesuan parte hartzen duten pertsonen banakako ezaugarriak balioetsiz. Horrek denak elkarren arteko laguntza eta eraikitze kolektiboa errazten du.

Se parte de los principios propuestos por el ilusionismo social (Encina & Ávila, 2010; Encina *et al.*, 2011), egiteko modu bat da (ez metodologia bat) dimensio dialektikoan oinarritzen dena, abiapuntutzat metodologia partehartzaileak dituen eta lana kultura herrikoiei begira garatzen duena. Eguneroko bizitzako espazio eta denboretan gertatzen

diren bitartekotza sozial desiragarrien sorkuntza eta dinamizazioa ditu ardatz nagusi; horretarako, jendearekin eta jendearengandik abiatuta egiten da lan, posible denaren segurtasunetik mugituz eta ezinezkoaren itxaroperera joz, eguneroko bizitzaren autogestioaren bitartez, pentsatu/sentitu/ekin ezberdindu ezin direlarik. Hauek dira, laburki, ilusionismo sozialaren printzipioak (“printzipio” hitza hastapen hitzarekin lotuta ulertu behar da testuinguru honetan, prozesua abiatzeko formak baitira) (Encina & Ávila, 2010):

- Hasierako negoziazioa, helburu aprioristikorik finkatu gabe.
- Objektutik subjektura, jendearekin eta jendearengandik lan eginez.
- Banakako subjektutik subjektu kolektibora, eraikitze kolektiboa sustatuz.
- Konplexutasunarekin/etik lan eginez, pentsatu/sentitu/ekin elkarrekin azaltzen dira harreman dialektikoan.
- Aniztasunera eta konpondu beharreko arazoetara egokituko diren tresnak eta teknikak erabiliz, metodologiarik gabe.
- Kultura herrikoiak baliabide sortzaile gisa eta inspirazio gisa hartuta.
- Norabide anitzeko komunikazio ereduetan oinarrituz.
- Ezin da helburuez *a priori* hitz egin, prozesuan zehar definitzen eta berdefinitzen dira.

Gaur egun garatzen ari garen lan-lerro hau komunikazioaren kontzeptua eraldatzeko proposamen bat da, ikaskuntza partehartzailean oinarritzen dena, eta lan egiteko modu honen inpaktua ezagutzen ez badugu ere, helburuak ez direlako *a priori* finkatzen, dimentsio etikoak garrantzi handia hartzen du prozesu osoan zehar. 2014/15 ikasturtean abiatutako esperientzian, ikusten hasi da emaitzak aberatsagoak direla, komunikazioa benetakoagoa delako eta eraikitzen dena etengabe oinarritzen delako elkarren arteko beharrea eta autonomian, norbanakoen eta taldeen ezagutzak konplexutuz eta bitartekaritza sozial desiragarriak sustatuz.



Donostiako Irakasleen Unibertsitate Eskolan (UPV/EHU) garatzen ari den proiektu berri honetan, lehen, hirugarren eta laugarren mailako ikasleen jakintzen arteko truke horizontala bultzatzen ari da, eta prozesuan zehar Eskolako jende gehiago ari da inplikatzeko, esaterako beste ikasturte edo espezialitate batzuetako ikasleak, administrazio zerbitzuetako pertsonala, garbiketako langileak eta hezkuntza arautuko familiak eta irakasleak. Komunikazioa partaidetzarako modutzat hartuta, zenbat eta aberatsagoa izan partaidatza, komunikazioaren garapen handiagoa lortzen dela ulertzen da ikuspegi honetan, komunikazio dimentsioaniztuna eta hurbila garatzen delako.

Proiektu honen barruan, ikasleak artikulu konplexuen itzulpenetan ari dira lanean, ulermen sakona eskatzen dutenak; ikus-entzunezko ekoizpena eskatzen duten materialak sortzen ari dira; topaketa informalak proposatzen ari dira, klasetik kanpo elkartzeko eta interesatzen zaizkien gaien inguruan askatasunez eztabaidatzeko. Jarduera hauek ikasgelako lana ikasgelatik kanpo beste pertsona batzuekin ikasten jarraitzeko desioarekin konektatzen dira, eta topaketarako gune bat sortzen ari dira, 2015eko apirilean mintegi gisa eratu dena, Ilusionista Sozialen Mintegia deitu dena. Horrez gain, ikasleak berdintasun horretan parte hartu dute Lesakan (Nafaroan) antolatu diren Jabe-Gabetzearen Nazioarteko I Jardunaldietan.

Ezin ditugu ezagutu une honetan gertatzen ari diren gauza guztien inplikazioak, hezkuntza esparrutik gizarterantz ari direlako gertatzen, ezagutza zientifikoak jakintza herrikoiekin elkarlotuz. Badakiguna da testuinguru unibertsitarioan kokatzeko modu berri bat dela, diskurtso propioak eratzeko lagungarriak direnak, diskurtso konplexuagoak eta alde zuzenetik finkatu gabeak.



## ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

- Abraham, R. (1978). *The Nature of Cognitive Style and Its Importance to the Foreign Language Teacher*. Illinois: ERIC Document Reproduction Service.
- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 7. Hemendik hartua: <http://uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec7/revelec7.html>
- Agirre Berezibar J.M. (1991). *Euskal Gramatika Deskriptiboa*. Bilbao: Labayru Ikastegia.
- Aldabe I., Arrieta B., Díaz de Ilarraza A., Maritxalar M., Oronoz M., Uria L., eta Amoros, L. (2005). IRAKAZI: a web-based system to assess the learning process of Basque language learners. *EuroCALL CALL, WELL and TELL: fostering autonomy*, . Cracovia, Polonia, abuztuak 24-27.
- Aldabe I., Arrieta B., Díaz de Ilarraza A., Maritxalar M., Niebla I., Oronoz M., eta Uria L. (2008). Hizkuntzaren Tratamendu Automatikoa Euskararen Irakaskuntzan. *BAT Soziolinguistika aldizkaria*, 66(1), 61-69.
- Alderson, J.C. (1990). Learner-centered testing through computers: Institutional issues in individual assessment. In J. De Jong, eta D.K. Stevenson (Argit.), *Individualizing the assessment of language abilities* (pp. 20-27). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Alderson, J.C. (1991). Bands and Scores. In J.C. Alderson, B. North (Argit.), *Language Testing in the 1990s: The Communicative Legacy* (pp. 71-86). London: Mcmillan.
- Alderson, J.C. (2000). Technology in testing the present and the future. *System*, 28, pp. 593-603.
- Alderson, J.C. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency. The interface between learning and assessment*. London: Continuum.

- Allal, L. (1979). Estrategias de evaluación formativa. Concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. *Infancia y Aprendizaje*, 11, pp. 4-22.
- Allal, L. (1998). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. In M. Huberman (Zuz.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (pp. 86-126). Paris: Delachaux et Niestré.
- Alonso Fourcade, M.P., eta Bronckart, J.P. (2007). Por un Interaccionismo Socio-Discursivo: Historia de una trayectoria. In I. Plazaola, eta M.P. Alonso Fourcade, *Testuak, diskurtsoak eta generoak. Euskal testuen azterketa korrontea* (pp. 13-61). Donostia-San Sebastián: Erein.
- Andonegi, J.M., Ezeiza, A., eta Palacios, S. (2008a). Seamless learning y construcción del conocimiento. *XVI Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa: competencias digitales. Desafíos en los centros educativos y la formación de docentes*, Madril, uztailak 1-2.
- Andonegi, J.M., Ezeiza, A., eta Palacios, S. (2008b). Psycho-didactic evaluation in virtual education. *INTED-International Technology, Education and Development Conference*, Valentzia, martxoak 3-5.
- Arbeláez, O.L., Álvarez Correa, A., eta Uribe, R. (2008). Evaluación de la competencia comunicativa: La lectura y la escritura en la Educación Superior. *Escritos, Norteamérica*, 16(36), 238-258.
- Atienza, E. (1999). *Propuesta de evaluación del texto escrito en Enseñanza Secundaria*. Bartzelona: Universitat de Barcelona.
- Atwell, G. (2007). Personal Learning Environments-the future of eLearning? *eLearning Papers*, 2(1), 1-8.
- Ayuste, A., Flecha, R., López Palma, F., eta Lleras, J. (1999). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Bartzelona: Graó.

- Azevedo, R. (2005). Using hypermedia as a metacognitive tool for enhancing student learning? The role of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 4, pp. 199–209.
- Azevedo, R. (2007) Understanding the complex nature of self-regulatory processes in learning with computer-based learning environments: an introduction. *Metacognition and Learning*, 2(2-3), 57-65.
- Bachman, L. F., eta Palmer, A.S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bakx, A.W.E.A. (2001). *Acquisition, development and assessment of social-communicative competence*, Doctoral thesis. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant.
- Bakx, A.W.E.A., Van Der Sanden, J.M.M., Sijtsma, K., Croon, M.A., eta Vermetten, Y.J.M. (2006). The role of students' personality characteristics, self-perceived competence and learning conceptions in the acquisition and development of social communicative competence: A longitudinal study. *Higher Education* 51, pp. 71-104.
- Barnes, D. (1994). *De la comunicación al currículo*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Barron, B. (2003). When smart groups fail. *Journal of the Learning Sciences*, 12, pp. 307–359.
- Bautista, G., Borges, F., eta Forés, A. (2006). *Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Bax, S. (2003). CALL- Past, present and future. *System, International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics* 31(1), 13-28.
- Bereiter, C., eta Scardamalia, M. (1982). From conversation to composition: the role of instruction in a developmental process. In R. Glassner (Argit.), *Advances in instructional psychology*. Vol. 2. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Bereiter, C., eta Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education* 32, pp. 347-364.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. (trad., original 1999, *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.). Madrid: Narcea.
- Blanco Blanco, A. (2008). Formación universitaria basada en competencias. In L. Prieto (Koord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado* (pp. 31-59). Barcelona: Octaedro-ICE Universitat de Barcelona.
- Bloom, B.S. (1968). Learning for Mastery. *Evaluation Comment 1*, pp. 74-86.
- Bloom, B.S., Hasting, J.T. eta Madaus, G.F. (1977). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. New York: Wiley.
- Brailovsky, D. (2008). Estética, identidad y enseñanza de la escritura académica. *Revista Científica de UCES*, 12(2), 26-36.
- Bronckart, J. P. (1985). *Las ciencias del lenguaje, ¿un desafío para la enseñanza?*. Lausana: Presses Centrales, Unesco.
- Bronckart, J.P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J.P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Monteagudo (Argentina): Miño y Dávila.

- Bronckart, J.P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C., eta Pasquier, A. (1985). *Le Fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Brown, A. L., eta DeLoache, J. S. (1978). Skills, plans, and self-regulation. In R. S. Siegel (Argit.), *Children's thinking: What develops?* (pp. 3–35). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, J.S., eta Duguid, P. (1996). Universities in the digital age. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 28(4), 11-19.
- Burstein, J. (2003). The e-rater scoring engine: Automated essay scoring with natural language processing. In M.D. Shermis, eta J. Burstein (Argit.), *Automated essay scoring: A cross-disciplinary perspective* (pp. 107-115). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Burstein, J. C., Kukich, K., Wolff, S., Lu, C., eta Chodorow, M. (1998). Computer analysis of essays. *Annual meeting of the National Council of Measurement in Education*, San Diego, CA, apirila.
- Buscà, F. (Koord.), Capllonch, M., Cladellas, L., Calvo, J., Martín, M., eta Padrós, M. (2010). Sistemas de evaluación formativa y participativa en docencia universitaria: un estudio de casos aplicado a la formación del profesorado. In Pagès, T., Cornet, A., eta Pardo, J. (Koord.), *Buenas prácticas docentes en la universidad. Modelos y experiencias en la Universidad de Barcelona* (pp. 44-53). Bartzelona: Octaedro/ICE-UB.
- Busch-Lauer, I.A. (1995). Abstracts in German Medical Journals: A Linguistic Analysis. *Information Processing & Management*, 31(5), 769-76, iraila.
- Butterfield, B., eta Metcalfe, J. (2006). The correction of errors committed with high confidence. *Metacognition and Learning*, 1(1), 69-84.
- Cabero, J., eta Llorente, C. (2009). ¿Cómo se comunican, y con qué propósito lo hacen, los alumnos universitarios en procesos de formación semipresenciales? Análisis del discurso y presentación de un sistema categorial de análisis. *Ponentzia. Congreso*

*Cibersociedad, Crisis analógica, futuro digital*, azaroa. Hemendik hartua:  
<http://www.cibersociedad.net/congres2009/2009>

- Calderón, J.J., eta Ezeiza, A. (2010). Roles emergentes de aprendices, docentes e instituciones desde una perspectiva PLE. *The PLE Conference 2010*, Cornellá, Bartzelona, uztailak 7-9.
- Calderón, J.J., Ezeiza, A., eta Jimeno Badiola, M. (2013). La falsa disrupción de los MOOC: La invasión de un modelo obsoleto. *6º Congreso Internacional de Educación Abierta y Tecnología Ikasnabar´13*, Zalla, uztailak 9-11.
- Camilloni, A.R.W., Celman, S., Litwin, E., eta Palou de Maté, M.C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Campbell, R., eta Walles, R. (1970). The Study of Language Acquisition. In J. Lyons (Argit.), *New Horizons in Linguistics* (pp. 242-260). Harmondsworth, England: Penguin Books.
- Camps, A., eta Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU Revista de Docencia Universitaria II* (1), 17- 36.
- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In J.C. Richards, eta R.W. Schmindt (Argit.), *Language and Communication* (pp. 2-28). London: Addison Wesley Longman Limited.
- Canale, M., eta Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics 1*, pp. 1-47.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires (Argentina): Fondo de Cultura Economica de Argentina.
- Carnagham, C.A., eta Boritz, J. E. (2003). Competency-Based Education and Assessment for the Accounting Profession: A Critical Review. *Canadian Accounting Perspectives*, 2, pp. 7-42.



- Carson, J.E. (1990). Reading-writing connections: toward a description of second language learners. In B. Kroll (Argit.), *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom* (pp. 88-101). Cambridge: Cambridge University Press.
- Castells, M. (2001). *La galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Madril: Plaza & Janés.
- Chan, C.K.K. (2001). Peer collaboration and discourse patterns in learning from incompatible information. *Instructional Science*, 29, pp. 443–479.
- Chan, C.K.K. (2012). Co-regulation of learning in computer-supported collaborative learning environments: a discussion. *Metacognition and Learning*, 7(1), 63-73.
- Chapelle, C. (1998). Construct definition and validity inquiry in SLA research. In L. F. Bachman, eta A. D. Cohen (Argit.), *Second language acquisition and language testing interfaces* (pp. 32-70). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chapelle, C., eta Douglas, D. (2006). *Assessing Language through Computer Technology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chatterjee, A., eta Mirza, M. (2012). Enhancing Self Regulated Learning Skills for Improved PLE Use: A Problem Based Learning Approach. *The PLE Conference 2012*, Aveiro, Melbourne, uztailak 11-13. Hemendik hartua: <http://revistas.ua.pt/index.php/ple/issue/view/118>
- Chi, M.T.H. (1996). Constructing Self-Explanations and Scaffolded Explanations in Tutoring. *Applied Cognitive Psychology*, 1, pp. 33-49.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chou, C.Y., Chan, T.W., eta Lin C.J. (2002). An Approach of Implementing General Learning Companions for Problem Solving. *IEEE Transactions on Knowledge and Data Engineering*, 14(6), 1376-1386.

- Chou Hare, V. (1992). El resumen de textos. In Irwin, J., eta Doyle, M.A. (Comp.), *Conexiones entre la lectura y la escritura. Aprendiendo de la investigación*. Buenos Aires: Aique.
- Claxton, C.S., eta Ralston, Y. (1978). Learning Styles: Their Impact on Teaching and Administration. *AAHE-ERIC/Higher Education Research Report, 10*.
- Cohen, A.D. (1987). Student Processing of Feedback on Their Compositions. In A. Wenden, eta J. Rubin (Argit.), *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 57-69). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Cohen, N. (1995). The Principles of Adult Mentoring Scale. *New Directions for Adult Continuing Education, 66*, pp. 15-32.
- Coll, C., eta Monereo, C. (2008). Educar y aprender en el siglo XXI: nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades. In C. Coll, eta C. Monereo (Argit.), *Psicología de la Educación Virtual* (pp. 19-53). Madril: Morata.
- Coll, C., Mauri, T., eta Onrubia, J. (2008). La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: Del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. In C. Coll, eta C. Monereo (Argit.), *Psicología de la Educación Virtual* (pp. 74-103). Madril: Morata.
- Commission of the European Communities (2005). *Commission Staff Working Document: Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning (Consultation document)*. Brussels: Directorate-General for Education and Culture.
- Comunidades Europeas (2009). *El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC)*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Conner, M.L. (2004). Informal Learning: Developing a Value for Discovery. In S. Ogg, H. Morgan, eta M. Goldsmith (Argit.), *Leading Organizational Learning* (pp. 91-101) San Francisco (CA): Jossey-Bass/Leader-to-Leader Foundation.
- Cook, V. (2008). Multi-competence: Black hole or wormhole for second language

- acquisition research? In Z. Han (Argit.), *Understanding Second Language Processes* (pp. 16-26). Clevedon: Multilingual Matters.
- Corbel, C. (1995). Exrater: a Knowledge-Based System for Language Assessors. In Brindley, G. (Argit.), *Language Assessment in Action*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.
- Cots, J.M.,y Nussbaum, L. (2002). Visiones de la conciencia lingüística: del currículo a las prácticas de aula. In J.M. Cots, eta L. Nussbaum (Argit.), *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas* (pp. 55-70). Lleida: Milenio.
- Cots, J.M., Armengol, L., Arnó, E., Irún, M., eta Llurda, E. (2007). *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Bartzelona: Graó.
- Crystal, D. (2002). *El lenguaje e internet*. Madril: Cambridge University Press.
- Culioli, A. (1987). *Rôle des Représentations métalinguistiques en syntaxe: complément au, Vol. 2*. Paris: Université Paris VII-Collection ERA 642.
- Culioli, A. (1995). *Cognition and Representation in Linguistic Theory*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Cumming, A. (1997). The testing of writing in a second language. In C. Clapham, eta D. Corson (Argit.), *Encyclopedia of Language and Education, 7: Language Testing and Assessment* (pp. 51-63). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quaterly* 14, pp. 175-187.
- Cummins, J. (1983). Language proficiency and academic achievement. In J.W. Oller, Jr. (Argit.), *Issues in Language Testing Research* (pp. 108-126). Rowley, Mass.: Newbury House.

- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Argit.), *Language processing in bilingual children* (pp. 70-89). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J., eta Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education*. New York: Longman.
- Cushing, S. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Czaja, J.M., eta Brooke, H. (2010). Assessing Academic Bridge Courses. *TESOL 2010 Conference*, Boston, MA, martxoak 25. Hemendik hartua: <http://www.marquette.edu/oie/eslptesol.html>
- Davies, P. (2007). *The Bologna process and university lifelong learning. The state of play and future directions*. Bartzelona: EUCEN.
- De Angelis, G., eta Jessner, U. (2012). Writing across languages in a bilingual context: A Dynamic Systems Theory Approach. In R.M. Manchón (Argit.), *L2 Writing Development: Multiple Perspectives* (pp. 47-68). Berlin/Boston: De Gryter Mouton.
- Desinano, N. (2008). Una mirada sobre la escritura a través de las tensiones entre el discurso científico disciplinar de la Historia y el discurso narrativo. *XV Congreso de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina ALFAL*, Montevideo, abuztuak 19-21.
- Domínguez, D., eta Alonso, L. (2004). Metodología para el análisis didáctico de foros virtuales. *Ponencia. Congreso Edutec 2004*, Bartzelona, azaroak 17-19. Hemendik hartua: <http://edutec2004.lmi.ub.es/pdf/46.pdf>
- Donato, R., eta McCormick, D. (1994). A sociological perspective on language learning strategies: The role of mediation. *The Modern Language Journal* 78(IV), 453-464.
- Douglas, S. (2005). El acceso al léxico y la construcción del sentido en textos de especialidad. In G. Vazquez (Koord.), *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos* (pp. 97-112). Madril: Edinumen.

