



## DOKTOREGO TESIA

WIKIAREN ERABILERA LANKIDETZAZKO IDAZKETAREN GARAPENERAKO CLIL-POI  
TESTUINGURUETAN. JARREREN ERAGINA.



NAGORE IPIÑA LARRAÑAGA // Eskoriatza, 2012



**WIKIAREN ERABILERA LANKIDETZAZKO IDAZKETAREN GARAPENERAKO CLIL-POI  
TESTUINGURUETAN. JARREREN ERAGINA.**

---

NAGORE IPIÑA LARRAÑAGA

Zuzendariak:

Pilar Sagasta Errasti

eta

Iñaki Larrea Hermida



Mondragon Unibertsitatean doktoregoa lortzeko egindako doktore-tesia

Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea (HUHEZI)

Mondragon Unibertsitatea

2012ko iraila





Aiteitari,



# ESKER ONA

Nire eskerrik beroena eman nahi diet tesi hau egitean, modu batean edo bestean, bidelagun izan ditudan guztiei.

Lehenik eta behin, Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultateari eta Fakultatea osatzen duten guztiei; emandako aukera, laguntza eta sostengurik gabe ikerketa hau ez litzatekeelako posible izango.

Doktorego-tesi honetako bi zuzendariei, Pilar Sagasta eta Iñaki Larreari, zuen ezagutza, laguntza, babesa eta gogoengatik; bide honetan izandako gorabeherak zuzentzeagatik eta une ilunak argitzeagatik.

Nola ez, ikerketa honetako laginari, 2010-2011 urtean 1.6 materialen parte hartu duzuen Lehen Hezkuntzako ikasle zein tutoreei, erakutsitako prestutasun guztiagatik.

Hizkuntza eta Literatura guneko kide eta BAHI-IALE ikertaldeko lagunei, emandako aholku, animo eta segurtasunagatik. Bereziki Arantza Mongelos eta Begoña Pedrosari, beti ondoan sentitu zaituztedalako.

Teknologia Zerbitzu, Multimedia eta Liburutegiko langile guztiei, zuen laguntza eta trebetasuna ezinbestekoak izan direlako.

Diego Martiartu eta Alex Kraukleri, testua orrazten laguntzeagatik.

Iñaki Garcia eta Alex Muelari, aholku estatistikoengatik.

HUHEZIn aurkitu ditudan bulego-kide eta bazkari-kide guztiei lasaitasuna, gogoak eta bizipenak konpartitzeagatik. Bereziki Ainhoa Moia, Nekane Miranda, Jaione Uriarte eta Luis Brazori. Bide berean, edo antzerakoan behintzat, topo egin eta egindakoaz disfrutatzeke hitzak izan dituzuelako. Lankide ez ezik, lagun ere izan zaituztedalako.

Aberdeen-go Unibertsitateari emandako aukeragatik eta bertan ezagututako pertsona guztiei, etxean bezala sentiarazteagatik. Valentin, Concha, Estefania eta Lorna: aupa zuek! Do Coyle-ri bereziki, erakutsitako guztiagatik. Zure pazientzia, laguntza eta argitasunagatik. A pleasure!

Azkenik, eskerrak eman nahi dizkiet egunero-egunero ondoan izan ditudanei: familiari eta lagunei. Modu berezian aipatu nahi ditut ama, aita, amama, Jaio, Ana eta Josu: bihotz-bihotzez mila-mila esker. Jakin badakizue hau nirea bainoago zuena dela; zuen ulermen, pazientzia, enpatia eta etengabeko babesagatik, itsaso bete esker.







# AURKIBIDEA

0. Introduction .....	32
0.1. Justification for the research .....	33
0.2. Motivation.....	37
0.3. Research objective and questions .....	38
0.4. Structure of the work and summary of the chapters .....	39
1. kapitula: Gizartearen aldaketak: Ezagutzaren Gizartea eta hezkuntza paradigma berria goi mailako hezkuntzan .....	44
1.0. Sarrera.....	45
1.1. Ezagutzaren Gizartearen sorrera eta ezaugarri nagusiak.....	47
1.1.1. Ezagutzaren Gizartearen sorrera .....	48
1.1.2. Ezagutzaren Gizartearen ezaugarriak.....	50
1.2. Hezkuntza sistema eta Ezagutzaren Gizartea.....	54
1.2.1. Ikuspegi eraikitzailea .....	58
1.2.2. Ezagutzaren Gizartea eta goi mailako hezkuntza .....	65
1.3. Gaur egungo ikasleak .....	76
1.4. Kapituluaren laburpena.....	80
2. kapitula: Hizkuntzen ikaste-irakaste prozesua .....	85
2.0. Sarrera.....	86
2.1. Atzerriko hizkuntzen ikaste-irakaste prozesua.....	88
2.1.1. Hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuen bilakaera historikoa .....	88
2.1.2. Ikuspegi soziokulturala, hizkuntzaren ikuspegi komunikatiboa, ikuspegi ekologikoa eta CLLa: ezaugarri komunak.....	119
2.2. Hizkuntzen didaktika.....	127
2.2.1. Idatzizko hizkuntzaren didaktika.....	128
2.3. Lankidetzazko ikaskuntza hizkuntzen ikaskuntzan .....	134
2.3.1. Lankidetzazko idazketa hizkuntzen ikaskuntzan .....	137
2.4. Kapituluaren laburpena.....	141
3. kapitula: Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologiak eta web 2.0a hezkuntzan: Wikiaren erabilera .....	145
3.0. Sarrera.....	146
3.1. Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologiak eta web 2.0 unibertsoa ..	147



3.1.1. Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologiak eta web 2.0a: definizioa .....	147
3.1.2. Web 2.0aren ezaugarriak, web 1.0arekiko ezberdintasunak eta web 3.0ra hurbilpena.....	150
3.2. Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologiak eta web 2.0a hezkuntzan 153	
3.2.1. Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologiak eta web 2.0aren ekarpenak eta eragina hezkuntzan.....	154
3.2.2. Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologien eta hezkuntzaren inguruko ikerketen bilakaera .....	157
3.2.3. Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologiak eta web 2.0a goi mailako hezkuntzan.....	160
3.2.4. Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologien eta web 2.0 aplikazioen txertaketa ikaste-irakaste prozesuetan.....	169
3.3. Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologiak eta web 2.0a atzerriko hizkuntzaren ikaste-irakaste prozesuetan .....	175
3.3.1. Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologiak eta web 2.0 aplikazioak CLIL esperientzietan .....	179
3.4. Wikia.....	180
3.4.1. Wikia: definizioa eta ezaugarriak .....	182
3.4.2. Wikiak ikaste-irakaste prozesuetan .....	184
3.5. Kapituluaren laburpena.....	196
4. Lankidetzazko ikaskuntza eta Proiektuetan Oinarritutako Ikaskuntza.....	201
4.0. Sarrera.....	202
4.1. Lankidetzazko ikaskuntza.....	203
4.1.1. Definizioa .....	203
4.1.2. Ezaugarriak eta baldintzak.....	207
4.1.3. Irakasleen eta ikasleen rol aldaketa lankidetzazko ikaskuntzan .....	215
4.1.4. Lankidetzazko ikaskuntza ikuspuntu eraikitzaile batetik .....	219
4.1.5. Lankidetzazko ikaskuntzaren inguruko ikerketak .....	221
4.1.6. Lankidetzazko ikaskuntza eta ikaskuntza kooperatiboaren arteko ezberdintasunak .....	225
4.2. Lankidetzazko ikaskuntza goi mailako hezkuntzan.....	229
4.2.1. Lankidetzazko ikaskuntza gaur egungo gizartean .....	229
4.2.2. Lankidetzazko ikaskuntza eta CLIL ikuspegia .....	235
4.3. Proiektuetan Oinarritutako Ikaskuntza.....	236
4.3.1. POI: definizioa eta ezaugarriak .....	237
4.3.2. Irakaslearen eta ikaslearen rola POlan.....	240
4.3.3. POla atzerriko hizkuntzaren ikaste-irakaste prozesuetan.....	242
4.4. Kapituluaren laburpena.....	244
5. kapitulu: Hizkuntzekiko eta Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologiekiko jarrerak .....	250

5.0.	Sarrera.....	251
5.1.	Jarrera.....	253
5.1.1.	Jarreraren definizioa.....	253
5.1.2.	Jarreraren osagaiak.....	256
5.1.3.	Jarreraren funtzioak.....	258
5.1.4.	Jarrera aldaketaren eragileak.....	260
5.2.	Jarrera linguistikoak.....	263
5.2.1.	Jarrera linguistikoen garrantzia hizkuntzen ikaskuntza prozesuetan.....	263
5.2.2.	Jarrera linguistikoen definizioa eta orientazioak.....	266
5.2.3.	Jarrera linguistikoen inguruko ikerketak.....	267
5.3.	Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologiekiko jarrerak.....	285
5.3.1.	Technology Acceptance Model.....	285
5.3.2.	IKTekiko jarrera aztertu duten ikerlanak.....	287
5.4.	Kapituluaren laburpena.....	291
6.	kapituluaren diseinua.....	297
6.0.	Sarrera.....	299
6.1.	Ikerketaren testuingurua.....	301
6.0.1.	Kokapen orokorra: HUHEZI.....	301
6.0.2.	Mondragon Unibertsitatea eta Europako Goi mailako Hezkuntza Esparrua 302	
6.2.	Lagina.....	327
6.2.1.	Ikasleak.....	328
6.2.2.	Tutoreak.....	334
6.3.	Ikerketaren hautu metodologikoa: ikerketa mistoa eta longitudinala.....	337
6.3.1.	Ikerketa mistoa.....	338
6.3.2.	Ikerketa longitudinala.....	354
6.4.	Ikerketa tresnak eta prozedurak.....	356
6.4.1.	Ikasleekin erabilitako tresnak.....	357
6.4.2.	Irakasleekin erabilitako tresnak.....	372
6.5.	Kapituluaren laburpena.....	376
7.	kapituluaren diseinua.....	380
7.0.	Sarrera.....	383
7.1.	Datuen analisia: prozedura eta irizpideak.....	384
7.0.1.	Datu kuantitatiboen analisia: prozedura eta irizpideak.....	384
7.0.2.	Datu kualitatiboen analisia: prozedura eta irizpideak.....	389
7.1.	Lehenengo ikerketa galderari dagozkion emaitzak: CLIL-POI testuinguru baten esperientziak eragina al du lehenengo mailako unibertsitateko ikasleek ingelesarekiko zein IKTekiko duten jarreran?.....	392

7.1.1.	1.1.IG: CLIL-POI testuinguru baten esperientziak eragina al du ikasleek ingelesarekiko duten jarreran? Balizko aldaketa hori, mantentzen al da denboran?	393
7.1.2.	1.2.IG: CLIL-POI testuinguru batean wikia lankidetzazko idazketarako erabiltzeak eragina al du ikasleek IKTekiko duten jarreran? Balizko aldaketa hori, mantentzen al da denboran? .....	448
7.2.	Bigarren ikerketa galderari dagozkion emaitzak: Eragina al dute CLIL-POI esperientzia batek eta ingelesarekiko zein IKTekiko laginak dituen jarrerek ingeleseko idatzizko testuetan? Balizko aldaketa hori, mantentzen al da denboran?	472
7.2.1.	2.1.IG: CLIL-POI testuinguru baten esperientziak eragina al du ikasleen ingeleseko idatzizko testuetan? Balizko aldaketa hori, mantentzen al da denboran?	472
7.2.2.	2.2.IG: Laginak ingelesarekiko eta IKTekiko dituen jarrerek eragina al dute denboran zehar ekoiztutako testuetan?.....	510
7.4.	Hirugarren ikerketa galderari dagozkion emaitzak: Zein da tutorearen eragina lehenengo mailako unibertsitateko ikasleen ingelesezko lankidetzazko testuetan?.....	515
7.4.1.	3.1.IG: Tutoreak CLIL-POI materiarekiko duen motibazioak eragina al du ingelesezko ikasleen lankidetzazko testuetan?.....	517
7.4.2.	3.3.IG: Eragina du tutorearen IKT trebetasun mailak ikasleen ingelesezko lankidetzazko testuetan?.....	545
8.	Discussion and conclusions .....	561
8.0.	Introduction.....	562
8.1.	Discussion and conclusions on the first research question.....	563
8.2.	Discussion and conclusions on the second research question .....	568
8.3.	Discussion and conclusions on the third research question .....	573
8.4.	Overall conclusions.....	575
8.5.	Limitations .....	576
8.6.	Contributions .....	578
8.6.1.	Contributions to the field of CLIL in Higher Education .....	578
8.6.2.	Contributions to the use of ICT in language learning and teaching processes from a sociocultural approach .....	579
8.7.	Further research.....	579
9.	Bibliografia.....	581
Eranskinak	.....	642
A Eranskina	.....	643
B Eranskina	.....	644
C Eranskina	.....	651
D Eranskina	.....	660
E Eranskina	.....	661
F Eranskina	.....	663
G Eranskina	.....	666