- Downes, S. (2004). From Classrooms to Learning Environments: A Midrange Projection of *E-learning* Technologies. *College Quarterly*, 7(3). Hemendik hartua: <http://collegequarterly.ca/2004-vol07-num03-summer/downes.html>
- Dreyfus, H.L., eta Dreyfus, S.E. (1996). The relationship of theorie and the practice in the adquisition of skill. In Benner P, Tanner C, eta Chesla C. (Argit.), *Expertise to Nursing Practice, Caring, Clinical Judgment and Ethics* (pp. 29-46). New York: Springer.
- Ducci, M.A. (1997). El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional. In Organización Internacional del Trabajo (OIT), *Formación Basada en Competencia Laboral. Situación actual y perspectivas* (pp. 15-26). Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., eta Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Ed.series), N. Eisenberg (Ed. vol.), *Handbook of child psychology*, 3 (pp. 1017–1095). New York: Wiley.
- Education Testing Service (2007). *Using the Criterion Online Writing Evaluation Service for Differentiated Instruction in the College Classroom: A Guide For Faculty and Administrators*. Hemendik hartua: [http://www.ets.org/criterion/higher\\_ed/about](http://www.ets.org/criterion/higher_ed/about)
- Eliza, S.M. (Koord.) (1999). *Programa de mentoría del Colegio Universitario de Humacao*. Humacao: Universidad de Puerto Rico.
- Emig, J. (1971). *The Composition Process of Twelfth Graders*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Encina, J., eta Ávila, M.A. (2010). Más allá de la última frontera metodológica: la complejidad de lo cotidiano desde la dimensión dialéctica. El Ilusionismo Social. In J. Blanco, M. Hernández, M.A. Ávila, eta F. García Leiva (Argit.), *Paradojas y Geometrías en los Procesos de Intervención Social* (pp. 73-108). Sevilla (Andaluzia): Aconcagua Libros.

- Encina, J., eta Ávila, M.A. (2014). *El desempoderamiento. Viviendo la construcción de un nuevo mundo sin poder*. Sevilla (Andaluzia): Colectivo de Ilusionistas Sociales, UNILCO-espacio nómada.
- Encina, J., Ávila, M.A., Castro, J.A., Escudero, E., Lourenço, B., Montañó, R., Pérez, C., Rodríguez, A., eta Zaragoza, J.M. (2011). *Participando con y desde la gente*. Sevilla (Andaluzia): Colectivo de Ilusionistas Sociales, UNILCO-espacio nómada.
- Engeström, Y. (1993). Developmental studies of work as a testbench of activity theory. In S. Chaiklin, eta J. Lave (Argit.), *Understanding practice: perspectives on activity and context* (pp. 64-103). Cambridge: Cambridge University Press.
- Epper, R.M. (2004). La torre de marfil de la nueva economía. In A.W. Bates, eta R.M. Epper (Koord.), *Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología. Buenas prácticas de instituciones líderes* (pp. 11-31). Bartzelona: UOC.
- Epstein, J. L. (1983). The influence of friends on achievement and affective outcomes. In J. L. Epstein, eta N. Karweit (Argit.), *Friends in school: Patterns of selection and influence in secondary schools* (pp. 177–200). New York: Academic.
- Estell, D. B., Cairns, R. B., Farmer, T. W., eta Cairns, B. D. (2002). Aggression in inner-city early elementary classrooms: Individual and peer group configurations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48, pp. 52-76.
- Évano, C. (2006). *La gestión mental. Otra forma de ver y escuchar en pedagogía*. Bartzelona: Graó.
- Ezeiza, A. (2006a). Superando algunos temores en el uso de plataformas de aprendizaje en el ámbito de Educación (Posterra). Aktak, *4º Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación CIDUI '06*, Bartzelona, uztailak 5-7.
- Ezeiza, A. (2006b). Una experiencia en el uso de portafolios electrónico en la Universidad y su posterior desarrollo. Aktak, *VI Congreso Internacional Virtual de Educación CIVE 2006*, otsailak 6-26.

- Ezeiza, A. (2007a). Tutoría on-line en el entorno universitario: propuesta para la secuenciación de herramientas electrónicas. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (29), 149-156.
- Ezeiza, A. (2007b). Some keys in the training of language teachers. *COSELLO- Conference of Open Source in Education and Language Learning Online*, Reykiavic (Islandia), irailak 27-28.
- Ezeiza, A. (2008). Hizkera berezitzen didaktika eta plataforma telematikoak: PREST proiektua. P. Salaburu, e I. Ugarteburu (Argit.), *Espezialitateko Hizkerak eta Terminologia III: Espezialitate hizkeren didaktika eta komunikazioa* (pp. 159-169). Leioa: UPV/EHU, Euskara Zerbitzua.
- Ezeiza, A. (2009a). Experiencias de colaboración en enseñanza de lenguas y Moodle. *Moodlemoot Spain'09 VI Encuentro de usuarios de Moodle España*, Madril, urriak 29-31.
- Ezeiza, A. (2009b). Facebook como apoyo a la docencia presencial: ¿son nuestros alumnos "amigos"? Actas del *I Congreso Internacional sobre Antropología Audiovisual e Investigación en Tecnología Educativa*, Madril, irailak 9-10.
- Ezeiza, A. (2011). Conectivismo en el Aula. *Encuentro Internacional de Educación Educared 2011* (Ponentzia birtuala), irailaren 23tik urriaren 9ra. Hemendik hartua: <http://encuentro.educared.org/>
- Ezeiza, A. (2012). Moodle y redes sociales: Experiencias de interrelación. *Revista Comunicación y Pedagogía c&p*, 263-264, pp. 39-45.
- Ezeiza, A. (2014). *Ikaskidetzaren Sarea, Red de Coaprendizaje. Informe final*. Informe elaborado para la Diputación Foral de Gipuzkoa, Programa Ikasmina, Gipuzkoa Territorio que aprende (argitaratu gabea).
- Ezeiza, A., eta Garmendia, M. (2008). Estrategias y herramientas para el seguimiento del trabajo en equipo. Actas del *5º Encuentro de Usuarios Moodle España*, Bartzelona, urriak 23-25.

- Ezeiza, A., eta Goñi, M. (2010). Taller: Entornos Personales de Aprendizaje (servicios y herramientas 2.0) y su integración en Moodle. *Encuentro de Usuarios de Moodle - MoodleMoot 2010*, Logroño, urriak 11-13.
- Ezeiza, A., eta Malagon, E. (2011). *Aprendizaje en comunidad y en red*. Informe Proyecto Impulso al Emprendizaje Abierto Colaborativo EaC .Lab (argitaratu gabea). Donostia: Bikumé S.L..
- Ezeiza, A., eta Palacios, S. (2007). De la educación formal a la informal: redes virtuales humanas. J. Goikoetxea Piédrola, eta M.T. Vizcarra, (Argit.), *Los retos actuales en la investigación educativa y la formación profesionalizadora de los estudios de magisterio* (pp. 455-466). Vitoria-Gasteiz: UPV/EHU-Psicodidáctica.
- Ezeiza, A., eta Palacios, S. (2009). Evaluación de la competencia comunicativa y social en foros virtuales. *Revista RELIEVE* 15(2), 1-15.
- Ezeiza, A., Fernández Marzo, F., eta Pérez, A. (2006). Proyecto COVCELL, un proyecto a disposición de todos, en cualquier lugar. Actas del *Encuentro MoodleMoot '06*, Tarragona, irailak 17-18.
- Ezeiza, A., Fernández Marzo, F., eta Pérez, A. (2007a). Desarrollos de Moodle para la enseñanza de lenguas: el proyecto COVCELL. Actas del *Encuentro MoodleMoot Spain '07*, Cáceres, urriak 15-16.
- Ezeiza, A., Fernández Marzo, F., eta Pérez, A. (2007b). Equipos multidisciplinares en desarrollo de software: el proyecto europeo COVCELL. *VirtualCampus 2007 - Expoelearning*, Bartzelona, martxoak 22-24.
- Ezeiza, A., Fernández Marzo, F., Garmendia, M., eta Pérez, A. (2006a). Aplicaciones de los entornos virtuales de aprendizaje en el entorno universitario. *I Congreso internacional de Software Libre y web 2.0 en Educación y Formación*, Leioa, azaroaren 29tik abenduaren 1era.
- Ezeiza, A., Fernández Marzo, F., Garmendia, M., eta Pérez, A. (2006b). Dos implementaciones diferentes de asignaturas universitarias en el contexto de los créditos ECTS (Posterra). *Encuentro MoodleMoot '06*, Tarragona, irailak 17-18.



- Ezeiza, A., Karrera, I., Aldaz, J., Elizalde, L.M., Olalde, B.R., eta Zulaika, T. (2011). Trabajando conjuntamente desde el módulo: el proyecto interdisciplinar. Comunicación oral. *III Congreso Internacional Unives't11, "La autogestión del aprendizaje"*, Girona, ekainak 16-17.
- Ezeiza, J. (2010). DB (Dokumentu Biltegia): corpus akademikoak sortzeko eta kudeatzeko azpiegitura teknologikoa. In P. Salaburu, eta X. Alberdi, *Ugarteburu Terminologia Jardunaldiak: Euskararen garapena esparru akademikoetan* (pp. 168-190). Bilbao: UPV/EHU.
- Ezeiza, J. (2011). *Testu-antolatzaileak zientzia juridikoen alorreko testuetan erregistroen, generoen eta estilo-joeren bereizle: Hurbilpen estatistikoa*. Irakasle Atxiki lehiaketa publikoan aurkeztutako ikerketa lana, Euskal Hizkuntza eta Komunikazio Saila, Euskal Herriko Unibertsitatea (Argitaratu gabea).
- Ezeiza, J.A., Aldezabal, I., Bilbao, X. Elorduy, M.A., Elosegui, M.C., Elosegi, A., Ezeiza, A., eta Zabala, M.I. (2010). *PREST: profesionalen berariazko komunikazio-gaitasunaren etengabeko garapenari laguntzeko baliabide telematikoa (I+G+B). Ikerketa-proiektuaren memoria*. Txosten teknikoa. Donostia: L6 E.M.
- Fairclough, N. (1992). *Critical language awareness*. London: Longman.
- Falakmasir, M.H., Ashley, K.D., eta Schunn, C.D. (2013). Using Argument Diagramming to Improve Peer Grading of Writing Assignments. In Z.A. Pardos, eta E. Schneider (Argit.), *Workshop on Massive Open Online Courses (moocshop) AIED 2013 Workshops Proceedings, 1*, (pp. 41-48). Hemendik hartua: <http://www.moocshop.org>
- Fathman, A.K., eta Whalley, E. (1990). Teacher Response to Student Writing: Focus on Form versus Content. In B. Kroll (Argit.), *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom* (pp. 178-190). Cambridge: Cambridge University Press.
- Feliz Murias, T., eta Ricoy Lorenzo, M.C. (2008). El desafío tecnológico en el proceso de aprendizaje universitario. Los foros formativos. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7(1), 57-72.

- Foltz, W., Laham, D., eta Landauer, T.K. (1999). The intelligent essay assessor: Applications to educational technology. *Interactive Multimedia Electronic Journal of Computer-Enhanced Learning*, 1(2).
- Fulcher, G. (2000). Computers in language testing. In P. Brett, eta G. Motteram (Argit.), *A special interest in computers* (pp. 93-107). Manchester: IATEFL Publications.
- Galimberti, C., eta Riva, G. (2001). Actor, artefacts and interactions. Outline for a social psychology of Ciberspace. In G. Riva, eta C. Galimberti (Argit.), *Toward CyberPsychology. Mind, cognition and society in the Internet Age* (pp. 3-19). Amsterdam: IOS Press.
- Gálvez, A.M. (2004). *Posicionamiento y puestas en pantalla. Un análisis de la producción de sociabilidad en entornos virtuales*. Tesis tesis doctoral dirigida por el Dr. Miquel Domènech i Argemí (UAB). Bellaterra : Universitat Autònoma de Barcelona. Hemendik hartua: <http://ddd.uab.cat/record/36976>
- García Aretio, L. (1999). Historia de la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 2(1), 11-40.
- García Cabrero, B., Mabel, S., Márquez, L.D., Bustos, A., eta Miranda, G.A. (2005). Interacción y construcción del conocimiento en una comunidad virtual de aprendizaje. Ponencia. *Virtual Educa 2005*, Ciudad de México, ekainak 20-24.
- García Negroni, M.M., eta Hall, B. (2010). Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas propuestas de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva. *Boletín de Lingüística*, XXII/34, pp. 41-69.
- Garrison, D.R. (1985). Three generations of technological innovation in distance education. *Distance Education*, 1(6), 235-241.
- Garrison, D.R, eta Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI: Investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Gasteizko Erizaintza Unibertsitate Eskola (2004). *Gaitasun Profesionalak: Erizaintzan Hezkuntzarako Gida*. Vitoria-Gasteiz: Osakidetza, Euskal Osasun Zerbitzua,

EAEko Administrazioa.

- Gilly, M. (1986). L'élève vu par le maître: influences socio-normatives dans l'exercice du rôle professionnel. In J.M. De Ketele (Argit.), *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* (pp. 71-91). Bruselas: De Boeck Universite.
- Goldschmidt, N., eta Szmrecsanyi, B. (2007). What Do Economists Talk About? A Linguistic Analysis of Published Writing in Economic Journals. *American Journal of Economics and Sociology*, 66, pp. 335–378.
- González, M.P., Silva, M., eta Marín, J. (2009). *La aventura de trabajar en equipo*. Lleida: deParís.
- González, J., eta Wagenaar, R. (Argit.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Grabe, W., eta Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing*. New York: Longman.
- Granger, S., Hung, J., eta Petch-Tyson, S. (2002). *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin, LL & LT Series, 6.
- Greimas, A.J. (1966). *Sémantique structurelle*. Paris: Larousse.
- Gros, B., eta Adrián, M. (2004). Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 5(5).
- Gunawardena, C. N., Lowe, C. A., eta Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Educational Computing Research*, 17(4), 394-431.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel, t. I et II*. Paris: Fayard. [gaztelaniara itzulia: *Teoría de la acción comunicativa*. Madril: Cátedra, 1989].

- Hara, N., Bonk, C.J., eta Angeli, C. (1998). *Content Analysis of Online Discussion in an Applied Educational Psychology. CRLT Technical Report 2-98*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- HELAZ/SAE (s.f.). *Encuesta del Programa "Eragin" de formación docente en metodologías activas de la Universidad del País Vasco*. Leioa: Servicio de Asesoramiento Educativo HELAZ/SAE (Argitaratu gabea).
- Henri, F. (1992). Computer conferencing and content analysis. In Kaye, A.R. (Argit.), *Collaborative learning through computer conferencing* (pp. 117-136). Londres: Springer-Verlag.
- Hillocks, Jr.G. (1986). *Research on Written Composition: New Directions for Teaching*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills and the National Conference on Research in English.
- Hogan, C. (1999). Using exhibitions to share and assess student learning. In K. Martin, N. Stanley, N. eta Davidson (Konp.), *Teaching in the Disciplines, Learning in Context* (pp. 158-161). Perth, Australia: Murdoch University.
- Horowitz, D. (1986). What professors actually require of students: Academic tasks for the ELS classroom. *TESOL Quaterly* 20, pp. 445-462.
- House, J. (2008). What is an 'intercultural speaker'? In E. Alcón Soler, eta M.P. Safont Jordá (Argit.), *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp. 7-21). New York: Springer.
- Hughes, A. (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Human Readers (2013). *Professionals Against Machine Scoring Of Student Essays In High-Stakes Assessment*. Hemendik hartua: <http://humanreaders.org/>
- Hymes, D.H. (1966). Two types of linguistic relativity. In W. Bright (Ed) *Sociolinguistics* (pp. 114-158). The Hague: Mouton.

- Hymes, D.H. (1967). Models of the interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues*, 23(2), 8-38.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In J.B. Pride and J. Holmes (Argit.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth, England: Penguin Books.
- Ibañez, J. (1989). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. In F. Alvira, J. Ibañez, eta M. García Ferrando, *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 418-434). Madril: Alianza Editorial.
- Jakobs, E.M., eta Perrin, D. (2008). Training of writing and reading. In G. Rickheit, eta H. Strohner, *Handbook of Communication Competence, HAL Vol. 1* (pp. 359-393). Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co.
- James, C., eta Garrentt, P. (1992). The scope of Language Awareness. In C. James, eta P. Garrentt (Argit.), *Language Awareness in the Classroom* (pp. 3-20). New York: Longman.
- Jonassen, D. H. (2000). *Computers as mindtools for schools*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Jones, M.H., Estell, D.B., eta Alexander, J.M. (2008). Friends, classmates, and self-regulated learning: discussions with peers inside and outside the classroom. *Metacognition and Learning*, 3(8), 1-15.
- Jorba, J. (2000). La comunicación y las habilidades cognitivolingüísticas. In J. Jorba, I. Gómez, eta A. Prats (ed.), *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares* (pp. 29-49). Bartzelona: UAB-ICE, Síntesis.
- Jorba, J., eta Casellas, E. (1997). *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. Madril: Síntesis.
- Jorba, J., eta Sanmartí, N. (2000). La función pedagógica de la evaluación. In M. Ballester, J.M. Batalloso, M.A. Calatayud, I. Córdoba, J. Diego, M. Fons... H. Weissman, *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 21-44). Bartzelona: Graó.

- Jorba, J., eta Sanmartí, N. (2008). La función pedagógica de la evaluación. In M. Ballester, J.M. Bataloso, M.A. Calatayud, I. Córdoba, J. Diego, M. Fons... H. Weissman, *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 21-42). Bartzelona: Graó.
- Kakkonen, T., Myller, N., Timonen, J., eta Sutinen, E. (2005). Automatic Essay Grading with Probabilistic Latent Semantic Analysis. In A. Arbor, *EdAppsNLP 05 Proceedings of the second workshop on Building Educational Applications Using NLP Association for Computational Linguistics* (29-36). Stroudsburg, PA: Association for Computational Linguistics.
- Kenyon, D. M. (1995). An investigation of the validity of the demands of tasks on performance-based tests of oral proficiency. *16th annual Language Testing Research Colloquium*. Long Beach, CA.
- Kluwe, R. H. (1987). Executive decisions and regulation of problem solving behavior. In F. E. Weinert, eta R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (31–64). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Knight, L.V., eta Steinbach, T.A. (2011). Adapting Peer Review to an Online Course: An Exploratory Case Study. *Journal of Information Technology Education, 1*, pp. 81-100.
- Knoch, U. (2009). *Diagnostic Writing Assessment. The Development and Validation of a Rating Scale*. Frankfurt: Peter Lang.
- Kobayashi, H., eta Rinnert, C. (2012). Understanding L2 writing development from a multicompetence perspective: Dynamic repertoires of knowledge and text construction. In R.M. Manchón (Argit.), *L2 Writing Development: Multiple Perspectives* (pp. 101-134). Berlin/Boston: De Gryter Mouton.
- Kohonen, V. (1992). Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. In D. Nunan (Argit.), *Collaborative Language Learning and Teaching* (pp. 14-39). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kozulin, A. (1998). *Psychological tools: A sociocultural Approach to Education*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.