H Eranskina.....	668
I Eranskina .....	669
J Eranskina.....	671

## TAULEN AURKIBIDEA

1.1 taula	Gizarte industrialetik ezagutzaren gizartera gertatu diren aldaketa ekonomiko, sozial, politiko eta kulturalak	51
1.2 taula	Piageten eta Vygotskiren arteko ezberdintasunak	60
2.1 taula	Edukietan zentratutako eta hizkuntzetan zentratutako eduki eta hizkuntzen integrazioaren ezaugarriak (Met, 1999)	108
2.2 taula	CLILaren inguruan Bigarren hezkuntzan egindako hainbat ikerketaren taula	110
2.3 taula	Goi mailako hezkuntzan CLILaren inguruan egindako ikerketak	115
2.4 taula	Ikuspegi ezberdinek komunean dituzten alderdien laburpena	126
3.1 taula	Ikaskuntzaren ulermenean eman diren aldaketak	156
3.2 taula	Ikaskuntza tradizionala eta 2.0 ikaskuntzaren arteko aldeak	156
3.3 taula	IKTak eta hezkuntzaren inguruko ikerketak - Ikertzaileak itzulia. Area (2005: 5)	157
3.4 taula	IKTen eta hezkuntzaren inguruko ikerketak - Clark eta Sugrue (1988) eta Castaño (1994).	158
3.5 taula	IKTak eta hezkuntzaren inguruko ikerketak - Cabero (1998)	158
3.6 taula	IKTak eta hezkuntzaren inguruko ikerketak - Gallego (1996)	158
3.7 taula	IKTek eta Web 2.0ak goi mailako hezkuntzan duten erabilera eta pertzepzioa aztertzen duten ikerlanen taula	162
3.8 taula	Konpetentzia digitalari esleitutako dimentsioak	166
3.9 taula	OBHI etapa ezberdinen taula.	176
3.10 taula	IKTen eta web 2.0 aplikazioen eta CLIL ikuspegiaren irizpide partekatuak.	179
3.11 taula	Wiki garbien eta hibridoaren ezaugarriak.	184
3.12 taula	Wikiak erabiltzearen potentzialtasunak eta arriskuak	187
3.13 taula	Wikien inguruan egindako ikerketen taula	188
3.14 taula	Wikia eta ikuspegi soziokulturala	190
3.15 taula	Wikiak talde lanean eragin ditzakeen faktore positibo eta negatiboen taula.	192
3.16 taula	Ikasleen estrategiak eta wikian martxan jartzen diren estrategiak	195
4.1 taula	Lankidetzazko ikaskuntzaren definizioen taula.	204
4.2 taula	Tamaina handi eta txikiko taldeen abantailak eta desabantailak.	212
4.3 taula	Lankidetzazko ikaskuntzaren inguruko ikerketa belaunaldiak-	223
4.4 taula	Lankidetzazko ikaskuntzaren gaineko ikerketen egileak eta ondorio nagusiak	223
4.5 taula	Ikaskuntza kooperatiboaren eta lankidetzazkoaren arteko ezberdintasunen laburpena.-	227
4.6 taula	Berdinen arteko tutoretza, ikaskuntza kooperatiboa eta lankidetzazko ikaskuntzaren hainbat aspekturen	228

	konparaketa.	
4.7 taula	Lankidetzazko ikaskuntza presentzialaren eta birtualaren arteko ezberdintasunak	232
4.8 taula	Oliveren eta Hannafinen (2000) taxonomiaren itzulpena	233
4.9 taula	Irakasle eta ikasle rolen arteko	242
5.1 taula	Katzek (1960) jarrereri emandako funtzioak	258
5.2 taula	Salazarrek eta taldeak (1992) jarrereri emandako funtzioak	258
5.3 taula	Augoustinosek eta Walkerrek (1995) jarrereri emandako funtzioak	259
5.4 taula	Autoreek jarrereri emandako funtzioen laburpena	259
5.5 taula	Jarrereren inguruko ikerketen multzokatzea	269
5.6 taula	Jarrera linguistikoen inguruko ikerketak	270
5.7 taula	EAEEn azkeneko urteetan hizkuntza jarrereren inguruan egindako ikerlanak	277
5.8 taula	CLIL eta EFL gelen eragina jarreretan – konparaketak	282
5.9 taula	IKTekiko jarrera neurtzen duten ikerketak	288
5.10 taula	Wikiarekiko jarrerak neurtu dituzten ikerketak	290
6.1 taula	Lehen Hezkuntzako Graduaren konpetentzia espezifikoa eta orokorrak	310
6.2 taula	Lehen Hezkuntzako Graduako lehenengo mailako helburuak	313
6.3 taula	Lehenengo mailako materiak eta helburuak	314
6.4 taula	1.4 materiako sekuentziak, edukiak eta hizkuntzak	319
6.5 taula	Lehenengo sekuentziaren inguruko informazioa	322
6.6 taula	Bigarren sekuentzia didaktikoaren inguruko informazioa	323
6.7 taula	Hirugarren sekuentzia didaktikoaren inguruko informazioa	324
6.8 taula	Laugarren sekuentzia didaktikoari buruzko informazioa	325
6.9 taula	Frogetan parte hartu duen subjektu kopurua	328
6.10 taula	Subjektuek hizkuntza ezberdinetan duten mailaren auto-pertzepzioa	330
6.11 taula	Datu orokor eta soziolinguistiko azpimarragarrienen laburpena.	330
6.12 taula	Datuen laburpena – Hizkuntzekiko jarrerak eta horiei emandako garrantzia	332
6.13 taula	Datuen laburpena- teknologia jabetza, erabilera eta maiztasuna	334
6.14 taula	Tutoreen profil akademikoaren eta profesionalaren laburpena	337
6.15 taula	Ikerketa kuantitatiboaren ezaugarriak	346
6.16 taula	Ataza indibidual eta kolektiboa	349
6.17 taula	“Profile” tresnaren ezaugarriak	349
6.18 taula	Ikerketa kualitatiboaren ezaugarriak	351
6.19 taula	Galdetegiak banatu diren unea, materia eta banatutako atalak	362
6.20 taula	Galdetegiak banatu diren unea, materia eta banatutako atalak	366
6.21 taula	Froga indibidualen eta kolektiboen datu jasoketen unea eta materia	368
7.1 taula	7.1 taula. Tresnen fidagarritasuna	385
7.2 taula	Idatzizko testu indibidual zein lankidetzazkoen Kappa indizea eta esangura maila	385

7.3 taula	A eta B ikertzaileek testuei emandako batez bestekoen arteko korrelazioak eta esangura maila	385
7.4 taula	Transkripzioenetan erabilitako ikurrak	389
7.5 taula	CLIL-POI esperientziaren aurretik subjektuen ingelesarekiko jarrera neurtzen duten itemen batez besteko eta desbideratze tipikoak	396
7.6 taula	Ama hizkuntzaren arabera ingelesarekiko jarrera CLIL-POI esperientziaren aurretik	399
7.7 taula	Ibilbidearen arabera subjektuek CLIL-POI esperientziaren aurretik ingelesarekiko erakusten duten jarrera	399
7.8 taula	Ingeles mailaren auto-pertzepzioaren arabera ingelesarekiko jarrera CLIL-POI esperientziaren aurretik	400
7.9 taula	CLIL-POI esperientzia aurretik laginak ingelesarekiko duen jarreraren aldagai antzemangarriak	400
7.10 taula	CLIL-POI esperientziaren ondoren subjektuen ingelesarekiko jarrera neurtzen duten itemen erantzunen batez besteko eta desbideratze tipikoak	403
7.11 taula	Ama hizkuntzaren arabera ingelesarekiko jarrera hirugarren unean	406
7.12 taula	CLIL-POI esperientziaren ondoren ingelesarekiko erakutsitako jarreraren batez bestekoak	406
7.13 taula	Ingeles mailaren auto-pertzepzioa eta ingelesarekiko jarrera CLIL-POI esperientziaren ondoren	407
7.14 taula	CLIL-POI esperientzia pasatu eta bost hilabetera subjektuen ingelesarekiko jarrera neurtzen duten itemen erantzunen batez bestekoak eta desbideratze tipikoak	410
7.15 taula	Ingelesarekiko jarrera ama hizkuntzaren arabera laugarren unean	413
7.16 taula	Ibilbidearen arabera laginak CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera ingelesarekiko erakusten duen jarrera eta desbideratze tipikoa	413
7.17 taula	Ingeles mailaren auto-pertzepzioaren arabera CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera subjektuek ingelesarekiko duten jarrera eta desbideratze tipikoa	414
7.18 taula	CLIL-POI esperientzia pasa eta 5 hilabetera ingelesarekiko jarreraren aldagai antzemangarriak	414
7.19 taula	Aldaketa esanguratsua izan duen itemaren bilakaera	417
7.20 taula	CLIL-POI esperientziaren aurretik, ondoren eta handik bost hilabetera ama hizkuntzaren arabera subjektuek ingelesarekiko duten jarreraren bilakaera eta unean arteko aldaerak	418
7.21 taula	Laginak diagnostikoaren unean ingelesarekiko duen jarrera itemetan banatuta bakoitzaren batez bestekoa eta desbideratze tipikoa adieraziz	422
7.22 taula	Ama hizkuntzaren arabera subjektuek ingelesarekiko duten jarreraren batez besteko eta desbideratze tipikoa unibertsitatera sartzean	425
7.23 taula	Ibilbidearen arabera laginak ingelesarekiko duen jarrera unibertsitatera sartzean	425
7.24 taula	Ingelesarekiko jarrera ingeles mailaren auto-pertzepzioaren arabera unibertsitatera sartzean	426
7.25 taula	Laginak unibertsitatera sartzean duen ingelesarekiko	426

	jarreraren aldagai antzemangarriak	
7.26 taula	Jarrera neurtzen duten itemen bilakaera urtebeteko epean eta tamainaren	430
7.27 taula	Ibilbidearen arabera subjektuek lehenengo eta laugarren unean erakutsitako jarrera eta horien arteko aldaera	439
7.28 taula	Datuen laburpena – 1.1.I.G	444
7.29 taula	CLIL-POI esperientziaren aurretik laginak item bakoitzari aitortutako adostasunaren batez bestekoa eta desbideratze tipikoa	449
7.30 taula	CLIL-POI esperientziaren aurretik subjektuek IKTekiko erakutsitako jarreraren batez bestekoa eta desbideratze tipikoa adinaren arabera	452
7.31 taula	CLIL-POI esperientziaren ondoren subjektuek IKTekiko jarrera neurtzeko itemen aurrean adierazitako adostasun mailaren batz bestekoa eta desbideratze tipikoa	453
7.32 taula	CLIL-POI esperientziaren ondoren subjektuek IKTekiko duten jarreraren batz bestekoa eta desbideratze tipikoa ibilbidearen arabera	456
7.33 taula	CLIL-POI esperientziaren ondoren IKTekiko jarreraren aldagai antzemangarriak	456
7.34 taula	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera laginak item bakoitzaren aurrean erakutsitako adostasun maila	458
7.35 taula	Laugarren unean adin tarte ezberdinak antolatuta, laginak IKTekiko erakutsi duen jarreraren batez bestekoa eta desbideratze tipikoa	461
7.36 taula	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera IKTekiko jarreraren aldagai antzemangarriak	461
7.37 taula	Ibilbideen arabera taldekatuta subjektuek une ezberdinetan IKTekiko duten jarrera eta desbideratze tipikoa	465
7.38 taula	Datuen laburpena- 1.2.I.G	470
7.39 taula	CLIL-POI esperientziaren aurretik ama hizkuntzaren arabera testu indibidualetan lortutako batez besteko eta desbideratze tipikoak.	474
7.40 taula	CLIL-POI esperientziaren aurretik adin tartearen arabera testu indibidualetan lortutako batez besteko eta desbideratze tipikoak.	474
7.41 taula	CLIL-POI esperientziaren aurretik ingeles mailaren auto-pertzepzioaren arabera testu indibidualetan lortutako batez besteko eta desbideratze tipikoak	475
7.42 taula	CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako testu indibidualen faktore antzemangarriak	475
7.43 taula	CLIL-POI esperientziaren ondoren ama hizkuntzaren arabera testu indibidualetan lortutako batez besteko eta desbideratze tipikoak	476
7.44 taula	CLIL-POI esperientziaren ondoren adin tartearen arabera testu indibidualetan lortutako batez besteko eta desbideratze tipikoak.	477
7.45 taula	CLIL-POI esperientziaren ondoren ingeles mailaren auto-pertzepzioaren arabera testu indibidualetan lortutako batez besteko eta desbideratze tipikoak	477



7.46 taula	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera ama hizkuntzaren arabera testu indibidualetan lortutako batez besteko eta desbideratze tipikoak	479
7.47 taula	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera adin tartearen arabera testu indibidualetan lortutako batez besteko eta desbideratze tipikoak	480
7.48 taula	CLIL-POI esperientziatik bost hilabetera ingeles mailaren auto-pertzepzioaren arabera testu indibidualetan lortutako batez besteko eta desbideratze tipikoak	480
7.49 taula	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako testu indibidualen faktore antzemangarriak	481
7.50 taula	Ama hizkuntzaren arabera aztertuta, idatzizko testu indibidualen batez bestekoaren bilakaera	483
7.51 taula	Generoaren arabera aztertuta, idatzizko testu indibidualen batez bestekoaren bilakaera	484
7.52 taula	Adin tartearen arabera aztertuta, idatzizko testu indibidualen batez bestekoaren bilakaera	484
7.53 taula	Ibilbidearen arabera idatzizko testu indibidualen batez bestekoaren bilakaera	485
7.54 taula	Ingeles mailaren auto-pertzepzioaren arabera, testu indibidualen batez bestekoen bilakaera	486
7.55 taula	Testu indibidualen bilakaera- datuen laburpena	488
7.56 taula	CLIL-POI esperientziaren aurretik ama hizkuntzaren arabera lankidetzazko testuetan lortutako batez besteko eta desbideratze tipikoak	490
7.57 taula	CLIL-POI esperientziaren aurretik adin tartearen arabera lankidetzazko testuetan lortutako batez besteko eta desbideratze tipikoak.	491
7.58 taula	CLIL-POI esperientziaren aurretik ingeles mailaren auto-pertzepzioaren arabera lankidetzazko testuetan lortutako batez besteko eta desbideratze tipikoak	491
7.59 taula	CLIL-POI esperientziaren ondoren ama hizkuntzaren arabera lankidetzazko testuetan lortutako batez besteko eta desbideratze tipikoak	493
7.60 taula	CLIL-POI esperientziaren ondoren adin tartearen arabera lankidetzazko testuetan lortutako batez besteko eta desbideratze tipikoak	494
7.61 taula	CLIL-POI esperientziaren ondoren ingeles mailaren auto-pertzepzioaren arabera lankidetzazko testuetan lortutako batez besteko eta desbideratze tipikoak	494
7.62 taula	CLIL-POI esperientzia igaro eta bost hilabetera ama hizkuntzaren arabera lankidetzazko testuetan lortutako batez besteko eta desbideratze tipikoak.	496
7.63 taula	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera adin tartearen arabera lankidetzazko testuetan lortutako batez besteko eta desbideratze tipikoak	496
7.64 taula	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera ingeles mailaren auto-pertzepzioaren arabera lankidetzazko testuetan lortutako batez besteko eta desbideratze tipikoak	497
7.65 taula	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuen aldagai antzemangarriak	497