- Kreijns, K., Kirschner, P. A., eta Jochems, W. (2003). Identifying the pitfalls for social interaction in computer-supported collaborative learning environments: a review of the research. *Computers in Human Behavior*, 19, pp. 335–353.
- Kroll, B. (1990). Introduction. In B. Kroll (ed.), *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom* (pp. 1-5). Cambridge: Cambridge University Press.
- Laca, B. (2001). Otras instancias enunciativas. In G. Vázquez (Koord.), *Guía didáctica del discurso académico escrito: ¿Cómo se escribe una monografía?* (pp. 81-94). Madrid: Edinumen.
- Landauer, T.K., Laham, R.D., eta Foltz, P.W. (2003). Automated Scoring and Annotation of Essays with the Intelligent Essay Assessor. In M. Shermis, eta J. Burnstein (Argit.), *Automated Essay Scoring: A cross: disciplinary perspective* (pp. 87-112). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Landauer, T. K., Laham, D., Rehder, B., eta Schreiner, M. E. (1997). How well can passage meaning be derived without using word order? A comparison of Latent Semantic Analysis and humans. In M. G. Shafto, eta P. Langley (Argit.), *Proceedings of the 19th annual meeting of the Cognitive Science Society* (pp. 412-417). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Larkey, L. S. (1998). Automated Essay Grading using Text Categorization Techniques. *CIIR Technical Report, IR-121*, Dept. of Computer Science, Univ. of Massachusetts.
- Latour, B. (1987). *Science in action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Le Boterf, G. (1991). *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Bilbao: Aedipe-Deusto.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lepschy, A. (2008). Communication training. In G. Rickheit, eta H. Strohner, *Handbook of Communication Competence, HAL Vol. 1* (pp. 315-341). Berlin: Walter de Gruyter GmbH&Co.

- Levi-Leboyer, C. (1997). *La gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Levin, J.A., Kim, H., eta Riel, M. (1990). Analysing Instructional Interactions on Electronic Message Networks. In L. Harasim (Argit.), *Online Education. Perspectives on a new environment* (pp. 185-214). New York: Praeger.
- Li, Y. (2000). Assessing Second Language Writing: The relationship between computerized analysis and rater evaluation. *ITL, International Journal of Applied Linguistics, Review of applied linguistics*, 127/128, pp. 37-51.
- Lipponen, L. (2002). Exploring foundations for computer-supported collaborative learning. In G. Stahl (Argit.), *Proceedings of the International Conference on Computer-Supported Collaborative Learning* (pp. 72-81). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Lipsman, M. (2005). Los misterios de la evaluación en la era de Internet. In E. Litwin (Comp.), *Tecnologías educativas en tiempos de Internet* (pp. 213-248). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Locher, M.A. (2008). Relational work, politeness, and identity construction. In G. Antos, eta E. Ventola, *Handbook of Interpersonal Communication, HAL Vol. 2* (pp. 509-540). Berlin: Walter de Gruyter GmbH&Co.
- London Communiqué (2007). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. London: Bologna Process.
- López Pastor, V. (2008). Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados y su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 293-311.
- López Quero, S. (2004). La conversación virtual en español: texto escrito oralizado. In M.L. Calero Vaquera, eta F. Rivera Cárdenas (Koord.): *Estudios lingüísticos y literarios In memoriam Eugenio Coseriu (1921-2002)* (pp. 165-194). Córdoba: Universidad de Córdoba.



- Lordelo, D., Borges de Barros, H., Monguet, J.M., eta Alpiste, F. (2004). *Evaluación del alumno en el entorno virtual: Identificación de indicadores inherentes y adyacentes*. Barcelona: Laboratori d'aplicacions multimèdia, Universitat Politècnica de Catalunya.
- Maddux, R.B. (1988). *Team building* (2nd ed.). California, USA: Crisp Publications, Inc.
- Manchón, R.M. (2011). The language learning potential of writing in foreign language context: Lessons from research. In M. Reichelt, eta T. Chimasko (Argit.), *Foreign Language Writing Instructions. Principles and practices* (pp. 44-64). West Lafayette: Parlour Press.
- Manchón, R.M. (2012). Multiple perspectives in the study of L2 writing development: An introduction. In R.M. Manchón (Argit.), *L2 Writing Development: Multiple Perspectives* (pp. 1-16). Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.
- Marinkovich, J., eta Benítez, R. (2000). Aproximaciones al análisis intertextual del discurso científico. *Revista signos*, 33(48), 117-128.
- Mateo, J. (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 165-186.
- Mauri, T., Colomina, R. M., Clarà, M., eta Ginesta, A. (2011). Ayudas al aprendizaje en tareas de escritura colaborativa en Moodle. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1103-1128.
- Mayer, R. E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? *American Psychologist*, 59, pp. 14–19.
- McClelland, D.C. (1973). *Power. The inner experience*. New York: Irvington.
- McClelland, J. L. (1981). Retrieving general and specific information from stored knowledge of specifics. In *Proceedings of the Third Annual Conference of the Cognitive Science Society*, pp. 170-172. Berkeley, CA, 19-21 de agosto.

- McNamara, T. (1996). *Measuring second language performance*. Harlow, Essex: Pearson Education.
- Mendoza-Denton, N. (2002). Language and identity. In J.K. Chambers, P. Trudgill, eta N. Schilling-Estes (Argit.), *Handbook of Language Variation and Change* (pp. 475-499). Oxford: Blackwell.
- Menéndez Varela, J.L., eta Gregori, E. (2010). El aprendizaje entre iguales y la construcción de competencias transversales en los estudios universitarios de las artes. In T. Pagès, A. Cornet, eta J. Pardo (Koord.), *Buenas prácticas docentes en la universidad. Modelos y experiencias en la Universidad de Barcelona* (pp. 19-30). Bartzelona: Octaedro / ICE-UB
- Mirás, M., eta Solé, I. (1990). Capítulo 22. La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. In Coll, C. (Konp.), *Desarrollo psicológico y educación II* (pp. 419-431). Madril: Alianza Editorial.
- Monaghan, W., eta Bridgeman, B. (2005). E-rater as a quality control on human raters. *R & D Connections*, apirila. Princeton, NJ: Educational Testing Service. Hemendik hartua: [http://origin-www.ets.org/Media/Research/pdf/RD\\_Connections2.pdf](http://origin-www.ets.org/Media/Research/pdf/RD_Connections2.pdf)
- Monereo, C., eta Fuentes, M. (2008). La enseñanza y el aprendizaje de estrategias de búsqueda y selección de la información en entornos virtuales. In C. Coll, eta C. Monereo (Argit.), *Psicología de la educación virtual* (pp. 386-408). Madril: Morata.
- Moore, T., eta Morton, J. (1999). Authenticity in the IELTS Academic Module Writing test: a comparative study of Task 2 ítems and university assignments. In R. Tulloh (Argit.), *IELTS Research Reports 1999(2)* (pp. 64-106). Canberra: IELTS.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bartzelona: Icaría.
- Morris, R., Hadwin, A.F., Gress, C.L.Z., Miller, M., Fior, M. Church, H., eta Winne, P.H. (2010). Designing roles, scripts, and prompts to support CSCL in gStudy. *Computers in Human Behavior* 26(5), 815–824.

- Morrow, K. (1979). Communicative language testing: revolution or evolution? In C. J. Brumfit eta K. Johnson (Argit.), *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nicolis, G., eta Prigogine, I. (1994). *La estructura de lo complejo*. Madril: Alianza Universidad.
- Nonaka, I., eta Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Núñez, P. (2004). Hacia una caracterización discursiva de los informes escritos por universitarios. *2º Congreso Internacional y 5º Nacional sobre Lengua Escrita y Textos Académicos*, Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala, Mexiko.
- Núñez, P., eta Espejo, C. (2005). Estudio exploratorio acerca de la conceptualización del informe escrito en el ámbito académico. In A.M. Harvey (Comp.), *En torno al Discurso. Contribuciones de América Latina* (pp. 135-148). Santiago: Pontificia Universidad Católica.
- Núñez, P., Muñoz, A., eta Mihovilovic, E. (2006). Las funciones de los marcadores de reformulación en el discurso académico en formación. *Revista signos*, 39(62), 471-492.
- Omaggio, A. (1993). *Teaching Language in Context*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle (2. Argit.).
- Onrubia, J., Colomina, R., eta Engel, A. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. In C. Coll, eta C. Monereo (Argit.), *Psicología de la Educación Virtual* (pp. 233-252). Madril: Morata.

- Otañi, I. (2005). El resumen o abstract del artículo de investigación en español: características retórico-lingüísticas. In G. Vazquez (Koord.), *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos* (pp. 45-72). Madrid: Edinumen.
- Page, E.B. (1966). The imminence of grading essays by computer. *Phi Delta Kappan* 47, pp. 238-243.
- Page, E.B. (1994). Computer grading of student prose, using modern concepts and software. *Journal of Experimental Education*, 62, pp. 127-142.
- Page, E.B., eta Petersen, N.S. (1995). The computer moves into essay grading. *Phi Delta Kappan* 76, pp. 561-565.
- Palacios, P. (Koord.), Ezeiza, A., Latasa, I., eta Olalde, K. (2010). Evaluación de competencias en contextos educativos virtuales. *XVIII Jornadas Internacionales Universitarias de Tecnología Educativa. JUTE 2010*, Gandía, irailak 9-10.
- Palacios, S., Latasa, I., Ezeiza, A., Olalde, K., eta Blanco, B. (2010). Evaluación de la Educación Virtual: Vireval. Actas de las jornadas *Hezkuntza, Garapena, Kooperazioa eta Teknologiako III. Jardunaldiak HGTK1*, maiatzak 20-22.
- Palacios, S., Amez, A., Arrieta, E.B., Herrán, E., Medrano, M.C., Ezeiza, A., Rodríguez eta Vidal, I. (2010a). Psicología Evolutiva y video documental. Del debate presencial al foro virtual. In J. Garaizar, eta J.M. Goñi, *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la Universidad: Propuestas de innovación educativa de la UPV/EHU* (pp. 105-122). Bilbo: UPV/EHU.
- Palacios, S., Ezeiza, A., Latasa, I., Olalde, K., Olalde, B.R., eta Meza, J.M. (2010b). VirEval. Investigación y evaluación de la educación virtual. *Ponentzia. EDUSOL 2010. Bienes comunes*, Mexico DF, azaroaren 8-9.
- Pepe, A., eta Armenti, A. (2009). Knowledge building process in blended learning communities: Forum usage evaluation from a participatory framework for distance cooperation. *Proceedings of EDULEARN09 Conference*, uztailak 6-8. Bartzelona.

- Pereda, S., eta Berrocal, F. (1999). El entorno empresarial. La empresa, su organización y funcionamiento. *Revista Complutense de Educación*, 10(1), 15-35.
- Pérez i Garcías, A. (2002). Elementos para el análisis de la interacción educativa en los nuevos entornos de aprendizaje. *Revista Pixel-Bit*, 19, pp. 49-61.
- Pérez Pueyo, A., Julián Clemente, J.A., eta López Pastor, V.M. (2009). Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). In V.M. López Pastor (Koord.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 19-44). Madril: Narcea.
- Peris, R., Gimeno, M.A., Carrero, V., eta Sanchiz, M. (2000). Las ciberrelaciones: acercamiento psicosocial a l@s internautas. In J. Caballero, L. Méndez, eta G. Pastor (Argit.), *La mirada psicosociológica. Grupos, procesos, lenguajes y culturas*. Madril: Biblioteca Nueva.
- Perkin, M. (1999). Validating formative and summative assessment. In S. Brown, eta P. Race, J. Bull, *Computer-Assisted Assessment in Higher Education* (pp. 55-62). Birmingham: SEDA.
- Perrenoud, Ph. (1991). Pour une pragmatique de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 13(4), 49-81.
- Piech, C., Huang, J., Chen, Z., Do, C., Ng, A., eta Koller, D. (2013). Tuned Models of Peer Assessment in MOOCs. *Proceedings of The 6th International Conference on Educational Data Mining (EDM 2013)*, ekainak 6-9, Memphis, Tennessee.
- Piscitelli, A. (2009). La felicidad de no saber lo que queremos enseñar. Facebook como caso práctico de pasaje de las pedagogías de la retención a las pedagogías de la participación (I). Hemendik hartua: <http://www.filosofitis.com.ar>
- Piscitelli, A., Adaime, I., eta Binder, I. (2010). *Proyecto Facebook y la Posuniversidad*. Madril: Ariel, Fundación Telefónica.

- Plazaola, I., eta Alonso Fourcade, M.P. (2007). *Testuak, diskurtsoak eta generoak. Euskal testuen azterketa korrontea*. Donostia: Erein.
- Portoles, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Bartzelona: Ariel Practicum.
- Prada, S., González Rodero, L., eta García-Valcárcel, A. (2005). Valoración de una experiencia de enseñanza-aprendizaje en la Universidad a través de foros de discusión. *XIII Jornadas de Tecnología Educativa JUTE 2005*, Kadiz, ekainak 16-17.
- Rafaeli, S. (1988). Interactivity: From new media to communication. In R.P. Hawkins, J.M. Wiemann, eta S. Pingree (Argit.), *Sage Annual Review of Communication Research: Advancing Communication Science, 16* (pp. 110-134). Beverly Hills, CA: Sage.
- Rafaeli, S., eta Sudweeks, F. (1997). Networked Interactivity. *Journal of computer mediated communication, 2*(4).
- Redder, A. (2008). Functional Pragmatics. In G. Antos, eta E. Ventola, *Handbook of Interpersonal Communication, HAL Vol. 2* (pp. 133-178). Berlin: Walter de Gruyter GmbH&Co.
- Rhodes, G., eta Tallantire, F. (2003). Evaluación de las habilidades básicas. In S. Brown, eta A. Glasner, *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 129-144). Madril: Narcea.
- Rickheit, G., Strohner, H., eta Vorweg, C. (2008). The Concept of Communicative Competence. In G. Rickheit, eta H. Strohner, *Handbook of Communication Competence, HAL Vol. 1*, (pp. 15-62). Berlin: Walter de Gruyter GmbH&Co.
- Rieker, E. (1991). *The Effect of Feedback on the Frequency and Accuracy of Use of the Passé Composé by Field-Independent and Field-Dependent Students of Beginning French*. Ph.D Dissertation, University of Illinois at Urbana-Campaign.
- Rodríguez, S. (2000). La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *I Congreso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación CIDUI*, Bartzelona, ekainak

26-28.

Romañá, T. (2007). Evaluar el trabajo con foros electrónicos: propuesta de un sistema. *RUSC, Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4(2). Hemendik hartua: <http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/romana.pdf>

Rúa, J. (2009). *El Aprendizaje Autónomo en Educación Superior*. Madril: Narcea.

Rubistar (s.f.). Collaborative Work Skills. Hemendik hartua: <http://rubistar.4teachers.org>

Ruiz Flores, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Bartzelona: Graó.

Rumelhart, D.E., eta McClelland, J.L. (1986). PDP Models and General Issues in Cognitive Science. In D.E. Rumelhart, J.L., McClelland and the PDP Research Group (Argit.), *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition. Vol. I: Foundations* (pp. 110-149). M.A.: The MIT Press.

Rust, C. (2002). The impact of the assessment on student learning. *Active learning in higher education*, 3(2), 145-158.

Sagasta, M.P., eta Etxeberria, L. (2006) Hizkuntzen arteko elkarmenpekotasuna: hizkuntza transferentziak euskaratik gaztelarrera. In Cenoz, J., eta Lasagabaster, D. (Argit.), *Hizkuntzak ikasten eta erabiltzen* (pp. 61-89). Bilbao: UPV/EHU.

Salinas, J., Pérez, A., eta de Benito, B. (2008). *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red*. Madril: Síntesis.

Salmon, G. (2000). *E-moderating : the key to teaching and learning online*. London: Kogan Page.

Sanz de Acedo, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madril: Narcea.

Santhanam, E. (2002). Congruence of teaching, learning, assessment and evaluation. *Focusing on the Student, 11th Annual Conference Teaching and Learning Forum*,

febrero, Edith Cowan University, Perth, Australia.

Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot [trad. al castellano publicada en 1998, *Curso de lingüística general*. Madril: Alianza, 1998].

Savignon, S.J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.

Schaffert, S., eta Hilzensauer, W. (2008). On the way towards Personal Learning Environments: seven crucial aspects. *Elearning Papers* 9(2), 1-10.

Schembri, N. (2009). Citation practices: Insights from interviews with six undergraduate students at the University of Malta. *Language Studies Working Papers, 1*, pp. 16-24.

Schmidt, R. (1993). Awareness and secons language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics, 13*, pp. 206-226.

Schneuwly, B., eta Bain, D. (1998). Mecanismos de regulación de las actividades textuales: estrategias de intervención en las secuencias didácticas. *Textos 16*, pp. 25-46.

Shaw, S.D. (2004). Automated writing assessment: A review of four conceptual models. *Cambridge Research Notes, 17*, pp. 13-18.

Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Skehan, P. (2001). Tasks and language performance assessment. In M. Bygate, P. Skehan eta M. Swain (Argit.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* (pp. 167-185). Harlow: Pearson Education Limited.

Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher, 27*(2), 4-13.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. (2nd edition). Boston: Allyn & Bacon.



- Soto, G. (2009). Intertextualidad explícita en textos académicos de estudiantes universitarios: Un estudio exploratorio. *Literatura y lingüística*, 2, pp. 141-157.
- Steinhart, D. (2000). *Summary Street: an LSA Based Intelligent Tutoring System for Writing and Revising Summaries*. PhD. Thesis, University of Colorado: Boulder, Colorado.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tagua de Pepa, M.A. (2006). La utilización de foros virtuales en la universidad como metodología de aprendizaje colaborativo. *Ponentzia. Aktak, 2º Encuentro en línea de Educación y Software Libre Edusol 2006*. Hemendik hartua: <http://bine.org.mx/edusol/e2006>
- Taraghi, B., Ebner, M., Till, G., y Mühlburger, H. (2009). Personal Learning Environment – A Conceptual Study. *Conference ICL2009 Proceedings*, Villach (Austria), irailak 23-25.
- Taylor, G. (1989). *The student's writing guide for the arts and social sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tejada, J., eta Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación* 37(2), 10-12-05.
- Teufel, S., eta Moens, M. (2000). What's your and what's mine: Determining intellectual attribution in scientific text. *SIGDAT Conference in Empirical Methods in Natural Language Processing and Very Large Corpora*. Hong-Kong, urriak 7-8.
- Tirado, R., Aguaded, I., eta Hernando, A. (2012). Collaborative learning processes in an asynchronous environment: an analysis through discourse and social networks. *Journal of Latin American Communication Research*, 2(1).
- Topping, K.J. (1996). The Effectiveness of Peer Tutoring in Further and Higher Education: A Typology and Review of the Literature. *Higher Education*, 32(3),

321-345.

Topping, K.J. (2005). Trends in Peer-Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645.

Torre, J.C. (2008). Estrategias para potenciar la autoeficacia y la autorregulación académica en los estudiantes universitarios. In L. Prieto (Koord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje* (pp. 61-90). Barcelona: Octaedro-ICE.

Torres, R.M. (2001). Comunidades de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*, Barcelona, urriak 5-6.

Van der Veer, R., Valsimer, J. (1991). *Understanding Vygotsky*. Oxford: Blackwell.

Van Dijk, T.A. (1989). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós Comunicación.

Van Ek, J. (1975). *Systems development in adult language learning: The threshold level in a European unit credit system for modern language learning by adults*. Estrasburgo: Council of Europe.

Veenman, M. V.J., Van Hout-Wolters, B.H.A.M., Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3-14.

Villa, A., Poblete, M. (Dir.) (2008). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Weiss, J. (1986). La subjectivité blanchie?. In J.M. De Ketele (Argit.). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* (91-105). Bruselas: De Boeck Universite.

Wentzel, K. R., eta Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68, pp. 1198–1209.

- Wertsch, J. (1978). Adult-child interaction and the roots of metacognition. *Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, 2(1), 15-18.
- White, E. (1994). *Responding to Student Writing. Teaching and Assessing Writing*, 103-118. San Francisco: Jossey-Bass.
- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wiemer-Hastings, P., eta Graesser, A. (2000). Select-a-Kibitzer: A computer tool that gives meaningful feedback on student compositions. *Interactive Learning Environments* 8, pp. 149-169.
- Wigglesworth, G., eta Storch, N. (2012). Feedback and writing development through collaboration: A socio-cultural approach. In Manchón, R.M., (Argit.) *L2 Writing Development: Multiple perspectives* (pp. 69-99). Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.
- Wild, F., Môdritscher, F., eta Sigurdarson, S. (2008). Designing for change: mash-up personal learning environments. *eLearning Papers*, 9, pp. 1-15.
- Williams, R. (2001). Automated essay grading: An evaluation of four conceptual models. In A. Herrmann, eta M.M. Kulski (Argit.), *Expanding Horizons in Teaching and Learning*. Proceedings of the 10th Annual Teaching Learning Forum, 7 a 9 de febrero. Perth: Curtin University of Technology. Hemendik hartua: <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf2001/williams.html>
- Wilson, S. (2005). Architecture of Virtual Spaces and the Future of VLEs. *Presentation given at ITS Learning reference group*, Oslo, azaroak 9.
- Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 327-353.
- Winne, P. H., Hadwin, A. F., eta Perry, N. E. (2012). Metacognition in computer-supported collaborative inquiry. In C. Hmelo-Silver, C. Chinn, C. K. K. Chan, y A. O'Donnell (Argit.), *The International handbook of collaborative learning*. Taylor &

Francis/Routledge.

Woolfolk, A. E. (1996). *Psicología educativa*. Mexico: Prentice Hall.

Zabala, I.; Aierbe, A.; Aldezabal, I.; Arregi, X.; Arriola, J.M.; Elordui, A.; Elozegi, A.; Elozegi, K.; Ezeiza, J.; Garcia, J.; Garcia, I.; Lersundi, M.; San Martin, I. eta Ugarteburu, I. (2008) GARATERM: Diskurtso akademiko-profesionalaren didaktika eta garapena uztartzeko tresna informatikoen diseinu eta integrazioa helburu duen proiektua. *Espezialitate Hizkerak eta Terminologia jardunaldiak*. Leioa.

Zapata-Ros, M. (2013). *El “problema de 2 sigma” y el aprendizaje ayudado por la tecnología*. Hemendik hartua: <http://hdl.handle.net/10760/18866>

Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 3, pp. 217–221.

Zimmerman, B. J., eta Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51–59.

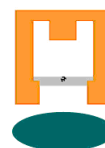
# **ERANSKINAK**

1. Eranskina. IRAKASGAIAREN PROGRAMA, IKERKETAREN TESTUINGURUA. (2011/12 ikasturtea). .....	343
2. Eranskina. DIZIPLINARTEKO LANAREN GIDA (DILAN), IRAKASGAI ARTEKO LAN TESTUARTEKOA (4.a) (2011/12 ikasturtea). . . . .	351
3. Eranskina. INKESTAK .....	359
3.1 Eranskina. Komunikazio akademikoaren gaitasun mailaren autopertzepzio inkesta (5.a).....	359
3.2 Eranskina. Talde-lanaren autoebaluazio inkesta (5.b). .....	363
4. Eranskina. IKERTUTAKO ZEREGINEN DESKRIBAPEN OPERATIBOA. ....	367
5. Eranskina. GAITASUNEN TAULA OSOA (EQF MARKOA) ETA BERE EGOKITZAPENA GAITASUN KOMUNIKATIBO ETA SOZIALA BALIOESTEKO MATRIZEAN. ....	383



## 1. ERANSKINA

**IRAKASGAIAREN PROGRAMA, IKERKETAREN TESTUINGURUA. (2011/12 ikasturtea).**



Donostiako Irakasleen  
Unibertsitate Eskola  
Escuela Universitaria de  
Magisterio de San Sebastián

### Komunikazio Gaitasunaren Garapena.

#### Euskara eta Gaztelania. Lehen Hezkuntzan I.

Zentroa: Donostiako Irakasleen Unibertsitate Eskola  
Titulua: Lehen Hezkuntzako Gradua  
Ikasturtea: 2011/2012  
Maila: 1  
Irakasleak: Ainhoa Ezeiza: [ainhoa.ezeiza@ehu.es](mailto:ainhoa.ezeiza@ehu.es); Teresa Zulaika: [teresa.zulaika@ehu.es](mailto:teresa.zulaika@ehu.es)

#### Helburuak

- Hizkuntzalaritza formalaren eta ikuspegi pragmatikoaren hizkuntzalaritzaren oinarritzko kontzeptuak bereganatzea.
- Esparru akademikoko testuak ulertzea eta ekoiztea.

#### Konpetentziak

- Testuinguru akademikoan agertzen diren testuak aztertu, prozesatu eta sortzea.
- Taldeko jardueretan parte hartzea, elkarlana eta bakarkako lanaren bidez.
- Hizkuntza-gaitasuna areagotzea bi hizkuntza ofizialetan.

#### Gaiak

##### Euskara

I.- Testuak eta diskurtsoak aztertze eta sortze oinarritzko kontzeptuak.

Konpetentzia arloa	Konpetentziak
- Komunikazio gaitasunaren erreferentzia markoa.	- Hizkuntzalaritza formalaren eta ikuspegi pragmatikoaren hizkuntzalaritzaren printzipioak identifikatzea.

## II.- Ahozko eta idatziko testuak sortzea eta ulertzea testuinguru akademikoetan.

Konpetentzia arloa	Konpetentziak
- Testu idatziak: ulermena eta ekoizpena (I).	- Informazio- multzo konplexuak ordenatzeko eta antolatzeke trebetasuna. - Testu akademikoen analisi, sintesi eta ekoizpenerako oinarritzko estrategiak menperatzea. - Testu akademikoetako ezaugarriak eta konbentzioak ezagutzea. - Testu akademiko idatziak ekoizteko trebetasuna.
- Ahozko testuak: ulermena eta ekoizpena (I).	- Ahozko testu akademikoak komunikatzeko trebetasuna.

## Castellano

### I.- Comprensión y producción de textos orales y escritos en contextos académicos (II).

Área competencial	Competencias
- Textos orales: comprensión y producción (II)	- Manejo de soportes para la presentación de la información: diapositivas, montajes audiovisuales, etc. - Demostrar buena capacidad de comunicación oral y escrita. - Criterios y recursos para la expresión rigurosa y clara.
- Búsqueda de información.	- Utilizar Internet de manera crítica como herramienta de comunicación y fuente de información. - Conocimiento de los elementos principales de la terminología especializada. - Habilidades para el manejo de fuentes bibliográficas.
- Textos escritos: comprensión y producción (II).	- Habilidades para ordenar y organizar un cuerpo complejo de informaciones. - Dominio de las estrategias básicas de análisis, síntesis y producción de textos académicos. - Conocimiento de las convenciones propias de las producciones académicas. - Habilidades para la producción de textos académicos escritos.

### III.- Habilidades comunicativas para el trabajo en grupo.

ÁREA COMPETENCIAL	COMPETENCIAS
Funciones, dificultades y posibilidades del trabajo en grupo	- Actitudes de sensibilidad y empatía hacia las aportaciones, puntos de vista y opiniones de los compañeros. - Destrezas interpersonales asociadas a la capacidad de relación con otras personas y de trabajo en grupo



## Metodologia

- Aurrez aurre (gelan) bete beharreko orduak: 60
- Aurrez aurrekoak ez direnak (gelaz kanpo egin beharrekoak): 90
- Eskola magistralak ikasgaiaren oinarritzko kontzeptuak azaltzeko.
- Taldeko eta banakako jarduerak ahozko eta idatzizko testu akademikoak ulertzeko eta ekoizteko.
- Metodologia aktiboa izango da eta ikasleen partaidetza eskatuko du

## Ebaluazioa

1. Lan praktikoak: %70
  2. Azterketa: %30
- Irakasgaia gainditzeko derrigorrezkoa da bi hizkuntzetan egingo diren lan praktikoak eta azterketa gainditzea.
  - Beharrezkoa da, bai euskaraz, bai gaztelaniaz, Europako Erreferentzia Markoko C1 mailaren gaitasuna edukitzea.
  - Lan praktikoek bi zati nagusi izango dituzte:
    - Moduluko proiektu komuna (DILAN): %40
    - Irakasgaiaren zehar ekoiztuko diren gainerako testu idatzi eta ahozkoak: %30 (gaztelaniaz %20, euskaraz %10).
  - Lan praktikoak irakasgaiaren zehar egingo dira eta portfolio batean jasoko ditu ikasleak, irakasleek edozein unetan ikuskatu ahal izateko.
  - Irakasleek argi zehaztuko dituzte kalifikaziorako bereziki garrantzitsuak izango diren zereginak, bai eta eurak auto-erregulatzeko irizpide nagusiak ere.

## Oinarritzko Bibliografia

### 1. gaia

- Bernárdez, E. (1999). *¿Qué son las lenguas?* Madril: Alianza.
- Monasterio, X. (2004). *Mintzairaren miraria*. Donostia: Gaiak
- Ruiz, U. (Apiril.) (2009). *Bigarren hizkuntzaren didaktika Haur eta Lehen Hezkuntzan*. (s.l.): Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Simone, R. (1992). *Diario lingüístico de una niña*. Bartzelona: Gedisa
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras (I)*. Bartzelona: Paidós.
- Zarraga, A [et al.] (2010). *Soziolinguística eskuliburua*. Andoain: Soziolinguística Klusterra ; Vitoria-Gasteiz : Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

### 2. gaia

- Agirre, A [et al.] (2010) *Gramatika artikuluen bilduma eta ariketak – administrazioa euskaraz aldizkaria* (s.l.): Herri Ardularitzaren Euskal Erakundea
- Alonso, I., Garro, E., eta Irizar, A. (2010). *Administratioko testugintzan sakontzeko ikastaroa*. (s.l.): Herri Ardularitzaren Euskal Erakundea.
- Amunarriz, K.; Egaña, A. eta Garzia, J. (2004). *Euskararen kalitatea*. Vitoria/Gasteiz:Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. URL: [http://www.ehu.es/azpidazki/PDFak/euskararen\\_kalitatea.pdf](http://www.ehu.es/azpidazki/PDFak/euskararen_kalitatea.pdf)
- Arakama, J [et al.] (2009). *IVAPeko estilo liburua*. (s.l.): Herri Ardularitzaren Euskal Erakundea.
- Arroyo, J [et al.] (2010). *Goi mailako euskara lantzen: 4. HE, HABEko 4. maila, C2* Bilbo : Labayru ikastegia, Bilbao Bizkaia Kutxa Fundazioa.
- Calsamiglia, H. eta Tusón, A. (2000). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Cano, E., Rubio, A., eta Serrat, N. (2010). *Organizarse mejor. Habilidades, estrategias, técnicas y hábitos de estudio*. Bartzelona: Graó
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de España.
- Castelló, M. (koord.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Bartzelona: Graó
- Centro de Redacción: <http://mutis2.upf.es/cr/casacd/index.html> Bartzelona: Universidad Pompeu Fabra

Centro Virtual de Redacción de Monterrey: <http://serviciosva.itesm.mx/cvr/cvr.htm> Monterrey (México)  
Creme, P. et al. (2000). *Escribir en la universidad*. Barcelona: Gedisa 2000.  
Gartziarena, A. [et al.] (2004). *Euskararen araugintza: arauak eta hiztegi batua (ariketak eta ebazpenak)*. Leiza: IKA.  
Sánchez Lobato, J. (coord.) (2006): *Saber escribir*. Madrid: Aguilar  
Tusón, A. y Vera, M. (2008). "Análisis del discurso y educación lingüística", in *Textos* 49, 9-13.  
Vázquez, G. (coord.) (2001): *El discurso académico oral*. Madrid: Edinumen.  
Vilá, M. (coord) (2005): *El discurso oral formal*. Barcelona: Graó.

### 3. gaia

Bonals, J. (2000). *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Barcelona: Graó.  
Macho, P. (2002). *Giza taldeak eta taldearen barne dinamikak*. Donostia: Erein.  
Prieto, L. (coord.) (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro  
Trechera, J.L. (2003). *Trabajar en equipo: talento y talante*. Bilbao: DDB.

#### Irakasgaiarekin lotutako blogak:

<http://www.ehu.es/ehusfera/komunikatzen/>  
<http://www.ehu.es/ehusfera/enlauniversidad/>

## GUÍA DE TRABAJO de la parte de castellano

### Objetivos específicos

- Situar a los estudiantes en el contexto universitario del ámbito de Educación
- Facilitar la gestión del trabajo en grupos por medio de la identificación de los procesos de comunicación grupal
- Identificar las claves de los textos académico-científicos para facilitar su discriminación: aspectos textuales y formales
- Identificar las ideas principales de los textos académico-científicos del ámbito de la Educación y resumirlas en textos reconstruidos que reflejen la tesis del artículo original
- Interpretar los textos académico-científicos de forma crítica, prestando atención al contexto específico en que se enmarcan.
- Realizar búsquedas significativas siguiendo diferentes estrategias y herramientas
- Identificar palabras clave y referencias relacionadas con el ámbito específico teórico-científico de la Educación.
- Producir textos académicos de diversas características, tanto orales como escritos, respetando las normas para referenciar obras y autores/as (específicamente, las normas APA).

Estos objetivos se corresponden con ambas lenguas, euskera y castellano, aunque la lengua vehicular en esta parte de asignatura es el castellano. En esta parte de la asignatura se trabajarán y evaluarán los aspectos lingüísticos de la lengua castellana de manera específica.

En esta parte de la asignatura trabajaremos las competencias de la asignatura por medio de diversas tareas enfocadas a apoyar el trabajo interdisciplinar de módulo. Aunque en un principio parezca que son muchas las tareas a realizar, algunas requieren poco tiempo y se realizarán en clase, con la orientación de la profesora.

Es imprescindible contar con un ordenador por grupo de trabajo como mínimo, ya que en esta asignatura realizaremos búsquedas, utilizaremos diversas herramientas informáticas y trabajaremos sobre la plataforma Moodle. Si tenéis dificultades para conectaros a la wifi-eduroam, os pondré en contacto con un técnico. Instrucciones: [www.ehu.es/eduroam](http://www.ehu.es/eduroam)

En esta parte de asignatura, jugaremos con dos roles: de estudiante y de docente. Este es el proyecto del equipo docente que conformaréis:

## Proyecto

### Desafío:

¿Sabremos dar el feedback adecuado a otros grupos para que mejoren sus calificaciones en el trabajo de módulo?

### Escenario:

Como profesionales de la Educación, la Escuela Universitaria de Magisterio de Donostia os ha pedido asesoramiento y apoyo en la evaluación de tres grupos de trabajo de primer curso que van a desarrollar un trabajo interdisciplinar el primer cuatrimestre.

Para ello, a lo largo de la semana del 7 al 11 de noviembre, en equipos docentes revisaréis el poster y el vídeo de presentación de los grupos correspondientes y prepararéis una ficha de feedback, apoyada en los materiales que se dispondrán para esta evaluación.

### Justificación del proyecto:

Este cuatrimestre, vuestro primer cuatrimestre en el Grado de Educación Primaria, vais a llevar a cabo un trabajo común de módulo "Función Docente" que integra todas las asignaturas del cuatrimestre y que tiene un valor del 40% de la calificación final de cada asignatura.

Debido a la importancia de este trabajo y sabiendo que una de las funciones docentes más importantes es la evaluación y el feedback significativo, en esta parte de la asignatura vamos a desarrollar un proyecto que os va a ofrecer interesantes ventajas:

- 1 El objetivo del proyecto es mejorar el trabajo de módulo en un momento clave del proceso para tener tiempo para corregirlo, redirigirlo o mejorarlo.
- 2 Este proyecto finaliza antes de la fase final del trabajo de módulo, por lo que la carga de trabajo principal de esta parte de asignatura la tendréis acabada a mediados de noviembre.
- 3 Es más fácil ver la paja en el ojo ajeno. Ver las dificultades y también lo interesante de otros trabajos os ayudará a mejorar el vuestro, además de comprender los criterios de evaluación del trabajo en mayor profundidad.

Así, este proyecto pretende integrar la mayoría de las tareas de esta parte de asignatura de forma que, además, impulse el aprendizaje y la mejora en todas las áreas del cuatrimestre.

Una parte de los textos que se generen en este proyecto serán en euskera, ya que el trabajo de módulo será en esta lengua. En cualquier caso, se señalará la lengua en cada caso. A partir del 11 de noviembre, todos los trabajos de la asignatura se realizarán en castellano (ya de forma independiente del proyecto).

### Hitos:

#### Hito 1: Configuración del equipo docente - Plazo: 30/09/2011

El equipo docente puede ser el mismo o diferente del grupo del trabajo de módulo, aunque probablemente será más sencillo si es el mismo grupo.

Previo a la configuración definitiva del equipo, se debatirán algunas cuestiones educativas en el Foro Docente para ir conociendo a los compañeros/as.

Dentro de este plazo, una vez configurado el equipo, se presentará el poster "¿Qué sabemos y qué necesitamos saber (para evaluar a otros grupos)?", una tabla de dos columnas con aquellos aspectos del proyecto que puedan ayudar la regulación del trabajo. Se entregará en formato electrónico.

Idioma: en el foro se escribirá en euskera. El poster será en castellano.

El poster será utilizado de referente para la evaluación procesual pero no se tendrá en cuenta para la calificación.

**Hito 2: Búsqueda de información - Plazo: 07/10/2011**

El equipo docente revisará la forma en la que los grupos documentan la búsqueda de información y la forma en la que la referencian y publicará en el foro general su informe de feedback.

El informe incluirá: herramientas y palabras clave utilizadas, referencia a los artículos encontrados (en lista) y propuestas de mejora de estrategias de búsqueda. Este informe será breve y no superará en ningún caso las 1500 palabras.

Idioma: castellano

**Hito 3: Revisión del Vídeo de presentación y borrador del trabajo en formato poster - Plazo: 11/11/2011**

Los grupos pondrán accesible el vídeo de presentación de su trabajo en grupo, realizada únicamente por una persona de cada grupo y de una duración de 4-5 minutos (en ningún caso, más de 5 minutos). En este vídeo, presentarán muy brevemente el enfoque del trabajo y la forma en la que han llevado el trabajo en grupo (fortalezas y debilidades).

Asimismo, prepararán un poster que recoja los puntos principales del trabajo y que incluya las referencias correspondientes. Aquí hay algunos modelos descargables para editar:

[http://www.egfr.roche.es/poster\\_cientifico/index.php?id=plantillas](http://www.egfr.roche.es/poster_cientifico/index.php?id=plantillas)

Los grupos tienen como plazo hasta el 3 de noviembre para publicar el vídeo y el poster.

El equipo docente preparará una ficha de feedback apoyada en las rúbricas para la evaluación tanto del vídeo como del poster, que publicará en el Foro Docente.

Idioma del vídeo: castellano

Idioma del poster: euskera

Idioma de la ficha feedback: castellano

## Evaluación

El trabajo del equipo docente supone un 10% de la calificación final de la asignatura.

Esta calificación se asignará en base a tres actividades:

- 1 La participación en el Foro Docente, donde se tratarán cuestiones relacionadas con el proceso de evaluación, criterios y dudas. La lengua vehicular del foro será el euskara.
- 2 El informe relativo a la búsqueda de información y el feedback a los grupos.
- 3 El informe final de feedback y recomendaciones de la presentación en vídeo y el poster.

Las rúbricas de evaluación de cada una de estas actividades se aportará en cada fase.

Los textos correspondientes a estas tres actividades serán aportados de la forma indicada en la plataforma, antes del 17 de noviembre de 2011.