7.66 taula	Lankidetzazko testuen bilakaera generoaren arabera	500
7.67 taula	Lankidetzazko testuen bilakaera adin tartearen arabera	501
7.68 taula	Lankidetzazko testuen bilakaera ibilbidearen arabera	501
7.69 taula	Lankidetzazko testuen bilakaera ingeles mailaren autopertzepzioaren arabera	502
7.70 taula	Datuen laburpena- Lankidetzazko testuak	504
7.71 taula	Testu indibidualen eta lankidetzazkoen batez bestekoen konparaketa	506
7.72 taula	Datuen laburpena- testu indibidualen eta lankidetzazko testuen arteko harremana	510
7.73 taula	Testu eredu ezberdinen eta ingelesarekiko zein IKTekiko jarreraren arteko harremana	511
7.74 taula	Une ezberdinetan sortutako testu indibidual zein lankidetzazkoekin egindako erlazio analisiak	512
7.75 taula	Datuen laburpena	514
7.76 taula	Talde naturaletan antolatutako lankidetzazko testuen batez besteko eta desbideratze tipikoak	516
7.77 taula.	Tutoreek materiarekiko duten motibazioa	518
7.78 taula	Lankidetzazko testuen batez bestekoak eta desbideratze tipikoak tutoreen motibazioaren arabera	518
7.79 taula	Ama hizkuntza euskara duten subjektuen talde testuen batez bestekoak tutoreak materiarekiko duen motibazioaren arabera	519
7.80 taula	Ama hizkuntza gaztelera duten subjektuen talde testuen batez bestekoak tutoreak materiarekiko duen motibazioaren arabera	520
7.81 taula	Ama hizkuntza euskara eta gaztelera duten subjektuen talde testuen batez bestekoak tutoreak materiarekiko duen motibazioaren arabera	520
7.82 taula	Lankidetzazko testuen batez besteko eta desbideratze tipikoak generoaren arabera eta tutoreak materiarekiko duen motibazioaren arabera	520
7.83 taula	17-19 adin tarteko subjektuen lankidetzazko testuen batez bestekoak tutoreak materiarekiko duen motibazioaren arabera	522
7.84 taula	20-24 adin tarteko subjektuen lankidetzazko testuen batez bestekoak tutoreak materiarekiko duen motibazioaren arabera	522
7.85 taula	25 urtetik gorako subjektuen lankidetzazko testuen batez bestekoak tutoreak materiarekiko duen motibazioaren arabera	523
7.86 taula	Lehen Hezkuntzan matrikulatutako subjektuen lankidetzazko testuen batez bestekoak tutoreak materiarekiko duen motibazioaren arabera	523
7.87 taula	Atzerriko Hizkuntzan matrikulatutako subjektuen lankidetzazko testuen batez bestekoak tutoreak materiarekiko duen motibazioaren arabera	523
7.88 taula	Heziketa Fisikoan matrikulatutako subjektuen lankidetzazko testuen batez bestekoak tutoreak materiarekiko duen motibazioaren arabera	524
7.89 taula	Hezkuntza Berezian matrikulatutako subjektuen lankidetzazko testuen batez bestekoak tutoreak materiarekiko duen motibazioaren arabera	524

7.90 taula	Ingeles maila oso txarra izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuen lankidetzazko testuen batez bestekoak tutoreak materiarekiko duen motibazioaren arabera	525
7.91 taula	Ingeles maila txarra izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuen lankidetzazko testuen batez bestekoak tutoreak materiarekiko duen motibazioaren arabera	525
7.92 taula	Ingeles maila erdipurdikoa izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuen lankidetzazko testuen batez bestekoak tutoreak materiarekiko duen motibazioaren arabera	526
7.93 taula	Ingeles maila ona izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuen lankidetzazko testuen batez bestekoak tutoreak materiarekiko duen motibazioaren arabera	526
7.94 taula.	Datuen laburpena- 3.1.I.G	527
7.95 taula	IKTak ikaskuntza prozesuan erabiltzearen inguruko sinesmenak neurtzen dituzten itemen batez besteko eta desbideratze tipikoak	530
7.96 taula	Lankidetzazko testuen batez besteko eta desbideratze tipikoak tutoreek IKTak ikaskuntza prozesuan txertatzeari buruz dituzten sinesmenen arabera	532
7.97 taula	Ama hizkuntza euskara duten subjektuen talde testuen batez bestekoak tutorearen usteen arabera	533
7.98 taula	Ama hizkuntza gaztelera duten subjektuen talde testuen batez bestekoak tutorearen usteen arabera	534
7.99 taula	Generoa kontuan hartuz, lankidetzazko testuen batez besteko eta desbideratze tipikoak tutoreek IKTak ikaskuntza prozesuan txertatzeari buruz dituzten sinesmenen arabera	534
7.100 taula	17-19 adin tartekoen lankidetzazko testuen batez besteko eta desbideratze tipikoak tutoreek IKTak ikaskuntza prozesuan txertatzeari buruz dituzten sinesmenen arabera	536
7.101 taula	20-24 adin tarteko lankidetzazko testuen batez besteko eta desbideratze tipikoak tutoreek IKTak ikaskuntza prozesuan txertatzeari buruz dituzten sinesmenen arabera	536
7.102 taula	Lehen Hezkuntza orokorreko subjektuen lankidetzazko testuen batez besteko eta desbideratze tipikoak tutoreek IKTak ikaskuntza prozesuan txertatzeari buruz dituzten sinesmenen arabera	537
7.103 taula	Atzerriko Hizkuntza ibilbideko subjektuen lankidetzazko testuen batez besteko eta desbideratze tipikoak tutoreek IKTak ikaskuntza prozesuan txertatzeari buruz dituzten sinesmenen arabera	538
7.104 taula	Hezkuntza Bereziko subjektuen lankidetzazko testuen batez besteko eta desbideratze tipikoak tutoreek IKTak ikaskuntza prozesuan txertatzeko dituzten sinesmenen arabera	538
7.105 taula	Ingeles maila oso txarra izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuen lankidetzazko testuen batez besteko eta desbideratze tipikoak tutoreek IKTak ikaskuntza prozesuan txertatzeari buruz dituzten sinesmenen arabera	539
7.106 taula	Ingeles maila txarra izatearen auto-pertzepzioa duten	540

	subjektuen lankidetzazko testuen batez besteko eta desbideratze tipikoak tutoreek IKTak ikaskuntza prozesuan txertatzeari buruz dituzten sinesmenen arabera	
7.107 taula	Ingeles maila erdipurdikoa izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuen lankidetzazko testuen batez besteko eta desbideratze tipikoak tutoreek IKTak ikaskuntza prozesuan txertatzeari buruz dituzten sinesmenen arabera	540
7.108 taula	Ingeles maila ona izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuen lankidetzazko testuen batez besteko eta desbideratze tipikoak tutoreek IKTak ikaskuntza prozesuan txertatzeari buruz dituzten sinesmenen arabera	541
7.109 taula	Datuen deskribapena- Tutoreen usteak	542
7.110 taula	Tutoreek IKTetan duten trebetasun maila neurtzen duten itemak	545
7.111 taula	Tutoreen trebetasun maila orokorra	546
7.112 taula	Subjektuen lankidetzazko testuen batez bestekoak eta desbideratze tipikoak tutoreen IKT trebetasun mailaren arabera	548
7.113 taula	Ama hizkuntza euskara duten subjektuen talde testuen batez bestekoak tutorearen trebetasun mailaren arabera	549
7.114 taula	Ama hizkuntza gaztelera duten subjektuen talde testuen batez bestekoak tutorearen usteen arabera	550
7.115 taula	Subjektuen lankidetzazko testuen batez bestekoak eta desbideratze tipikoak generoaren arabera eta tutoreen IKT trebetasun mailaren arabera	550
7.116 taula	17-19 adin tarteko subjektuek idatzitako lankidetzazko testuen batez bestekoak eta desbideratze tipikoak tutoreen IKT trebetasun mailaren arabera	552
7.117 taula	20-24 adin tarteko subjektuek idatzitako lankidetzazko testuen batez bestekoak eta desbideratze tipikoak tutoreen IKT trebetasun mailaren arabera	552
7.118 taula	Lehen Hezkuntza ibilbideko subjektuek idatzitako lankidetzazko testuen batez bestekoak eta desbideratze tipikoak tutoreen IKT trebetasun mailaren arabera	553
7.119 taula	Atzerriko Hizkuntzako subjektuek idatzitako lankidetzazko testuen batez bestekoak eta desbideratze tipikoak tutoreen IKT trebetasun mailaren arabera	553
7.120 taula	Hezkuntza Berezia ibilbideko subjektuek idatzitako lankidetzazko testuen batez bestekoak eta desbideratze tipikoak tutoreen IKT trebetasun mailaren arabera	554
7.121 taula	Ingeles maila oso txarra izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuek idatzitako lankidetzazko testuen batez bestekoak eta desbideratze tipikoak tutoreen IKT trebetasun mailaren arabera	555
7.122 taula	Ingeles maila txarra izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuek idatzitako lankidetzazko testuen batez bestekoak eta desbideratze tipikoak tutoreen IKT trebetasun mailaren arabera	555
7.123 taula	Ingeles maila erdipurdikoa izatearen auto-pertzepzioa	556