**Tabla de actividades de esta parte de asignatura:**

PROYECTO DEL EQUIPO DOCENTE		
Actividad	Actividad	Plazo
<i>Trabajo en grupo</i>	Configuración del equipo - Hito 1	30/09/2011
<i>Resumen en euskera</i>		
<i>Búsqueda de información (glosario)</i>	Hito 2	07/10/2011
<i>Debate basado en la interpretación de textos</i>		
<i>Vídeo de presentación</i>		
<i>Poster</i>	Hito 3	11/11/2011
<i>Resumen en castellano</i>	Informe final	17/11/2011



## **2. ERANSKINA**

**DIZIPLINARTEKO LANAREN GIDA (DILAN), IRAKASGAI ARTEKO LAN  
TESTUARTEKOA (4.a) (2011/12 ikasturtea).**

**DILAN (DIZIPLINARTEKO LANA)**

**IRAKASLE ZEREGINA MODULUA**

**LEHEN HEZKUNTZA GRADUA**

**IKASLEENTZAKO GIDA**

***Moduluan parte hartzen duten irakasgaiak:***

*Irakasle Funtzioa*

*Garapenaren Psikologia Eskola Adinean*

*Hezkuntzaren Teoria eta Historia*

*Komunikazio Gaitasunaren Garapena Lehen Hezkuntzan I*

*Hezkuntzaren Soziologia – Sociology of Education*

## Sarrera

---

Graduko titulazioetan ezinbestekotzat jotzen da irakasgai guztien artean gaitasun batzuk garatzea. Irakasgai bakoitzak bere gaitasun zehatzak ditu baina horiez gain, zehar-gaitasunak ere badaude, irakasgai guztietan landu behar direnak. Hauen artean garrantzi itzela dute taldean lan egiten jakiteak eta ahozko aurkezpenak egiteak.

Hori dela eta, Lehen Graduko lehen lauhilabete honetan, Irakasle Funtzioa moduluko bost irakasgaien artean proiektu bat garatu behar duzue taldean:

- Irakasle Funtzioa
- Hezkuntzaren Teoria eta Historia
- Garapenaren Psikologia Eskola Adinean
- Hezkuntzaren Soziologia
- Komunikazio Gaitasunaren Garapena LH I

Proiektu honek bost irakasgaietako jakintzak integratzea eskatzen du idatzizko txosten batean bildurik. Amaieran, ahoz aurkeztuko duzue proiektua, epaimahai baten eta ikaskideen aurrean. Lan honek irakasgai bakoitzaren kalifikazioaren %40ko balioa du; %20 irakasgai bakoitzak finkatzen du eta lanaren prozesuari dagokio (irakasgaiaren lan praktikoaren barruan), eta %20 egokitutako epaimahaiak amaierako produktuari ezartzen dio (txostena eta ahozko defentsa).

Epaimahaia, lauhileko horretan parte hartu duten irakasleek osatuko dute, bikoteka. Lanaren defentsa abenduaren hasieran izango da.

Irakasgai bakoitzean 2,4 kreditu ECTS1 eskainiko zaizkio proiektuari:

	Aurrez aurreko eskolak	EZ aurrez aurrekoak	GUZTIRA
<b>Hezkuntzaren Soziologia / Sociology of Education</b>	24	36	<b>60</b>
<b>Hezkuntzaren Teoria eta Historia</b>	24	36	<b>60</b>
<b>Irakaskuntza Funtzioa</b>	24	36	<b>60</b>
<b>Komunikazio gaitasunaren garapena HH/LH</b>	24	36	<b>60</b>
<b>Garapenaren Psikologia eskola adinean</b>	24	36	<b>60</b>
	<b>120</b>	<b>180</b>	<b>300</b>

TAULA 1. Irakasgai bakoitzeko ordu kopurua proiekturako

---

<sup>1</sup> ECTS Kreditu bakoitzeko 10 ordu aurrez aurrekoak eta 15 ez aurrez aurrekoak dira.



## Gaitasunak

Unibertsitatean Irakaskuntza aldaketa nabarmenak egiten hasi dira azken urte hauetan. Europako titulazioen bateratzearekin hasi zena, jada irakaskuntza-praktikaren aldaketa metodologikoa eskatu du. Ondorioz, irakaskuntza metodoen paradigma aldaketa bizitzen ari garela esan daiteke eta irakaskuntzaren arreta ikaslearen ikaskuntza-prozesuan kokatu beharra bada, titulazioari dagozkion gaitasunak zehaztu ondoren, gaitasun hauek garatzeko ikasleek egin beharreko jarduerak eta bizi beharreko esperientziak diseinatu beharra dago.

Ondoko taulan ikus daitezke Irakasle Zeregina modulu honi dagozkion gaitasunak, beren definizioa batetik eta gaitasun horiek modu eraginkorrean garatzeko zehaztutako deskriptoreak bestetik:

<b>LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUKO GAITASUNAK</b>	<b>DESKRIPTOREAK</b>
<b>G004.</b> Dibertsitate-testuinguruetan ikaskuntza-eremuak diseinatzea eta arautzea, herritarren heziketa-balioa osatzen duten generoen berdintasuna, ekitatea eta giza eskubideen errespetua landuz.	<b>DIBERTSITATEA ETA BALIOAK</b>
<b>G005.</b> Ikasgela barruan eta ikasgelatik kanpo bizikidetzat sustatzea, diziplina-arazoak konpontzea eta gatazkak bake-giroan konpontzen laguntzea. Ikasleen artean ahalegina, iraunkortasuna eta diziplina pertsonala sustatzea eta balioestea.	<b>GATAZKEN KONPONBIDEA</b>
<b>G006.</b> Lehen hezkuntzako eskolen antolamendua eta horren funtzionamenduak eskatzen dituen ekintzen dibertsitatea ezagutzea. Ikasleekin eta beren familiekin tutoretza eta orientazioaren funtzioak betetzea, ikasleek dituzten hezkuntza-premia bereziak kontuan izanik. Bizitzan zehar irakaskuntza-lanak hobetzen eta zientzia, pedagogia eta gizarte arloan gertatzen diren aldaketetara egokitzen joan behar duela onartzea.	<b>ORIENTAZIOA ETA TUTORETZA</b>
<b>G007.</b> Hezkuntza-komunitateko eta gizarte-inguruneke sektore desberdinekin lankidetzan aritzea. Irakaskuntza-lanaren hezkuntza-dimentsioa onartzea eta herritartasun aktibo baterako hezkuntza demokratikoa sustatzea.	<b>HEZKUNTZAREN DIMENTSIOA: HEZKUNTZA-KOMUNITATEA</b>
<b>G013.</b> Euskara eta gaztelania eta, gutxienez, atzerriko beste hizkuntza bat menderatzea, hizkuntza egoki eta zuzen sortzeko eta ulertzeko gaitasuna erakutsiz bere lanbidea hizkuntza anitzeko hezkuntza-testuinguruan gauzatu ahal izateko, baina betiere, hizkuntzen nahiz kulturen dibertsitatea errespetatzeko jokabideak garatuz.	<b>KOMUNIKAZIO-GAITASUNAK</b>

*TAULA 2. Lehen Hezkuntzako graduko gaitasunetatik Irakasle Funtzioari dagozkionak eta beren deskriptoreak*

Moduluko lan honen ebaluazioa, gaitasunen taula honetan oinarritzen da.

## Taldearen egitura

---

Ikasleek taldekideen izenak eman behar dituzte eta talde horiek egonkorrak izango dira. Hala ere, hilabeteko epea dago arazoren bat sortuz gero ebaluazio mota hau uzteko. Taldearen ezaugarriak honako hauek dira:

- Taldekideen kopurua 3/4koa izango da.
- Taldeak ikasleek beraiek osatuko dituzte eta identifikatuko duen izena izango du.
- Gida honen aurkezpenean, talde-fitxak banatuko dira. Fitxa horiek beteta, Ainhoa Ezeizaren postontzian utzi behar dira, **2013ko irailaren 28rako. Epe hau betetzea ezinbestekoa da proiektuan parte hartzeko.**
- Taldeak osatu eta fitxa emateak klaseetara etorri eta taldeko lanetan parte hartzeko konpromisoa adierazten du. Konpromiso horri erantzutea ezinbestekoa da taldean jarraitzeko.
- Behin taldeak osatuta, irakasleen artean tutore bat izendatuko da, taldearen aurrerapenean laguntzeko.
- Derrigorrezkoa da astero egindako aurrerapenak idatziz egoki jasotzea: eskolaz kanpo izandako bileren data eta denbora, bertaratuak, ikasle bakoitzak aste horretan taldeari egindako ekarpenen sintesia eta emandako aurrerapausoak. Horretarako, tutoreak fitxa bat eskainiko dizue urriaren hasieran.

## Ebaluazioa

---

Bi ebaluazio mota egongo dira:

Klasera etortzeko aukera dutenek moduluko proiektua egingo dute. Asistentzia kontrolatuko da eta gutxienez aurrez aurreko eskola orduen %75etara etorri behar da.

Irakasgai bakoitzak 4 puntu eskaintzen dizkio diziplinarteko lanari. 4 puntu horietatik 2 puntu amaierako produktuari dagozkio eta epaimahaiak erabakitzen ditu eta beste 2 puntuak, irakasgaiko arduradunak finkatzen ditu, irakasgaiaren kreditu praktikoen barruan, lan modularreko prozesua ebaluatzeko.

Ostera, etortzerik izango ez dutenek proiektuari dagokion kalifikazioa gaitasunak erakusteko proba egin beharko dute irakasgai bakoitzean. Irakasgai bakoitzean finkatzen da nola ebaluatuko diren gaitasun horiek.

Amaierako produktua ebaluatzeko, zehar-gaitasunak hartu dira gehienbat. Hona hemen ahozko aurkezpena eta idatzizko txostena ebaluatzeko erabiliko diren irizpideak, adierazleak eta adierazle bakoitzaren kalifikazioaren banaketa, ehunekotan:

**AHOZKO AURKEZPENA EBALUATZEKO IRIZPIDEAK (%10):**

**AHOZKO AURKEZPENA**

**EBALUAZIOA**

BL	PG	IRIZPIDEAK	ADIERAZLEAK	P	P
E D U K I A K	6	Sakontasuna	Edukiak adierazgarriak eta egokiak dira.	2	
		Argitasuna	Informazioa antolatua eta egituratua dago.	2	
		Erakargarritasuna	Edukiek gaiarekiko interesa eta motibazioa piztu dute.	2	
F O R M A	4	Hizkuntza	Hizkuntza zuzentasunez erabili dute.	2	
		Gorputza, Begiradak eta keinuak	Gorputzaren jarrera, begiradak eta keinuak egokiak izan dira	1	
		Ahotsa	Ahotsaren bolumena, tonua eta abiadura egokia erabili dute.	1	

TAULA 3: Ahozko aurkezpena ebaluatzeko irizpideak eta adierazleak

**IDATZIZKO TXOSTENA EBALUATZEKO IRIZPIDEAK** (irakasgai guztien kalifikazioaren %10):

		<b>TXOSTENA</b>			
		<b>EBALUAZIOA</b>			
<b>OKE/</b>	<b>PG</b>	<b>IRIZPIDEAK</b>	<b>ADIERAZLEAK</b>	<b>P</b>	<b>P</b>
<b>E D U K I A K</b>	<b>6</b>	<b>Koherentzia</b>	Ideiek progresio logikoari segitzen diote. Ideiak integraturik daude testuaren osotasunean, jauzi handiegirik gabe eta estilo-jauzi handirik gabe. Batasuna antzematen da. Hari argi badu: Aurkibidean idazkeran .... Aztergaia ondo testuinguratuta dago. Irakurlea ez da erraz galtzen. Antolatua dago.	15	
		<b>Diziplinartekotasuna</b>	Aztergaia enfokatu eta garatzean, diziplina ezberdinen ikuspuntutik aztertzeke ahalegina antzematen da. Irakasgai guztietatik nolabaiteko ekarpena egiten da.	15	
		<b>Dokumentazioa</b>	Informazio iturri aberasgarriak eta askotarikoak erabili dira. Artikulu zientifikoak, bestelako idazki akademikoak, datu estatistikoak, behaketak eta elkarrizketak...	10	
		<b>Hausnarketa</b>	Informazioa aukeratu, joratu, aztertu, antolatu eta idatziz aurkeztean ikasle ekipoak (egileek) jokamolde kritiko aktiboa erakusten dute. Taldeak egindako ekarpena ongi justifikatuta dago, argumentazio sendoa erabili dute.	10	
		<b>Planteamendua</b>	Eskolako errealtatera gaurkotasunez hurbiltzen gaitu. Gure testuinguru hurbila ulertzeko bidea ematen digu. Nolabaiteko aplikagarritasuna badu, edo praktikan egiten denaren berri ematen du lanak. Ekarpen originala egiten du. Aztergaiaren planteamendu originala du, edo bestela ikuspegi, kontzeptu, datu ... berriak eskaintzen ditu. Irakurleak zerbait berria aurkitzen du idazkian.	15	
<b>F O R M A</b>	<b>4</b>	<b>Ideen Antolaketa</b>	Ideiak paragrafotan banatzen dituzte eta ideia nagusiak argi adierazita daude.	5	
		<b>Kohesioa</b>	Erreferentziarako mekanismoak (izenordainak, erakusleak, adberbioak...) eta testu-zatien arteko erlazio logikoak (kausa-ondorioa, ordena, aurkaritza...) adierazten dituzten lokailuak eta testu-antolatzaileak ondo erabilita daude. Ideien batetik bestera leunki pasatzen dira.	5	
		<b>Terminologia</b>	Kontzeptu eta terminologia espezializatua erabili da eta lan akademikoari dagokien erregistroa erabili da oro har. Hiztegiaren erabilera zaindu dute, euskarazko oinarriko terminologia erabili dute.	10	
		<b>Formatua</b>	Egituraketaren alderdi formalak errespetatu dituzte: Aurkibidea, orrien zenbakitzea, azpi-izenburuak...	5	
		<b>Erreferentziak</b>	Erabili dituzten iturriak egoki daude aipaturik, bai testuan integratuta eta bai amaieran, erreferentzia bibliografikoen atalean, APA arauari segiz.	5	
		<b>Zuzentasuna</b>	Hizkuntzaren alderdi formalak errespetatu dituzte. Egindako akatsak ez dira sistematikoak eta ez dira larriak. Sintaxia, puntuazio-markak, deklinabidea, mugagabe/mugatua eta halako elementu linguistikoak ondo erabili dituzte, noizbehinka akatsak egonik ere	10	

TAULA 4: Idatzizko txostena ebaluatzeke irizpideak eta adierazleak

# Lan gidatua

---

## *Gaiak*

---

Ikasle taldeek gai hauen artean aukeratu behar dute:

- BIZIKIDETZA
- FAMILIA ETA ESKOLA
- GENEROA ETA HEZKIDETZA
- KULTURARTEKOTASUNA
- DESBERDINTASUN SOZIOEKONOMIKOA ETA HEZKUNTZA

Gai hauek EZ DIRA IZENBURUAK, soilik gai orokorrak. Lantalde bakoitzak jorratu nahi duen gaia hautatu ondoren, zehazki landuko duen gaiaren izenburua zehaztu eta lan baten diseinu zehatza proposatu behar du (ikus. 5.2 puntua), tutorearekin adostuko duena.

## *Gidoia*

---

Lana ez da soilik informazio-bilduma bat; dokumentatutako lan koherentea izango da, zeinetan atal guztiek osotasuna duen txostena osatuko duten. Hautatutako gaiaren inguruan, talde bakoitzak hipotesi nagusi bat edo ikerketa galdera bat formulatuko du, eta galdera horri erantzuteko, dokumentazio zientifiko-profesionala bilatu eta praktikara hurbiltzeko proposamena egingo da. Txostenak unibertsitateko komunikazioaren ezaugarri oinarrizkoak bete behar ditu: zehaztasuna, dokumentazioa, iturrien erreferentzia eta hiztegi teknikoaren erabilera.

Idatzizko txostenak atal hauek izango ditu:

### 1. Lanaren identifikazioa:

- a. Izenburua (eta azpi-izenburua, baldin badauka)
- b. Taldearen izena eta ikasgelaren kodea (31GA1, 31GA2, 32GA1 edo 32GA2)
- c. Taldekideen izen-deiturak, ofizialki agertzen diren eran
- d. Data

2. **Aurkibide zenbakitua.**
3. **Sarrera:** Egindako lanaren aurkezpen orokorra
4. **Testuinguru kontzeptuala:** Gaiari buruz egindako azterketa teorikoaren sintesia, egindako lan praktikoa teorikoki kokatzeko, erabilitako iturriak egoki erreferentziatuz.
5. **Egindako praktikaren edota analisiaren deskribapena edo zehaztapena:** atal hau lanaren araberakoa denez, taldeak proposatuko du izenburua, baita azpi-atalak ere, beharrezko balira. Tutoreak onespina eman behar dio lanaren eskemaren proposamenari.
6. **Ondorioak:** Lanaren testuinguru kontzeptuala eta egindako praktika osotasunean berrikusi ondoren, taldeak atera dituen ondorioak.
7. **Erreferentzia bibliografikoak:** Txostenean zehar eta bereziki testuinguru kontzeptualaren atalean testuan aipatu diren autoreen zerrenda eta erreferentzia. Erreferentzia bibliografikoen atalean soilik jar daitezke testuan aipatu diren autoreak; beste iturri batzuk erabili badituzue lana osatzeko baina testuan aipatu ez badituzue, erabili “8. Bestelako iturriak” atala. Erreferentzia bibliografikoek APA arauari segituko diete.
8. **Bestelako iturriak:** Gaia kokatzeko edo osatzeko erabili diren bestelako iturriak hemen erreferentzia daitezke (filmak, liburuak, ipuinak...). Atal hau ez da derrigorrezkoa.
9. **Eranskinak:** Lana egiteko erabilitako baliabideak edo materialak: inkestak, elkarrizketen transkripzioak... Atal hau ez da derrigorrezkoa.

#### **EZAUGARRI OROKORRAK:**

- Gehienez 25 orrialdeko lana izan behar du eta kopuru honetara hurbildu behar du. Eranskinak ez dira 25 orrialde horien barruan zenbatuko.
- Letra Arial 11 izango da, lerroarteko xumez. Paragrafo arteko banaketa aukerakoa da, baina egonkorra izan behar du testu osoan zehar.
- Lan akademikoen ezaugarriak izan behar ditu: antolaketa, formatua eta erreferentzia bibliografiko egokiak (APA Arauei segiz).

### 3. ERANSKINA

#### *INKESTAK*

Inkestak ingurune birtualean inplementatu dira eta ondorioz, plataformako formatuak erabili dira. Hemen itemak eta eskalak jaso dira eta inkesta bakoitzaren argibideak, plataforman adierazi moduan, formatu sinplifikatua erabiliz. Bi inkestak gaztelaniaz egin dira, irakats-testuinguruko hizkuntzan.

#### *3.1 Komunikazio akademikoaren gaitasun mailaren autopertzepzio inkesta (5.a)*

---

##### ENCUESTA SOBRE EL NIVEL DE COMPETENCIA COMUNICATIVA

Antes de comenzar a desarrollar tareas para mejorar la competencia comunicativa, quisiéramos saber qué nivel consideras que tienes y así conocer mejor tus necesidades. Además, comentaremos algunos aspectos en clase y los resultados podrán utilizarse para investigar sobre cómo enseñar mejor en cursos posteriores.

Puedes hacerla en 10-15 minutos. Cumpliméntala cuando estés seguro/a de que dispones de ese tiempo, ya que no guardará tus respuestas si te desconectas.