	duen subjektuek idatzitako lankidetzazko testuen batez bestekoak eta desbideratze tipikoak tutoreen IKT trebetasun mailaren arabera	
7.124 taula	Ingeles maila ona izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuek idatzitako lankidetzazko testuen batez bestekoak eta desbideratze tipikoak tutoreen IKT trebetasun mailaren arabera	556
7.125 taula	Datuen laburpena- 3.3.I.G.	557

# IRUDIEN AURKIBIDEA

Figure 0.1.	Links between the chapters in the theoretical framework	41
1.1 irudia	Ezagutzaren gizartearen koordinatuen denbora lerroa	50
1.2 irudia	Hiruki Didaktikoa	61
1.3 irudia	Pentagono didaktikoa	62
1.4 irudia	Ikuspegi eraikitzailearen korrante ezberdinak	64
1.5 irudia	Konpetentzia terminoa	73
1.6 irudia	1. kapituluaren eskema orokorra	81
2.1 irudia	Ikaste-irakaste prozesuetako terminologiaren	87
2.2 irudia	Atzerriko hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuen ikuspegi linguistikoen eta ikuspegi psikologikoen arteko lotura	89
2.3 irudia	Hizkuntza ikaste-irakaste prozesuen helburuen adierazpena	94
2.4 irudia	Testuinguruaren garrantzia.	97
2.5 irudia	Bronfrenbrenneren ikuspegi ekologikoaren irudi grafikoa	99
2.6 irudia	Bronfrenbrenneren ikuspegi ekologikoa van Lierren egokitzapenekin	100
2.7 irudia	Coyleren (1999) 4C-en markoa	116
2.8 irudia	Hizkuntzen irakaskuntzaren birkontzeptualizazioa	117
2.9 irudia	Ikuspegi ezberdinen arteko loturak	120
2.10 irudia	Flower-en eta Hayes-en idatzizkoaren konposizio prozesua	132
2.11 irudia	2. kapituluaren eskema	142
3.1 irudia	Web 2.0 aplikazioen mapa	149
3.2 irudia	Web 1.0 vs Web 2.0	152
3.3 irudia	IKTen, konpetentzien eta erabilitzaileen espazio partekatua	164
3.4 irudia	Konpetentzia digitalaren jabeakuntza	167
3.5 irudia	Multialfabetizazioaren dimentsioak	168
3.6 irudia	IKTen txertaketan jarraitu beharreko pausuak	171
3.7 irudia	On-line matrize pedagogikoa	173
3.8 irudia	TPCK eredua	174
3.9 irudia	OBHlren eremuak	176
3.10 irudia	Wikiaren irudi grafikoa	183
3.11 irudia	Interakzio hirukoitza	191
3.12 irudia	Wiki batean parte hartzen duen ikaslearen prozesu kognitiboa	194
3.13 irudia	3. kapituluaren eskema	197
4.1 irudia	Lankidetzazko ikaskuntzaren ezaugarriak	208
4.2 irudia	Lankidetzazko ikaskuntzan eragiten duten egitura eta talde prozesuak	210
4.3 irudia	Interakzio kopuruaren araberrako elkarrekintzak	214
4.4 irudia	Irakaslearen rola eta etapak lankidetzazko ikaskuntzan	218
4.5 irudia	Egituraketa mailaren <i>continuum</i> -a	226
4.6 irudia	Lankidetzazko ikaskuntza vs. Ikaskuntza kooperatiboa talde lanerako gaitasuna eta oinarrizko ezagutzak kontuan hartuta	227
4.7 irudia	Interakzioen zikloa	234
4.8 irudia	POIaren aspektuak	237
4.9 irudia	Ikasleek POI aurrera eramateko jarraitu beharreko	241

	etapak	
4.10 irudia	4. kapituluaren eskema	245
5.1 irudia	Hovlanden eta Rosenbergen jarreraren eredu tridimentsionala	257
5.2 irudia	Jarrera aldaketaren eragile nagusiak ikaskuntza testuinguruan	262
5.3 irudia	Gardnerren eredu lineala	264
5.4 irudia	Jarrera linguistikoak neurtzeko proposatutako irudia	280
5.5 irudia	Technology Acceptance Model	286
5.6 irudia	5. kapituluaren eskema	292
6.1 irudia	Mendeberrri hezkuntza proiektuaren zutabeak	304
6.2 irudia	Mendeberrri hezkuntza proiektuaren prozesua	305
6.3 irudia	Mendeberrri hezkuntza proiektuaren aldaketak	306
6.4 irudia	Mendeberrri hezkuntza proiektuaren osagai eta zutabe nagusiak	308
6.5 irudia	Lehen Hezkuntzako profil profesionalari atxikitzen zaizkion elementuak	310
6.6 irudia	Lehen Hezkuntza Graduako Lehenengo Mailako antolaketa orokorra	315
6.7 irudia	IKTen erabilera Lehen Hezkuntzako Graduako lehenengo mailan	316
6.8 irudia	Hizkuntzen lanketa espezifikoa Lehen Hezkuntzako Graduaren Lehenengo mailan	317
6.9 irudia	Materiaren sekuentziak eta proiektua	321
6.10 irudia	Proiektuaren garapena	326
6.11 irudia	Lehen Hezkuntza Graduako ikasleek hautatuko ibilbideen portzentajeak	329
6.12 irudia	Laginak hizkuntza bakoitzari aitortutako garrantzia 5 puntuko eskala batean	332
6.13 irudia	Johnsonen, Onwuegbuzieren eta Turnerren (2007: 124) ikerketa metodo mistoak definitzeko grafikoa	340
6.14 irudia	Denzinen triangulatze kategoria eta azpikategoriak	344
6.15 irudia	Newbyk (2010:339) proposatutako elkarrizketen sailkapena- Ikertzaileak euskaratua	352
6.16 irudia	Tresnen prozedura tenporala	357
6.17 irudia	Ikasleengandik datuak jasotzeko erabilitako tresnak	358
6.18 irudia	Tutoreekin erabilitako tresnak	372
6.19 irudia	6. kapituluaren eskema	377
7.1 irudia	Datuen analisisa eta emaitzak aurkezteko jarraitutako prozedura	383
7.2 irudia	Focus Group-etik eta erdi-egituratutako elkarrizketetatik ateratako kategorien mapa	391
7.3 irudia	Laginak ingelesarekiko duen jarrera aztertzeko erabilien prozedura	394
7.4 irudia	CLIL-POI esperientziaren eragina ingelesarekiko jarrera eta horren iraunkortasuna neurtzeko erabiliko diren datuak	395
7.5 irudia	CLIL-POI esperientziaren aurretik laginak adierazitako adostasun mailen laburpena	398
7.6 irudia	CLIL-POI esperientziaren aurretik ingelesarekiko jarreraren eredu	401
7.7 irudia	Adostasun maila guztien grafikoa CLIL-POI esperientziaren ondoren	405

7.8 irudia	CLIL-POI esperientziaren ondoren ingelesarekiko jarreraren eredia	408
7.9 irudia	Adostasun maila guztien grafikoa CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera	412
7.10 irudia	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera ingelesarekiko jarreraren eredia	415
7.11 irudia	Une ezberdinetan laginak ingelesarekiko erakutsitako jarreraren grafikoa	417
7.12 irudia	Unibertsitatearen eragina ingelesarekiko jarrera eta horren iraunkortasuna neurtzeko erabiliko diren datuak	421
7.13 irudia	Ingelesarekiko jarrera neurtzen duten itemetan laginak adierazitako adostasun mailaren laburpena unibertsitatera sartzean	424
7.14 irudia.	Unibertsitatera sartzean laginak ingelesarekiko duen jarreraren eredia	427
7.15 irudia	Laginak une ezberdinetan erakutsitako jarreraren grafikoa	429
7.16 irudia	“Kalean ingelesa entzutea gustatzen zait” itemaren bilakaera	430
7.17 irudia	“Ingelesa EAEko ikastetxe guztietan irakatsi behar da” itemaren bilakaera	431
7.18 irudia	“Ingelesez hitz egitea gustatzen zait” itemaren bilakaera	432
7.19 irudia	“Ingelesa ikasteko zaila den hizkuntza da” itemaren bilakaera	432
7.20 irudia	“Ingelesa baino beste hizkuntza erabilgarriagoak ikas daitezke” itemaren bilakaera	433
7.21 irudia	“Nahiago nuke klaseak ingelesez izango balira” itemaren bilakaera	433
7.22 irudia.	“Ingelesa ikasteak kulturalki aberasten nau” itemaren bilakaera	434
7.23 irudia	“Ez litzaidake axolako ingelesez soilik hitz egiten duen pertsona batekin ezkontzea” itemaren bilakaera	435
7.24 irudia	“Ingelesa ikasteak merezi du” itemaren bilakaera	435
7.25 irudia	“Seme alabak izanez gero, ingelesez hitz egitea gustatuko litzaidake (beste hizkuntza batzuk hitz egiten badituzte ere)” itemaren bilakaera	436
7.26 irudia	Ibilbidearen arabera subjektuek erakusten duten jarrera lau uneetan	438
7.27 irudia	IKTekiko jarreraren neurketa	448
7.28 irudia	IKTekiko jarrera neurtzen duten itemen gaineko adostasun maila CLIL-POI esperientziaren aurretik	451
7.29 irudia	IKTekiko jarreraren gaineko itemen adostasun mailak CLIL-POI esperientziaren ondoren	455
7.30 irudia	IKTekiko jarreraren eredia CLIL-POI esperientziaren ondoren	457
7.31 irudia	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera IKTekiko jarrera neurtzen duten itemen adostasun maila.	459
7.32 irudia	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera laginak IKTekiko duen jarreraren eredia	462
7.33 irudia	CLIL-POI esperientziaren aurretik eta handik bost hilabetera laginak IKTekiko duen jarrera orokorrak izandako bilakaera	463



7.34 irudia	Azken hiru uneetan izandako garapena generoaren arabera	465
7.35 irudia	CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako testu indibidualen eredia	475
7.36 irudia	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako testu indibidualen eredia	478
7.37 irudia	Testu indibidualen eredia CLIL-POI esperientziatik bost hilabetera	481
7.38 irudia	Testu indibidualen batez bestekoen bilakaera	482
7.39 irudia	CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako lankidetzazko testuaren eredia	492
7.40 irudia	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuaren eredia	495
7.41 irudia	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuen eredia	498
7.42 irudia	Lankidetzazko testuen batez bestekoen bilakaera	499
7.43 irudia	Testu indibidual zein lankidetzazkoen eredu longitudinala	513
7.44 irudia	Tutoreek ICTak hezkuntzan erabiltzeko erakutsitako adostasunaren continuuma	531
Figure 8.1	Multilevel analysis	577





## 0. Introduction

---

### Contents

---

- 0.1. Justification for the research
- 0.2. Motivation
- 0.3. Research objective and questions
- 0.4. Structure of the work and summary of the chapters

**T**he purpose of this introductory chapter is to present the justification behind the study, the overarching goal, and to explain the structure of the work.

The justification consists of a brief introduction to the topic and the motivation for carrying out the research. The overarching goal and the research questions are also presented in this introductory chapter, in order to have a global understanding of the study. The last section describes the structure of the work by summarizing the subsequent chapters.

## 0.1. Justification for the research

---

The rapid and massive impact of Information and Communication Technology (hereafter ICT) in western society, and the way it has accelerated globalization and relocation, has prompted one of the biggest transformations society has ever faced. This **technological revolution** can be mainly identified as a resource-type-change. In fact, material resources, one of the main characteristics of the industrial society, have become less significant and a new immaterial culture has emerged. Conceptualized as “**information and knowledge based culture**”, this technological revolution has moreover created a society where visual thinking (Aguaded and Pérez, 2007), and networks and nodes (Castells, 2009) are predominant.

The Knowledge Society has impacted on **life-long-learning** processes and **education** itself. Hence, fostering the necessary competences for the 21st Century is one of the main contemporary challenges for educational systems (Riveros and Mendoza, 2005). A major goal of education is therefore, constructing and designing areas and spaces that will ensure that future professionals and students will possess the competences needed in the Knowledge Society. This change is however, one of the most complicated changes that the history of education has ever faced (Bauman, 2011).

Understanding education as a life-long-learning process (Bauman, 2011) which is partially and critically constructed, demands fostering in-depth learning, cognitive learning, creativity, ingenuity, team work, conflict management, ability to adapt to changes, emotionality, and cosmopolitan identity (Hargreaves, 2003). In this regard a constructivist approach built on **socio-cultural theories** emerges as one of the alternative paradigms.

As far as Higher Education is concerned, social and educational changes have led, among others, to the development of the **European Higher Education Area**. The European Commission (2010) states that higher education plays an essential role in society. That role is defined by creating new knowledge and fostering innovation. As is known, one of the features arising from the current paradigmatic change is the implementation of **competence-based approaches**. These approaches encourage the training of flexible, efficient and autonomous professionals as necessary in the Knowledge Society. Moreover, the approach could help students to develop the capacity for life-long learning.

Learning languages is one area that has become necessary in today's society, and **multilingualism** - fostered by the new curriculum(s), literacy, key competences and mobility - seems to be another important aspect of the Knowledge Society. Promoting multilingual or bilingual education will create a multilingual society consistent with the Knowledge Society (Cenoz, 2009). However, language learning and teaching processes should mean working on cognitive, social and communicative skills (Mongelos and Ipiña, 2010).