Verás que hay 37 afirmaciones para que numeres del 1 al 5 el nivel que consideras que tienes:

1=nunca o casi nunca

2=normalmente no

3=en algunas ocasiones

4=normalmente sí

5=siempre o casi siempre

Hay una última pregunta abierta para que puedas escribir lo que consideres.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

*Encuesta adaptada de ESLP 82 Questionnaire, creado por la Universidad de Marquette*

*(Czaja y Brooke, 2010).*

---

Nº AFIRMACIÓN	NIVEL				
● Puedo escribir un buen párrafo de estilo académico	1	2	3	4	5
● Puedo escribir una frase que identifique el tema y que exprese la idea principal de un párrafo	1	2	3	4	5
● Puedo organizar lógicamente mis ideas cuando escribo un párrafo	1	2	3	4	5
● Puedo desarrollar lógicamente mi idea principal cuando escribo un párrafo	1	2	3	4	5
● Puedo escribir en un estilo y tono académico	1	2	3	4	5
● Puedo utilizar un vocabulario apropiado para comunicarme efectivamente con el lector	1	2	3	4	5

- Puedo utilizar estructuras gramaticales variadas 1 2 3 4 5
- Puedo usar apropiadamente la ortografía y los signos de puntuación 1 2 3 4 5
- Puedo escribir un resumen adecuado de la información que he leído 1 2 3 4 5
- Puedo reescribir adecuadamente la información de un texto escrito 1 2 3 4 5
- Puedo citar adecuadamente a los autores a los que hago referencia 1 2 3 4 5
- Puedo escribir un buen artículo de investigación 1 2 3 4 5
- Puedo escribir una buena introducción para un artículo 1 2 3 4 5
- Puedo seleccionar un tema apropiado de investigación académica 1 2 3 4 5
- Puedo seleccionar una pregunta de investigación apropiada que guíe mi proceso de investigación 1 2 3 4 5
- Puedo escribir la idea principal de mi artículo para identificar el tema y controlar su desarrollo 1 2 3 4 5
- Puedo utilizar diferentes tipos de esquemas (proceso, comparación, causa, efecto...) 1 2 3 4 5
- Puedo usar una organización lógica de párrafos para apoyar y desarrollar mi idea principal 1 2 3 4 5
- Puedo apoyar mi idea principal con mi propio razonamiento y mis experiencias 1 2 3 4 5
- Puedo apoyar y desarrollar mi idea principal de forma lógica con ayuda de resúmenes, citas e información bibliográfica 1 2 3 4 5
- Puedo citar apropiadamente dentro del texto siguiendo las normas APA 1 2 3 4 5
- Puedo escribir la parte de Referencias Bibliográficas siguiendo las normas APA 1 2 3 4 5
- Puedo localizar con éxito información en la biblioteca que apoye mis ideas 1 2 3 4 5
- Puedo utilizar con éxito la ingeniería de búsquedas en internet para encontrar información que apoye mis ideas 1 2 3 4 5
- Puedo escribir una buena conclusión para un artículo 1 2 3 4 5
- Puedo utilizar un procesador de textos para editar y dar formato apropiado a un artículo 1 2 3 4 5
- Puedo hacer una lluvia de ideas (braimstorming) para recoger diferentes ideas para mi artículo 1 2 3 4 5
- Puedo tomar buenas notas y apuntes mientras leo que me ayudan en mi artículo 1 2 3 4 5
- Puedo preparar un esquema para organizar las ideas lógicamente antes de empezar a escribir 1 2 3 4 5



- Puedo revisar mi escrito para mejorar el desarrollo y la organización 1 2 3 4 5
  - Puedo editar mi artículo para mejorar el vocabulario, gramática, puntuación y ortografía 1 2 3 4 5
  - Puedo escribir con eficacia aceptando limitaciones temporales (plazos o tiempos limitados) 1 2 3 4 5
  - Puedo escribir con rapidez 1 2 3 4 5
  - Puedo identificar problemas en mis escritos y ver cómo mejorarlos 1 2 3 4 5
  - Puedo utilizar estrategias apropiadas para corregir mis problemas y fallos 1 2 3 4 5
  - Puedo expresar mi pensamiento independiente en mi escrito 1 2 3 4 5
  - En las mencionadas habilidades de autoevaluación, ¿qué diferencias ves entre tu escritura en euskara y en castellano? Explícalas brevemente
-



### 3.2 Talde-lanaren autoebaluazio inkesta (5.b).

---

#### ENCUESTA DE AUTOEVALUACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO

Esta encuesta recoge información acerca de cómo has realizado el trabajo en equipo, tu satisfacción sobre tus aportaciones, sobre el ritmo del grupo, lo que habéis aprendido...

Espero que te sirva también para reflexionar sobre cómo ir mejorando tus habilidades para trabajar con tus compañeros/as. También nos ayudará a investigar acerca de la asignatura y cómo mejorarla.

Puedes hacerla en 10-15 minutos. Cumpliméntala cuando estés seguro/a de que dispones de ese tiempo, ya que no guardará tus respuestas si te desconectas.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

---

#### *Nivel general de satisfacción:*

- |   |                    |                    |         |                        |                   |
|---|--------------------|--------------------|---------|------------------------|-------------------|
| 1. Teniendo en cuenta el trabajo realizado en el grupo, tu valoración general de la experiencia es: | Nada satisfactoria | Poco satisfactoria | Regular | Bastante satisfactoria | Muy satisfactoria |
| 2. Explica muy brevemente tu valoración general:  |                    |                    |         |                        |                   |
| 3. Si el próximo módulo/cuatrimestre pudieras elegir, ¿optarías por este tipo de trabajo en grupos? |                    | Sí                 | No      | Me es indiferente      |                   |

---

#### *En relación a los objetivos de aprendizaje, te ha ayudado a:*

- |  |                     |                     |                   |                         |
|--|---------------------|---------------------|-------------------|-------------------------|
| 4. Comprender contenidos teóricos  | Me ha ayudado menos | Me ha ayudado igual | Me ha ayudado más | Me ha ayudado mucho más |
| 5. Relacionar los contenidos de las asignaturas y obtener una visión integrada | Me ha ayudado menos | Me ha ayudado igual | Me ha ayudado más | Me ha ayudado mucho más |

---

#### *Motivación:*

- |   |                     |                     |                   |                         |
|---|---------------------|---------------------|-------------------|-------------------------|
| 6. Aumentar el interés y la motivación por las asignaturas y temas propuestos | Me ha ayudado menos | Me ha ayudado igual | Me ha ayudado más | Me ha ayudado mucho más |
| 7. Autonomía:   | Me ha ayudado menos | Me ha ayudado igual | Me ha ayudado más | Me ha ayudado mucho más |
| 8. Indagar por tu cuenta en torno al trabajo planteado                        | Me ha ayudado menos | Me ha ayudado igual | Me ha ayudado más | Me ha ayudado mucho más |
| 9. Tomar decisiones en torno a una situación real                             | Me ha ayudado menos | Me ha ayudado igual | Me ha ayudado más | Me ha ayudado mucho más |
| 10. Desarrollar tu autonomía para aprender                                    | Me ha ayudado menos | Me ha ayudado igual | Me ha ayudado más | Me ha ayudado mucho más |
| 11. Tomar una actitud participativa respecto a tu aprendizaje                 | Me ha ayudado menos | Me ha ayudado igual | Me ha ayudado más | Me ha ayudado mucho más |

---

#### *Comunicación:*

- |                                 |               |               |       |               |
|---------------------------------|---------------|---------------|-------|---------------|
| 12. Desarrollar tus habilidades | Me ha ayudado | Me ha ayudado | Me ha | Me ha ayudado |
|---------------------------------|---------------|---------------|-------|---------------|
-

de comunicación (oral/escrita)	menos	igual	ayudado más	mucho más	
<b>Gestión del trabajo en grupo:</b>					
13. Mejorar las capacidades de trabajo en grupo	Me ha ayudado menos	Me ha ayudado igual	Me ha ayudado más	Me ha ayudado mucho más	
14. ¿Cuáles han sido las principales dificultades que has tenido?					
15. ¿Se te ocurre alguna propuesta de mejora?					
16. Según tu percepción, el grupo en el que has trabajado funciona de forma...	Deficiente	Mejorable	Satisfactoria	Excelente	
17. Habéis resuelto los problemas que han surgido en el grupo de forma...	Nada satisfactoria	Poco satisfactoria	Regular	Bastante satisfactoria	Muy satisfactoria
18. El trabajo y esfuerzo realizado se ha reflejado en el trabajo final de forma...	Nada satisfactoria	Poco satisfactoria	Regular	Bastante satisfactoria	Muy satisfactoria
19. El nivel de confianza en el resto de miembros de grupo, en el cumplimiento individual de las tareas por parte de los miembros del grupo ha sido...	Nada satisfactoria	Poco satisfactoria	Regular	Bastante satisfactoria	Muy satisfactoria
20. ¿Qué sugerirías a los miembros de tu grupo para mejorar vuestro trabajo?					
<b>Liderazgo:</b>					
21. ¿Quién crees que ha hecho el papel de líder, mayoritariamente, en tu grupo?					
<b>Gestión del tiempo:</b>					
22. ¿Cuántas horas de trabajo individual estimas que has invertido en desarrollar este trabajo?	(respuesta numérica)				
23. ¿Estás satisfecho/a con la gestión del tiempo de tu grupo?	Poco satisfecho/a	Suficientemente satisfecho/a	Bastante satisfecho/a	Muy satisfecho/a	
<b>Dificultades habituales:</b>					
24. ¿Habéis tenido dificultades con algún miembro del grupo porque ha faltado reiteradamente a las reuniones o porque su participación ha sido limitada? Puedes explicar un poco tu respuesta.					
<b>Orientación docente:</b>					
25. La orientación proporcionada por los profesores durante el proceso, ¿ha satisfecho tus necesidades?	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	
<b>Aportación individual al grupo:</b>					
26. ¿Qué nivel de intensidad ha tenido tu participación en comparación con tus compañeros/as?	Nada satisfactoria	Poco satisfactoria	Regular	Bastante satisfactoria	Muy satisfactoria
27. ¿Hasta qué punto te sientes satisfecho/a por el	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	

trabajo realizado?

---

28. ¿Tus contribuciones al grupo han sido tenidas en cuenta?	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
29. Tu actitud en el grupo ha sido...	Deficiente, pasiva	Mejorable, en ocasiones negativa	Satisfactoria, he ayudado a resolver dificultades	Excelente, muy positiva

---

***Proyecto de Tutorización (ítems añadidos en 2011/12 y 2012/13):***

---

30. ¿El proyecto de tutorización de otro grupo te ha ayudado a mejorar el trabajo de tu grupo?	Nada satisfactoria	Poco satisfactoria	Regular	Bastante satisfactoria	Muy satisfactoria
31. ¿Qué te ha parecido el feedback que os ha dado vuestro grupo tutor? Puedes seleccionar más de una.	Ha servido para tener otras visiones, no solo las de los profesores Nos ha ayudado a hacer pequeñas mejoras en el trabajo Nos ha animado a seguir trabajando Nos ha permitido tener feedback sin esperar a los profesores No creo que sirva de mucho el feedback de compañeros/as, solo sirve el de los profesores. El feedback que nos han dado no nos ha servido de mucho No nos han dado prácticamente feedback				
32. Si tuvieras la oportunidad de decidir, ¿darías continuidad a la co-tutorización en otros cuatrimestres/cursos?	Sí	No	Me es indiferente		

---



## **4. ERANSKINA**

### ***IKERTUTAKO ZEREGINEN DESKRIBAPEN OPERATIBOA.***

Emaitzen konparagarritasuna erraztearren, informazioa biltzeko erabili diren zereginak Cushing-en (2002) proposamenari segiz ikerketa konstruktua gisa definitu dira, Tutoretza Proiektuaren kasuan izan ezik, kasu horretan Topping-ek (1996, 2005) proposatutako dimentsioak hartu baitira oinarri gisa (ikus 3.1 atala).

Hau da ikerketarako erabili diren zereginen zerrenda:

#### **(1) Dokumentuen bilaketa eta erreferentzia bibliografikoak:**

- (1.a) Bilaketa eta laburpen fitxa: Bilaketari lotutako atalak
- (1.b) Taldeko testuarentzako testuaren erreferentzia bibliografikoak

#### **(2) Testu akademikoen laburpena:**

- (2.0) Testu akademiko orokorraren laburpena (2011/12 ikasturtean soilik)
- (2.a) Bilaketa eta laburpen fitxa: Laburpenaren atala
- (2.b) Gaztelania ataleko azterketa (testu akademiko-zientifiko baten laburpena denbora mugatuan)

#### **(3) Komunikazio sozial birtuala:**

- (3.a) Eztabaida foroak
- (3.b) Lan-taldea kudeatzeko foroak
- (3.c) Tutoretza Proiektua (2011/12 eta 2012/13 ikasturteetako taldeetan)

#### **(4) Testuarentzako testuen ekoizpena:**

- (4.0) Testuarentzako testu laburra (2010/11 eta 2012/13 ikasturteetako taldeetan)
- (4.a) Taldeko testuarentzako testua
- (4.b) Euskara ataleko azterketa (hizkuntzalaritza aplikatuko testu propio baten ekoizpena, irakasgaiaren zehar jorratutako iturrietan oinarrituta)

## (1) Dokumentuen bilaketa eta erreferentzia bibliografikoak:

### (1.a) Bilaketa eta laburpen fitxa: Bilaketari lotutako osagaiak

<i>Jardueraren testuingurua</i>	Birtuala. Gai diziplinarra. Irakasgai arteko lan testuarterkoaren jarduera prozesuala da, lan horren testuinguruan bilaketa bibliografikoaren fasean egitekoa.
<i>Ikaslearen rola</i>	Hezkuntza diziplinako ikertzailea. Rol erreala da, garatu behar duen lanean rol hori bere gain hartu behar baitu.
<i>Inputa</i>	Zereginari ekin aurretik ikasleek taldean lan esploratorioak egin dituzte iturri bibliografikoen bila. Aurrez aurreko saio batean, bilaketa bibliografikoak egiteko estrategiak azaldu dira.
<i>Jarduera-mota</i>	Ingurune birtualeko glosategiko fitxa batean, informazio hauxe argitaratu behar du ikasleak: hautatutako artikulua izenburua, artikulua aurkitzeko egindako prozesua laburki (bi edo hiru esalditan), erabili dituen hitz gakoak eta artikulua erreferentzia APA arauari segiz.
<i>Hizkuntza</i>	Gaztelania. Hautatutako artikulua hizkuntza edozein izan daiteke.
<i>Publikotasuna</i>	Publikoa da plataformaren barruan, hau da, partzialki publikoa da eta ikaskideekin partekatua.
<i>Diskurtso tipologia</i>	Testu erreferentziala da, akademikoa, monogestionatua. Sintesia da eragiketa nagusia.
<i>Ebaluazio-era</i>	Irizpideetan oinarritutako ebaluazioa, irakasleak irizpide horien gainean ikasleak erakutsitako performantzia ebaluatzen du eta zuzenketak iradoki. Ikasleak aukera du jarduera errepikatzeko fitxa berri batean, bere kalifikazioa hobetzeko.
<i>Irakats-jardunari lotutako jarraipideak</i>	Ikasleek nahi beste denbora erabil dezakete zeregina betetzeko eta nahi duten uanean egin dezakete, irakasgaiaren lehen zortzi asteetan zehar; gomendatzen zaie bigarren eta laugarren asteetan egitea, irakasgai arteko testuarterko lanerako baliagarria izan dakien. Jarraipideak plataforman idatziz ematen zaizkie. Jarduera derrigorrezkoa da. Zuzenean plataforman idazten dute, Moodle plataformako <i>Glosategia</i> izeneko jardueran.



### (1.b) Taldeko testuarterko testuko erreferentzia bibliografikoak

---

<i>Jardueraren testuingurua</i>	Konbinatua (aurrez aurrekoa, birtuala eta ikasleek erabakitakoa). Gai diziplinarra. Irakasgai arteko lan testuarterkoaren testuinguruan erabilitako erreferentziak.
<i>Ikaslearen rola</i>	Hezkuntza diziplinako ikertzailea. Rol erreala da, garatu behar duen lanean rol hori bere gain hartu behar baitu.
<i>Inputa</i>	Zereginari ekin aurretik ikasleek taldean lan esploratorioak egin dituzte iturri bibliografikoen bila. Aurrez aurreko saio batean, bilaketa bibliografikoak egiteko estrategiak azaldu dira eta (1.a) jardueraren gaineko feedbacka jaso dute.
<i>Jarduera-mota</i>	Irakasgai arteko lan testuarterkoaren behin betiko idazketan, erabili dituzten iturri bibliografikoak testuan zehar txertatu behar dituzte eta amaieran zerrendatu, “Erreferentzia bibliografikoak” atalean, APA arauari segiz.
<i>Hizkuntza</i>	Euskara.
<i>Publikotasuna</i>	Pribatua da, soilik irakasleekin partekatzen da.
<i>Diskurtso tipologia</i>	Testu erreferentziala da, akademikoa, poligestionatua. Zehar-estiloa, parafraasia eta formatuari erreparatzea dira eragiketa nagusiak.
<i>Ebaluazio-era</i>	Irizpideetan oinarritutako ebaluazioa. Amaierako jarduera denez, lanaren azken ebaluazioa ikerketa helburuz egin da soilik, ikasleek alderdi espezifikoko honetan erakutsi duten trebetasuna aztertzei begira.
<i>Irakats-jardunari lotutako jarraipideak</i>	Ikasleek nahi beste denbora erabil dezakete zeregina betetzeko eta nahi duten unean egin dezakete. Prozesuan zehar, ikasleen hainbat lanetatik hartutako adibideak landu dira aurrez aurreko eskoletan eta zalantzak argitu dira. Plataforman, material lagungarria dute, baita Ohiko Galderak izeneko web orri bat, ikasleen galderekin elikatzen dena. Jarduera derrigorrezkoa da eta lauhileko bost irakasgaietako kalifikazioan du eragina. Erreferentziak lan osoaren parte integrala dira eta testu-prozesadorean idazten dute; amaierako bertsioa pdf formatuan igotzen dute plataformako talde-forora eta inprimatutako kopia bat ematen diote irakasle-koordinatzaileari.

---

## (2) Testu akademikoen laburpena:

### (2.0) Testu akademiko orokorraren laburpena (2011/12 ikasturtean soilik)

<i>Jardueraren testuingurua</i>	Birtuala. Gai orokorra, hezkuntzari lotutakoa: Talde-lanari buruzko artikulu baten laburpena idaztea, talde-lanari lotutako hasierako aurrez aurreko jarduerak egin ondoren.
<i>Ikaslearen rola</i>	Unibertsitateko ikaslea.
<i>Inputa</i>	Talde-lanari buruz hainbat artikulu dibulгатibo eskaini zaizkie, bat hautatzeko.
<i>Jarduera-mota</i>	Hautatutako artikuluen laburpena idatzi, 180-250 hitz artean.
<i>Hizkuntza</i>	Euskara.
<i>Publikotasuna</i>	Pribatua, ikasle-irakasle artekoa.
<i>Diskurtso tipologia</i>	Testu erreferentziala da, dibulгатiboa, monogestionatua. Deskribapena, azalpena eta sintesia dira testuaren eragiketa nagusiak.
<i>Ebaluazio-era</i>	Irizpideetan oinarritutako ebaluazioa, irakasleak irizpide horien gainean ebaluazio kualitatiboa eskaintzen dio ikasleari eta testu zirriborroan iruzkinak eta zuzenketak iradoki. Irakaslea da ebaluazioaren arduradun bakarra.
<i>Irakats-jardunari lotutako jarraipideak</i>	Ikasleek nahi beste denbora erabil dezakete zeregina betetzeko eta nahi duten unean egin dezakete, ikasturtearen lehen sei asteetan zehar; gomendatzen zaie lehen bi asteetan egitea lehen bertsioa, aurre-ebaluazioa lehenbailehen egin ahal izateko. Derrigorrezko jarduera da ikastaroan. Zuzenean plataforman idatzi behar dute, Moodle plataformako <i>Online zeregina</i> izeneko tresnaren bidez.

## (2.a) Bilaketa eta laburpen fitxa: laburpenaren atala

---

<i>Jardueraren testuingurua</i>	Birtuala. Gai diziplinarra. Irakasgai arteko lan testuartekoaren jarduera prozesuala da, lan horren testuinguruan bilaketa bibliografikoaren fasean egitekoa.
<i>Ikaslearen rola</i>	Hezkuntza diziplinako ikertzailea. Rol erreala da, garatu behar duen lanean rol hori bere gain hartu behar baitu.
<i>Inputa</i>	Ikasleek eurek hautatzen dute laburtzeko artikulua, (1.a) bilaketa-jardueraren emaitza gisa.
<i>Jarduera-mota</i>	Ingurune birtualeko glosategiko fitxa batean, bilaketaren ondorioz hautatutako artikuluen laburpena idatzi 250 hitzetan gehienez (1.a) jarduerako fitxa berean.
<i>Hizkuntza</i>	Gaztelania. Hautatutako artikuluen hizkuntza edozein izan daiteke.
<i>Publikotasuna</i>	Publikoa da plataformaren barruan, hau da, partzialki publikoa da eta ikaskideekin partekatua.
<i>Diskurtso tipologia</i>	Testu erreferentziala da, akademikoa, monogestionatua. Sintesia da eragiketa nagusia.
<i>Ebaluazio-era</i>	Irizpideetan oinarritutako ebaluazioa, irakasleak irizpide horien gainean ikasleak erakutsitako performantzia ebaluatzen du eta zuzenketak iradoki. Ikasleak aukera du jarduera errepikatzeko fitxa berri batean, bere kalifikazioa hobetzeko.
<i>Irakats-jardunari lotutako jarraipideak</i>	Ez zaie aparteko azalpenik eman laburpena nola idatzi argitzeko. Ikasleek nahi beste denbora erabil dezakete zeregina betetzeko eta nahi duten unean egin dezakete, irakasgaiaren lehen zortzi asteetan zehar; gomendatzen zaie bigarren eta laugarren asteetan egitea, irakasgai arteko testuarteko lanerako baliagarria izan dakien. Jarraipideak plataforman idatziz ematen zaizkie. Jarduera derrigorrezkoa da. Zuzenean plataforman idatzen dute, Moodle plataformako <i>Glosategia</i> izeneko jardueran.

---

## (2.b) Gaztelania ataleko azterketa

---

<i>Jardueraren testuingurua</i>	Aurrez aurrekoa. Gai diziplinarra. Idatzizko azterketen ohiko ingurunean egiten da.
<i>Ikaslearen rola</i>	Unibertsitateko ikaslea.
<i>Inputa</i>	8 eta 12 orrialde bitarteko artikulua edo kapitulu diziplinarra.
<i>Jarduera-mota</i>	Emandako artikulua laburpena idatzi 250 hitzetan gehienez, paperean.
<i>Hizkuntza</i>	Gaztelania.
<i>Publikotasuna</i>	Pribatua.
<i>Diskurtso tipologia</i>	Testu erreferentziala da, akademikoa, monogestionatua. Sintesia da eragiketa nagusia.
<i>Ebaluazio-era</i>	Irizpideetan oinarritutako ebaluazioa. Jarduera hau gainditzea derrigorrezkoa da irakasgaia gainditzeko. Horretarako, ezinbestekoa da hizkuntzaren alderdi formalak betetzea (zuzentasuna, kohesioa eta koherentzia).
<i>Irakats-jardunari lotutako jarraipideak</i>	Ikasleek gehienez 80 minutu dituzte artikulua irakurri eta laburpena idazteko. Denbora mugatua da espero delako testu diziplinarrak arin irakurtzeko trebetasuna garatu dutela lehen lauhilabetez zehar. Gomendatzen da artikulua irakurketa diagonal azkarra egiteko lehenik, testuaren mezu nagusia jasotzeko, eta laburpena idazteko jatorrizko testuari ez begiratzeko, testu zatikatua edo literalegia ez egiteko. Laburpenak testu autonomo gisa funtzionatu behar du bai edukiz eta bai formaz.

---

### (3) Talde-komunikazio birtuala

#### (3.a) Eztabaida foroak

<i>Jardueraren testuingurua</i>	Birtuala. Gai diziplinarra. Irakasgai arteko lan testuarakoaren jarduera prozesuala da, lan horren testuinguruan taldeen arteko trukea garatzeko erabiltzen dena.
<i>Ikaslearen rola</i>	Hezkuntza diziplinako ikertzailea, rol profesionala.
<i>Inputa</i>	Taldean garatzen ari diren lana, eta horretarako jasotzen ari diren askotariko informazioa.
<i>Jarduera-mota</i>	Irakasgai arteko lan testuarakoaren prozesuan zehar eta bereziki amaiera aldera, lan horretan aurkitu dituzten ideia interesgarrienak gainerako taldekideekin partekatzen dituzte, eztabaidarako eta beste taldeetan aurkitu dituzten ideiekin kontrastatzeko.
<i>Hizkuntza</i>	Euskara eta gaztelania, gutxienez sarrera bat hizkuntza bakoitzean.
<i>Publikotasuna</i>	Publikoa da plataformaren barruan, hau da, partzialki publikoa da eta ikaskideekin partekatua.
<i>Diskurtso tipologia</i>	Gizarte-eragineko testu poligestionatua da, taldeka idazten dutena.
<i>Ebaluazio-era</i>	Foroetako partehartzea bere osotasunean ebaluatzen du irakasleak, irakasgai zehar egindako partehartzen guztiak aztertuta, erakutsitako sozializazio eta komunikazio maila kontuan harturik. Kalifikatzeko, Komunikazio Gaitasun Soziala Ebaluatzeko Panela (2.1.2.1 taula, ikus 5.2 eranskina) erabiltzen du irakasleak mailakatzeko erreferentzia gisa.
<i>Irakats-jardunari lotutako jarraipideak</i>	Ikasleek nahi beste denbora erabil dezakete zeregina betetzeko eta nahi duten unean egin dezakete. Jarraipideak plataforman idatziz ematen zaizkie. Jarduera derrigorrezkoa da. Zuzenean plataforman idazten dute, Moodle plataformako <i>Foroa</i> izeneko jardueran.

### (3.b) Taldearen antolaketa-erako foroa

---

<i>Jardueraren testuingurua</i>	Birtuala. Gai diziplinarra. Taldeko testu-erako testuaren (4.a) jarduera prozesualaren kudeaketa-erako foroa da: materialak eta dokumentazioa trukatu, denbora kudeatu, talde-lanaren ebidentziak bildu (bileretako konklusioak eta aktak, argazkiak...).
<i>Ikaslearen rola</i>	Unibertsitate ikaslea.
<i>Inputa</i>	Taldean garatzen ari diren lana da <i>inputa</i> eta gehienetan, eskolaz kanpoko aurrez aurreko lan-bilerak eta dokumentuen trukea islatzen du.
<i>Jarduera-mota</i>	Ikasleek foro birtuala erabiltzen dute talde-lanean egiten dituzten aurrerapenen berri emateko, laburki, egokien ikusten duten maiztasunez. Foroan idazten denak lan-taldeko kideei baliagarri zaie dokumentazio nagusiaren erregistro eguneratua izateko, eta irakasleak lan-taldearen erritmoa berrikus dezake, orientatzeko eta taldeari bere zailtasunetan laguntzeko.
<i>Hizkuntza</i>	Zehazten ez bada ere, oro har euskara da, talde gehienetan kudeaketa hizkuntza horretan egiten dutelako.
<i>Publikotasuna</i>	Soilik taldekideek eta irakasleak irakur ditzakete foro honetako mezuak.
<i>Diskurtso tipologia</i>	Gizarte-eragineko testu poligestionatua da, taldeka edo bikoteka idazteko gehienetan. Testu formalak, narratiboak gehienbat (bileretako aktak), eta instrukziozkoak edo atxikitako dokumentuak aurkezteko testu protokolarioak (“ <i>honekin batera bidaltzen dugu...</i> ”) dira nagusi. Espero da testu gehienak funtzionalak izatea edo transakziozkoak.
<i>Ebaluazio-era</i>	Foro hau taldeen funtzionamendu ona ziurtatzeko erabiltzen denez, irakasleak segimendua egiten du eta soilik esku hartzen du arazoak atzematen baditu. Ikerketa-helburuz aztertu dira mezuak soilik, komunikazioaren tipologia eta mezuen hizkuntz alderdiak analizatzeko.
<i>Irakats-jardunari lotutako jarraipideak</i>	Ikasleek nahi beste denbora erabil dezakete zeregina betetzeko eta nahi duten nean egin dezakete. Jarraipideak plataforman idatziz ematen zaizkie. Jarduera derrigorrezkoa da. Zuzenean plataforman idazten dute, <i>Moodle</i> plataformako <i>Foroa</i> izeneko jardueran.

---

(3.c) Tutoretza Proiektua (2011/12 eta 2012/13 ikasturteetan):

---

<i>Curriculum edukia</i>	Komunikazio gaitasun akademikoaren garapenean, jarduera hauek ikerketa testuen laburpenarekin, erreferentzia bibliografikoekin eta ahozko aurkezpenekin erlazionatzen dira.
<i>Harremanen konstelazioa</i>	Tutore-taldeak eta tutorizatu-taldeak. Banakoen ekoizpena talde-lanaren parte gisa ulertzen da eta jasotako feedbacka lan-taldeari eskaintzen zaion feedback modura interpretatzen da. Lan-taldeak ez dira simetrikoak, lan-talde bakoitzak beste lan-talde bat du tutorizatzeke, baina talde tutorizatua ez da talde beraren tutore.
<i>Ikasketa-urtea</i>	Bai ikasle tutoreak, bai ikasle tutorizatuak ikasturte berekoak dira, gela berekoak hain zuzen ere.
<i>Trebetasunak</i>	Bai ikasle tutoreek, bai ikasle tutorizatuak trebetasun beretsua dute baina elkarrekin lan egiten dute zeregina sakonago ulertzeko eta zailtasunak partekatzeko.
<i>Rolaren jarraipena</i>	Tutore-tutorizatuaren rolak irakasgaiari zehar egonkorak dira, tutore-rola indartzeko. Irakasleak bi rolen segimendua egiten du, euren eginkizunetan laguntzeko eta jasotako feedbacka euren ikaskuntzan integratzea errazteko.
<i>Lekua</i>	La tutorización se informa a través del entorno virtual y se desarrolla principalmente en este entorno. Los equipos tutores se relacionan con los equipos tutorizados en momentos presenciales puntuales, para conocer la situación del equipo y sus avances. Ingurune birtualean informatzen da tutoretzaz eta gehienbat ingurune birtualean gauzatzen da. Talde tutoreak aurrez aurreko une zehatzetan egiten du lan talde tutorizatuarekin, lan-taldearen egoera eta aurrerapenak ezagutzeko.
<i>Denbora</i>	Elkarren arteko tutoretza irakasgaiaren denboraren barruan planifikatzen da eta aurrez aurre eta eskolaz kanpoko lan-orduen barruan integratzen da.
<i>Tutorizatutako lan-taldeen ezaugarriak</i>	Lan-taldeetako kide guztiek jasotzen dute tutoretza
<i>Tutoreen lan-taldeen ezaugarriak</i>	Lan-talde guztiak dira tutore
<i>Helburuak</i>	Irakasgaiko zereginen helburuak sakonki ulertzea, ikaskideen errore eta ondo egiteetatik ikastea, zereginen nolakotasunaren kontzientzia hartzea, ebaluazio-

---

	irizpideak interpretatzen trebatzea, beste taldeetan gertatzen ari denaren berri izatea (fokua zabaltzea).
<i>Jasotako ebaluazioaren inpaktua</i>	Tutorizatuentzat orientaziozko ebaluazioa da, ez die lan-talde tutorizatuaren kalifikazioei eragiten. Irakasleak tutore-taldearen lana kalifikatzen du.
<i>Taldekatze-mota</i>	Talde-lanerako eratu diren talde berak dira tutore-tutorizatu taldeak osatzen dutenak. Taldeen arteko tutoretza da, talde barruko elkarren arteko ikaskuntza informalki gauzatzen dela ulertzen da eta ez da rol espezifikorik zehazten.
<i>Erabilitako ebaluazio-tresnak</i>	Feedbacka argitasunez zehaztutako ebaluazio irizpideetan oinarritzen da.
<i>Tutoretza prozesuaren irekitasuna</i>	Publikoa (ikasgela osoaren aurrean), gainerako ikaskideek ere emandako feedbacka ikusi ahal izateko. Horrez gain, irakasleak emandako hainbat feedback lantzen ditu eskoletan, tutoretza-lana orientatzeko edo gidatzeko.



#### (4) Testuarterko testuen ekoizpena

(4.0) Testuarterko testu laburra (2010/11 eta 2012/13 ikasturteetan)

(4.0.1) 2010/11 ikasturtean:

<i>Jardueraren testuingurua</i>	Birtuala. Gai orokorra, hezkuntzari lotutakoa. “Komunikazioa Unibertsitatean” gai orokorreko azpigai bat hautatu behar dute, irakasgaiaren zehar lantzen diren alderdien inguruko artikulua bat sortzeko.
<i>Ikaslearen rola</i>	Unibertsitateko ikasle rola. Ikaskideei zuzendutako artikulua sortu behar dute.
<i>Inputa</i>	Interneten informazioa bilatu behar dute testua dokumentatzeko. Irakasgaiaren landutako gaiak ere input gisa har ditzakete.
<i>Jarduera-mota</i>	Testu laburra idatzi, 500 hitzekoa gehienez, hautatutako azpigaiaren inguruan.
<i>Hizkuntza</i>	Euskara eta gaztelania. Nahi duten hizkuntzan egin dezakete lehen bertsioa eta irakaslearen berrikusketaren ondoren, beste hizkuntzara itzuli.
<i>Publikotasuna</i>	Testuaren lehen zirriborroa pribatua da (ikasle-irakasle artekoa). Irakaslearen feedbackaren ondoren, ikasleak itzultzen du eta irakaslearen oniritzia badu, blog publiko batean argitaratzen du irakasleak.
<i>Diskurtso tipologia</i>	Testu erreferentziala da, dibulгатiboa, monogestionatua. Deskribapena, azalpena edota instrukzioa-aholkua dira testuaren eragiketa nagusiak.
<i>Ebaluazio-era</i>	Irizpideetan oinarritutako ebaluazioa, irakasleak irizpide horien gainean ebaluazio kualitatiboa eskaintzen dio ikasleari eta testu zirriborroan iruzkinak eta zuzenketak iradoki. Ebaluazio prozesua honakoa da: lehenik, hizkuntzetako batean idatzitako bertsioa igotzen du ikasleak; irakasleak berrikusten du, ebaluatu, feedbacka eman eta onartu edo berridazketa eskatzen du. Ondoren, irakasleak lehen zirriborroa onartzen duenean, behin betiko bertsioa eta beste hizkuntzan itzulpena igotzen du ikasleak, maketazio eta formatua landuz (irudiak, azpimarrak, tituluak...).
<i>Irakats-jardunari lotutako jarraipideak</i>	Ikasleak nahi beste denbora erabil dezakete zeregina betetzeko eta nahi duten uanean egin dezakete, ikasturtearen lehen sei asteetan zehar. Zuzenean plataforman idatzi behar dute, Moodle plataformako <i>Online zeregina</i> izeneko tresnaren bidez. Irakasleak lehen bertsioa ontzat ematen duenean, behin betiko bertsioa eta itzulitako bertsioa igotzen dute, biak batera, testu-prozesatzailea erabiliz prestatutako testuan. Irakaslea da blogean argitaratzeko erabakia eta ardura hartzen duena.

(4.0.2) 2012/13 ikasturtean:

---

<i>Jardueraren testuingurua</i>	Birtuala. Gai profesionala, hezkuntzari lotutakoa. Elkarlaneko sare-proiektu profesional bati ekarpen bat egin behar dute, eskaintako hezkuntza-proiektuetatik bat hautatuta. Ekoizten duten testua jatorrizko benetako proiektuan integratzeko modukoa izango da, hau da, hautatutako elkarlan proiektuak eskaintzen dio ikasleari komunikazio testuinguru erreala.
<i>Ikaslearen rola</i>	Hezitzaile rola, rol profesionala, alegia.
<i>Inputa</i>	Hainbat sare-proiektutako estekak eskaintzen zaizkie, testuinguru errealeko adibideak ikusteko erreferentzia gisa. Inputa, hortaz, hautatutako proiektuaren webgunea da. Horrez gain, proiektuen blogean bigarren mailako ikasleen lanak ere argitaratu direnez, lan horiek ere erabil ditzakete erreferentzia gisa.
<i>Jarduera-mota</i>	Testu bat sortu, elkarlaneko sare-proiektuaren eskakizunetara egokitzen dena: idatzizko testu bat, bideo bat edo hipertestu bat.
<i>Hizkuntza</i>	Gaztelania.
<i>Publikotasuna</i>	Testuaren lehen zirriborroa ingurune birtualeko foroan partekatzen da, publikoki ikaskideen artean. Irakaslearen onarpenaren ondoren, irakasleak berak argitaratzen du ikasgelako blogean eta jatorrizko proiektuko koordinatzaileei bidaltzen die, hala baderitzote jatorrizko webgunean ere argitaratua izan dadin.
<i>Diskurtso tipologia</i>	Testua monogestionatua edo poligestionatua izan daiteke. erreferentziala da, dibulgatiboa, monogestionatua. Deskribapena edota azalpena dira testuaren eragiketa nagusiak.
<i>Ebaluazio-era</i>	Ebaluazio irizpideak ez dira parekoak kasu guztietarako. Proiektuak ebaluatzeko, jatorrizko proiektuekiko egokitasuna aztertzen da. Ikasleek aukera dute irakaslearen feedbackaren ondoren, lanean hobekuntzak egiteko. Egindako lana argitaratzeko bezainbateko kalitatea bada, puntu bat lortzen du ikasleak. Kalitatean, kontuan hartzen da ikasleak egindako lanak bere irudi profesionalean izango duen inpaktua, eta inpaktu positiboa izateko adinako kalitatea ez badu, ez da argitaratuko, nahiz eta zeregina gainditutzat eman.
<i>Irakats-jardunari lotutako jarraipideak</i>	Ikasleek nahi beste denbora erabil dezakete zeregina betetzeko eta nahi duten unean egin dezakete, ikasturte osoan zehar. Orokorrean, irakasgaiaren amaiera aldera egitea gomendatzen da, presio baxuko garaian. Lanak (edo lanen estekak) dagokion forora igotzen dituzte. Ontzat ematen diren lanak proiektuen blogean argitaratzen dira.

---

#### (4.a) Taldeko testuarterko testua

<i>Jardueraren testuingurua</i>	Konbinatua (aurrez aurrekoa, birtuala eta ikasleek erabakitako testuingurua). Gai diziplinarra da, hezkuntza esparrukoa, eta lehen mailako lehen lauhileko bost irakasgaietan garatzen da..
<i>Ikaslearen rola</i>	Lana garatzeko, ikasleek gaia fokalizatu behar dute eta eskuhartze jakin bat erabaki (inkesta bat prestatu eta aplikatu, proposamen didaktiko bat egin, plan bat proposatu...), ikertzaile-hezitzaile rola bereganaturik.
<i>Inputa</i>	Zereginari ekin aurretik ikasleek taldean lan esploratorioak egin dituzte iturri bibliografikoen bila. Irakasgai bakoitzean <i>input</i> espezifikoa jasotzen dute eta <i>Komunikazio Gaitasunaren Garapena</i> irakasgaiaren egituraketa orokorra, hizkuntzaren erabilera, zuzentasuna, koherentzia, kohesioa eta testualtasunari lotutako azalpenak jasotzen dituzte. Aipatutako zeregin hauek ere <i>input</i> funtzioa bete dute: (1.a), (2.a), (3.b) eta (3.c).
<i>Jarduera-mota</i>	Lau (edo hiru) ikasleren artean sortutako taldeetan bildurik, lauhilabetean zehar 25 orrialdeko ikerketa-erako txosten erreferentziala eta testuarterkoa idazten dute a, ikerketa-txostenen egiturara hurbiltzen dena (ikerketa zentzu malguan interpretatuta). Gai bat hartuta, gaia fokalizatu, bibliografia arakatu, gaiari lotutako proposamen bat egin behar dute lan-taldean (inkesta, esku-hartze proposamena, analisisa, proposamen didaktikoa...) eta jasotako emaitzak eta ondorioak argitzen dituzte. Lan honen bidez, lauhileko bost irakasgaietako hainbat eduki eta gaitasun integratzea espero da.
<i>Hizkuntza</i>	Euskara
<i>Publikotasuna</i>	Pribatua da, soilik irakasleekin partekatzen da. Ahozko defentsa egiten da ikaskideen aurrean, lanaren ondorio nagusiak partekatzeko.
<i>Diskurtso tipologia</i>	Comunicación de tipo predominantemente cognitivo Testu erreferentziala da, akademikoa, poligestionatua. Deskribapena eta azalpena dira nagusi, parafraasiekin batera.
<i>Ebaluazio-era</i>	Errubrikan oinarritutako ebaluazioa. Lehen lauhilabeteko bost irakasgaietan parte hartzen duten irakasleek ebaluatzaile bikoteak egiten dituzte. Idatzizko txostena, bost irakasgaien kalifikazioaren % 10 da eta bikoteak erabakitzen duen kalifikazioa irakasle-taldeak ontzat ematen du.

---

<i>Irakats-jardunari lotutako jarraipideak</i>	Zeregin honek gida zehatz bat du gaitasunak, helburuak, lanaren egitura, ebaluazio irizpideak eta ematekoen epeak zehazten dituena (2. Eranskina). Ikasleek nahi beste denbora erabil dezakete zeregina betetzeko eta nahi duten unean egin dezakete, eta ikasturte hasieran zehaztutako amaiera data zehatz batean eman behar dute lana. Prozesuan zehar, ikasleek hainbat irakasleren aholkuak eta gidaritza jasotzen dute eta gida berezi bat dute oinarrizko informazioa duena (ikus. 3. eranskina). Horrez gain, amaiera epearen erdialdera, ikasleek lanaren fokalizazioa eta oinarrizko egitura eman behar diote koordinatzaileari, irakasleen eskura jar dezan, ikasleen aurrerabidea orientatzeko. Plataforman, material lagungarria dute eta (3.a), (3.b) eta (3.c) foroak erabiltzen dituzte prozesua kudeatzeko. Lana testu-prozesadorean idazten dute; amaierako bertsioa pdf formatuan igotzen dute plataformako talde-forora eta inprimatutako kopia bat ematen diote irakasle-koordinatzaileari.
--	---

---

#### (4.b) Euskara ataleko azterketa

<i>Jardueraren testuingurua</i>	Aurrez aurrekoa. Gai diziplinarra. Idatzizko azterketen ohiko ingurunean egiten da.
<i>Ikaslearen rola</i>	Unibertsitate ikaslea.
<i>Inputa</i>	Irakasgaien hizkuntzalaritza aplikatuaren historiaren inguruan jasotako materiala eta eskolak (irakasgaiaren lehenengo gaia).
<i>Jarduera-mota</i>	Egokitutako hizkuntzalaritza autorearen ekarpena azaldu idatziz 1000 hitz inguruan, paperean.
<i>Hizkuntza</i>	Euskara.
<i>Publikotasuna</i>	Pribatua.
<i>Diskurtso tipologia</i>	Testu erreferentziala da, akademikoa, monogestionatua. Azalpena da eragiketa nagusia.
<i>Ebaluazio-era</i>	Irizpideetan oinarritutako ebaluazioa. Jarduera hau gainditzea derrigorrezkoa da irakasgaia gainditzeko. Horretarako, edukien egokitasunaz gain, ezinbestekoa da hizkuntzaren alderdi formalak betetzea (zuzentasuna, kohesioa eta koherentzia). Proba hau ikerketa honetako ikertzailea ez den irakasle batek kalifikatzen du, talde guztietan irakasle berak.
<i>Irakats-jardunari lotutako jarraipideak</i>	Ikasleek gehienez 40 minutu dituzte testua idazteko. Denbora mugatua da edukiak lauhilabetez zehar landu direnez, testua eraiki behar dutelako soilik. Testuak autonomoa izan behar du, ez da onartzen ideiak zerrendatzea edo eskematikoki aurkeztea.



## 5. ERANSKINA

### **GAITASUNEN TAULA OSOA (EQF MARKOA) ETA BERE EGOKITZAPENA GAITASUN KOMUNIKATIBO ETA SOZIALA BALIOESTEKO MATRIZEAN.**

#### 5.1 Eranskina

*Europar Markoko erreferentziako zortzi mailak Titulazio eta Egiaztatze Profesionalarako, ikaskuntza emaitzen arabera definiturik (Commission of the European Communities, 2005, pp.18-20, itz.)*

Maila	Ezagutzak	Treibetasunak	Gaitasun pertsonal eta profesionalak			
			1) Autonomia eta ardura	2) Ikasteko gaitasuna	3) Gaitasun komunikatiboa eta soziala	4) Gaitasun profesional eta bokaziozkoa
1	Oinarrizko ezagutza orokorrak ditu.	Oinarrizko trebetasunak eta gaitasunak erabiltzen ditu zeregin sinpleak egiteko.	Lana edo ikasketa betetzen du gainbegiratze zuzenaren pean eta eraginkortasun pertsonala frogatzen du testuinguru xume eta egonkorretan.	Ikasteko orientazioa onartzen du.	Idatzizko komunikazioko erantzun xumea. Norberaren rol soziala erakusten du.	Arazoak konpontzeko prozeduren gainean arreta erakusten du.
2	Esparru zehatz bateko oinarrizko ezagutza orokorrak ditu eta ulertzen ditu. Ezagutzen ulermena gertaera eta ideia nagusietara mugatzen da.	Oinarrizko trebetasunak eta gaitasunak erabiltzen ditu zereginak egiteko, ekintzak errutinak eta estrategiak definitzen dituzten arauak dituenean. Metodo, tresna eta material oinarrizkoak hautatu eta aplikatzen ditu.	Ardura mugatua hartzen du lanean edo ikasketetan hobetzeko testuinguru xume eta egonkorretan, talde ezagun eta homogeneoetan.	Ikasteko orientazioa eskatzen du.	Idatzizko komunikazioko erantzun xume baina xehetua. Bere rola egoera sozial desberdinetara egokitzen du.	Arazoak konpontzen ditu emandako informazioa erabiliz
3	Esparru bateko ezagutzak aplikatzen ditu, prozesuak, teknikak, materialak, tresnak, lan-taldea, terminologia eta	Bere esparruko hainbat trebetasun espezializatu erabiltzen ditu zereginak betetzeko eta gai da metodo,	Zereginak betetzeko ardura hartzen du eta independentzia erakusten du bere rolean lanean edo	Ikasteko ardura hartzen du.	Idatzizko komunikazio xehetua ekoizten du (eta horrela erantzuten du) Bere portaeraren eta	Arazoak konpontzen ditu ondo ezagunak diren informazio-iturriak erabiliz eta

	zenbait ideia teoriko barne.	gailu eta materialen hautaketa eta egokitzapena interpretatzeko zeregin horiek betetzeko. Betetako zereginen ikuspegi desberdinak ebaluatzen ditu.	ikasketetan, testuinguruak oro har egonkorrak baina aldaketa-faktoreak izanik ere.		ulermenaren ardura onartzen du	zenbait alderdi sozial kontuan hartuz.
4	Bere espezializazio eremuko askotariko ezagutza praktikoak eta teorikoak aplikatzen ditu.	Egoera laboral edo akademiko batetik eratorritako zereginak betetzeko ikuspegi estrategikoak garatzen ditu, ezagutza espezifikoa eta informazio iturri espezializatuak erabiliz. Erabilitako ikuspegi estrategikoaren arabera ebaluatzen ditu emaitzak.	Bere rola kudeatzen du gainbegiratzea duenean, lanean edo ikasketa-testuinguruetan, testuinguru hauek orokorrean aurreikusteko modukoak izanik ere, faktore batzuek aldaketa eragiten dutenean eta elkarren artean erlazionaturik daudenean. Iradokizunak egiten ditu emaitzak hobetze aldera. Besteren lana gainbegiratzen du eta besteren ikaste-prozesuetan zenbait ardura hartzen du.	Ikasketetan autozuzendaritza erakusten du (self-direction).	Idatzizko komunikazio xehetua ekoizten du (eta horrela erantzuten du) egoera ezezagunetan. Bere autoezagutza erabiltzen du bere portaera aldatzeko	Arazoak konpontzen ditu adituen informazio-iturriak integratuz eta alderdi sozialak eta etikoak kontuan hartuz.
5	Askotariko ezagutza teoriko eta praktikoak aplikatzen ditu, orokorrean bere espezializazio eremukoak, eta bere ezagutzak dituen mugen kontziente da.	Erantzun estrategikoak eta sortzaileak garatzen ditu problema zehatzak, abstraktuak eta ondo definituak ebazteko. Bere ezagutza teorikoak eta praktikoak problema berriak ebazteko transferi ditzakeela erakusten du.	Proiektuak modu independentean kudeatzen ditu, proiektu hauetan askotariko faktoreak tartean dituzten arazoak konpontzen eskatzen dutenean, erabakiok aurreikusi ezinako eragina izan dezaketenean ere. Sormena erakusten du proiektuen kudeaketan. Beste pertsona batzuen lana kudeatzen du eta bere eta besteen emaitzak	Bere ikasketak autoebaluatzen ditu eta aurrera begira dituen beharrak identifikatzen ditu.	Ideiak ondo egituratuak eta koherente aurkezten dizkie kideei, ikuskatzaileei eta irakasleei, informazio kuantitatiboa eta kualitatiboa erabiliz. Munduaren ulermen barneratua adierazten du, besteenganako atxikipena islatzen duelarik.	Arazo abstraktu eta zehatzentzako erantzunak formulatzen ditu. Esperientzia erakusten du elkarreragin operazionalan bere esparruan. Epaiak ematen ditu jakintza soziala eta etiko adierazgarria kontuan hartuz.



			berrikusten ditu. Beste batzuk trebatzen ditu eta lan-taldea garatzen laguntzen du.			
6	Bere espezializazio eremuko askotariko ezagutza praktikoak eta teorikoak aplikatzen ditu. Ezagutza horietariko batzuk aurreratuak dira eta teoria eta printzipioen analisi kritikorako gaitasuna eskatzen dute.	Eremu espezifikoa eta konplexu bateko metodoak eta tresnak menderatzen dituela erakusten du, eta berrikuntzak sartzen ditu erabiltzen diren metodoetan.	Administrazio-diseinua, baliabideak eta taldeak kudeatzeko erantzukizuna erakusten du, aurreikusi ezin diren laneko zein ikasketetako testuinguruetan eta arazo konplexuak ebatzi behar ditu elkarreraginean dauden faktore asko daudenean. Sormena erakusten du proiektuen kudeaketan eta ekimena erakusten du prozesuen kudeaketan, taldea garatzeko beste batzuk trebatzea ere eskatzen duenean.	Tinkoa da bere burua ebaluatzen eta ikas-beharrak identifikatzen.	Ideiak, arazoak eta irtenbideak komunikatzen dizkie espezialistei eta ez-espezialistei teknika desberdinen bitartez, besteak beste, informazio kuantitatiboa eta kualitatiboa erabiliz. Munduaren ulermen barneratua adierazten du eta elkartasuna erakusten du besteengan.	Informazio adierazgarria bildu eta interpretatzen du, arazoak konpontzeko. Esperientzia erakusten du elkarreragin operazionalen testuinguru konplexuetan. Epaiak ematen ditu laneko zein ikaskuntzako testuinguruetan, jakintza soziala eta etiko adierazgarria kontuan hartuz.
7	Bere espezializazio eremuko oso ezagutza praktiko eta teoriko zehatzak aplikatzen ditu, besteak beste espezializazioaren ezagutza aurreratu batzuk. Ezagutza horiek balio dute ideia originalak garatzeko eta aplikatzeko. Analisisirako gaitasuna erakusten du bere espezializazio eremuan eta eremuen arteko erlazioetan.	Problema diagnostikatzen ditu, eremu berrietako edo elkarreragineko ezagutzak integratuz eta osatu gabeko informazioan edo informazio partzialetan oinarritzen diren epaiak emanez. Trebetasun berriak garatzen ditu, sortzen ari diren ezagutza eta tresnekin lotutakoak.	Lidergoa eta berrikuntza erakusten du ezezagunak diren laneko zein ikasteko testuinguruetan, konplexuak eta aurreikusiezinak direnean eta askotariko faktoreak elkarreraginean daudenean. Taldeen jarduera estrategikoak berrikusten ditu.	Autonomia erakusten du ikaskuntzaren norantzan eta ikaskuntza prozesuen gaineko ulermen maila jasoa du.	Arazoak ebatzen ditu jakintza-iturri konplexuak integratuz, iturri hauek osagabeak izanik ere, testuinguru berri eta ezezagunetan. Esperientzia erakusten du elkarreragin operazionalen aldaketaren kudeaketan, testuinguru konplexuetan. Lanean edo ikasketetan sortzen diren kontu sozial, zientifiko eta	Lidergoa eta berrikuntza erakusten du ezezagunak diren laneko zein ikasteko testuinguruetan, konplexuak eta aurreikusiezinak direnean eta askotariko faktoreak elkarreraginean daudenean. Taldeen jarduera estrategikoak berrikusten ditu.

					etikoei erantzuna ematen die.	
8	Ezagutza espezifikoak aplikatzen ditu ideia berri eta konplexu aurreratuenen analisi kritikoa, ebaluazioa eta sintesia egiteko, bere espezializazio eremuan. Dauden ezagutzak edo praktika profesionalak zabaltzen edo berdefinitzen ditu, edo beste espezializazio eremu batzuekin erlazionatzen ditu.	Proiektuak ikertu, sortu, diseinatu, inplementatu eta egokitu egiten ditu ezagutza eta soluzio berrietara eramaten dutenak.	Lidergo, berrikuntza eta autonomia nabarmena erakusten du lanean eta ikasketa testuinguru berrietan eta arazoak ebaztea eskatzen dutenean, askotariko faktoreak elkarreraginean daudenean.	Idea edo prozesu berriei modu iraunkorrean ekiteko gaitasuna erakusten du, baita ikaskuntza prozesuen gaineko ulermen maila jasoa ere.	Idea berri eta konplexuak kritikoki analizatzen, ebaluatzen eta sintetizatzen ditu eta prozesu horien ondorioz, erabaki estrategikoak hartzen ditu. Esperientzia erakusten du erabakiak hartzeko estrategietan, elkarreragin operazionaletan testuinguru konplexuetan. Bere ekintzen bidez, aurrerapen sozial eta etikoak sustatzen ditu.	Lidergo, berrikuntza eta autonomia nabarmena erakusten du lanean eta ikasketa testuinguru berrietan eta arazoak ebaztea eskatzen dutenean, askotariko faktoreak elkarreraginean daudenean.

## 5.1 Eranskina

*Gaitasun Komunikatiboa eta Soziala Balioesteko Matrizea (Ezeiza &Palacios, 2009).*

<b>Gaitasun maila</b>	<b>Ikaskuntza-emaizak</b>	<b>Komunikazio tipologia</b>	<b>Komunikazio mota</b>	<b>Elementu linguistiko eta paralinguistikoak</b>	<b>E-moderazio fasea</b>
1	Idatzizko komunikazioko erantzun xumea. Norberaren rol soziala erakusten du.	Erantzun laburra, foroan bere presentzia erakusteko soilik	D	1. perts. sing. Informazio edo iritzi hutsa 30-70 hitz ggb.	1
2	Idatzizko komunikazioko erantzun xume baina xehetua. Bere rola egoera sozial desberdinetara egokitzen du.	Kontua azaltzen du irakaslearen partehartzeari erantzunez	D	1. pers. sing 70-150 hitz ggb. Diskurtso markatzailearen bat	1
3	Idatzizko komunikazio xehetua ekoizten du (eta horrela erantzuten du). Bere portaeraren eta ulermenaren ardura onartzen du	Besteei euren iritzia galdetzen die. Hariko beste partehartzeren bati/batzuei erreferentzia egiten die	R	1. pers. sing 50-150 hitz ggb. Diskurtso markatzaile batzuk (esanguratsuak) Zehar-estiloko markatzaileak	2
4	Idatzizko komunikazio xehetua ekoizten du (eta horrela erantzuten du) egoera ezezagunetan. Bere autoezagutza erabiltzen du bere portaera aldatzeko	Diskurtso egituratua. Informazioa argitasunez aurkezten du	R	Aditz inpersonalak eta 3. perts. sing/plur 100-200 hitz Diskurtso markatzaileen eta tresna kooperatiboen erabilera intentsiboa	3
5	Ideiak ondo egituratuak eta koherente aurkezten dizkie kideei, ikuskatzaileei eta irakasleei, informazio kuantitatiboa eta kualitatiboa erabiliz. Munduaren ulermen barneratua adierazten du, besteenganako atxikipena islatzen duelarik.	Eduki onargarria, iritzigarria. Hariko gaiari egiten dio erreferentzia, kanpoko erreferentziak erabiltzen ditu edo aurreko hari bati egiten dio erreferentzia.	I	1. pp. erabilera hedatuagoa. Emotikonoak, harridura markak eta galdera-ikurrak 150-250 hitz	3

6	Ideiak, arazoak eta irtenbideak komunikatzen dizkie espezialistei eta ez-espezialistei teknika desberdinen bitartez, besteak beste, informazio kuantitatiboa eta kualitatiboa erabiliz. Munduaren ulermen barneratua adierazten du eta elkartasuna erakusten du besteengan.	Foroko hari bat aurkezten du eta bere kideak animatzen ditu parte hartzera. Sintetizatzen du elkarrizketa gidatzeko.	I	Hari bat hasten du Eranskinak eta informazio osagarria gehitzen du. 1. eta 2. pp. Emotikonoak, harridura-markak eta galdera-ikurrak 100-300 hitz	4
7	Proiektu, metodo eta apunteen emaitzak komunikatzen dizkie espezialistei eta ez-espezialistei teknika egokiak erabiliz. Gizarte-arauak eta harremanak ikertu eta islatzen ditu eta moldatzeko edo aldatzeko jarduten du.	Mezua kideen partehartzeetan oinarriturik eraikitzen ditu material teknikoekin konbinatuz.	I	Hari bat hasten du. Eranskinak eta informazio osagarria gehitzen du. Diskurtso-markatzaileen erabilera intentsiboa. 250-350 hitz.	4
8	Jakinduriaz komunikatzen du, kideekin diskurtso kritikoa garatuz espezisten komunitate batean. Gizarte-arauak eta harremanak ikertu eta islatzen ditu eta ekintzak lideratzen ditu alda daitezzen.	Bere kasa e-moderatzen ditu hariak Dibulgatzailea. Kideei feedback pertsonalizatua. Haria lideratzen du.	I	Haria hasten du. Eranskinak eta informazio gehigarria erabiltzen du. Maiz hartzen du parte. Partaidetza-neurri desberdinak. Adostasun esamoldeak txanda hartu edo uzteko. 1pp eta 2ps. Animo esapideak. Umorea. 200-350 hitz.	5

**Taula interpretatzeko gakoak**

Gaitasun-maila eta ikaskuntza emaitzak	Komunikazioa eta gaitasun soziala, 1. mailatik 8. erako progresioa (iii) (Commission of the European Communities (2005))
Komunikazio-mota (Rafaeli, 1988)	D: Komunikazio deklaratihoa (norabide bakarrekoa)

	R: Komunikazio Erreaktibo (bi norabidetakoa) I: Komunikazio Interaktibo (osoa)
E-moderazioaren faseak (Salmon, 2000)	1: Sarrera eta motibazioa 2: On-line sozializazioa 3: Informazio-trukea 4: Jakintza eraikitzea 5: Garapena