Equally, as Harecker and Lehner-Wieternik (2009) state, traditional language training has been in many cases dominated by cognitive aspects. So, consequently it has provided few opportunities to use language in natural contexts. From this point of view, language learning processes require appropriate language use and knowledge in addition to language code mastery. In order to achieve that aim, spaces and situations where interaction occurs naturally should be designed.

**Content and Language Integrated Learning** (hereafter CLIL) approach is one possible option. Theoretical foundations (Coyle, 2005; 2007; 2010; Marsh, 2000 for instance) as well as research conclusions (Ackerl, 2007; Lasagabaster, 2008; Llinares and Whittaker, 2010; Pedrosa, 2011; Ruiz de Zarobe, 2008 for example) justify CLIL as a potential way forward for developing foreign language competence. However, as Ruiz

de Zarobe, Sierra and Gallardo del Puerto (2011 in Coyle, 2011:10) assert CLIL “raises as many issues as it solves”. CLIL approaches have, as Ramos (2010) states, the potential to fulfil the requirements of the European Higher Education Area. Likewise, Lasagabaster and Ruiz de Zarobe (2010) understand CLIL as a trend which corresponds to the Knowledge Society:

“CLIL is consolidating as a trend in the autonomous education systems, which are rapidly attempting to conform to the new demands of our globalized society” (Lasagabaster and Ruiz de Zarobe, 2010: xi).

CLIL approaches aim at a type of learning that requires acquisition of concepts, skills and attitudes (Alonso, Grisaleña and Campo, 2008). In CLIL approaches, language could be understood as an intrinsic object in everyday’s life (Dolz, Gagnon and Mosquera, 2009). That is, language is a tool to understand, to represent, to communicate and to know reality. Learning languages aids structuring thinking (Basterretxea and González, 1997). Consequently, it seems necessary to understand language from an **ecological** view emphasizing the context because as van Lier (2004:1) stated “*a school without language could not exist, and education could not take place*”.

As multilingual education, digital literacy also presents a challenge for educational institutions. Owing to the technological revolution mentioned above, **integrating ICT and web 2.0 resources in education** is nowadays a primary objective (Oblinger and Oblinger, 2005). In fact, ICT and web 2.0 tools have affected the social nature of knowledge. Hence, their influence in the educational context is unquestionable. As far as Higher Education is concerned, there is a need to integrate ICT and web 2.0 resources in teaching-learning processes in order to develop collective intelligence and social understanding of learning.

This change will require, among other things the re-conceptualization of approaches to learning in universities. Inside that change it will be necessary to develop digital competence, including instrumental and cognitive aspects (Area, 2009). Furthermore, the development of new multiliteracies (Area, 2011b) is required. The integration of ICT and web 2.0 tools should be based on active participation, knowledge construction and self-regulation. After some years following an individualist approach in the development and

use of virtual spaces, collaboration is being highlighted nowadays (Barberá, 2009). Consequently, the wiki could be considered a useful tool for cultivating the diverse skills required.

Whilst the participative structure and philosophy associated with wikis have intensified its interest in the academic field, there remains a paucity of research into its use in educational settings (Bower, Woo, Roberts and Watters, 2006). Wikis are characterized by ease, versatility, openness, endless and collaborative editing environment creation. In addition, the wiki is designed for collaborative writing, meaning negotiation, and social learning opportunities. However, it is necessary to mention that studies have shown that training in the use of wiki and collaborative learning is required (Davis, 2004; Guzdial, Ludovice, Realf, Morley and Carroll, 2002; Lambert, Kalyuga and Capan, 2009). In foreign language teaching-learning environments, the use of the wiki can promote **collaborative learning** especially in terms of writing, and it can at the same time raise the user's language awareness.

Nevertheless, the complexities and demands of the conditions and elements of collaborative learning require, to a large extent, a change in educational perspectives. That is to say, collaborative learning requires understanding education in terms of **interaction and dialogue**, rather than monologic experiences enacted in many classrooms (Mercer, 1997). This also involves changes in the roles of both students and teachers. Teachers are challenged to create spaces for discussion and students are required to be responsible for their own learning.

Higher Education can be a rich context for collaborative learning. In addition, studies have shown that through collaborative learning, social skills (Johnson and Johnson, 1989; Leidner and Jarvenpaa, 1995; Lemare and Rubin, 1987) and cognitive skills (Cenich and Santos, 2005; Chiang, Yang and Chu, 2005; Gokhale, 1995; Johnson, Johnson, Stanne and Garibaldi, 1990) can be developed. Among these the development of high-order thinking, improvement of the learning process, an increase in motivation and satisfaction, and development of interpersonal skills are underlined. The characteristics of the Knowledge Society and the learning opportunities offered by ICT and web 2.0 applications present new opportunities to develop collaborative learning.

**Project Oriented Learning** (hereafter POL) also provides another potential approach to integrate collaborative practices. POL is described as an authentic-social learning process (Kolmos, 2008) which takes place over a period of time, and which requires



interdisciplinary competences (Helle, Tynjälä and Olkinuira, 2006) to develop a final group-product (Papanikolaou and Boubouka, 2010). It is observed that POL characteristics appear to resonate coherently with collaborative learning. In line with the other aspects discussed, it appears that a significant shift in teacher and student roles is required for POL, collaborative learning, CLIL, ICT, and web 2.0 applications to contribute to effective collaborative learning.

The emergence of interest in holistic education in order to answer to all the requirements mentioned above also demands **attitudinal factors** to remain present (Lozano, García-Cueto and Gallo, 2000). The influence of attitudes towards languages in second and third language teaching-learning processes has an empirical base which underlines their importance (Arratibel, 1999; Gardner, 1985; Gardner, Masgoret, Tennant and Mihic, 2004; Lasagabaster, 2003; Masgoret and Gardner, 2003). On the other hand, research about attitudes towards ICT has emerged as one of the key issues in recent years. Many research studies (Guo and Stevens, 2011) suggest that positive attitudes are necessary for successful language learning processes and for meaningful use of ICT.

### 0.2. Motivation

---

The topic addressed in this work emphasises the idea of learning languages in a collaborative way using Information and Communication Technology but emphasizing attitudinal factors. The idea comes from **both my personal and professional life** as explained below.

I obtained a degree in Audiovisual Communication, acquiring some skills in Information and Communication Technology and discovering Society. While following this degree I started working as a young and junior English learners' teacher at a private language school and became concerned about the factors that could impact on those young students' learning process. Sometimes in an implicit way, and sometimes in an explicit way, I realised that my main aim with language learners was to help them to develop a positive attitude towards the language whilst at the same time always having innovation present. Regarding junior learners I realised my aim was to make them feel that language was a useful communicative tool and help them to change that negative view of the "school compulsory foreign language".

Having become involved in education I decided to enrol in doctoral studies at the Faculty of Humanities and Education at Mondragon Unibertsitatea in order to find the answers to these worries. My Master Thesis (DEA) was entitled “**A proposal to integrate ICT in a CLIL approach**”, in the belief that CLIL was the way of understanding language as a real communicative tool. The project was also the background for this paper, where the different options of using ICT in a CLIL approach are researched and analysed.

### 0.3. Research objective and questions

---

The **overarching goal** of this study is to investigate the contextual factors which impact on the development of collaborative writing competence of first year Higher Education students. As stated in the following research questions, the present study which is placed in a CLIL-POL approach, underlines the importance of attitudes and the tutor in the learning process.

The **research questions** arising from the research objective are as follows:

1. In a CLIL-POL context, how do first year higher education students' attitudes towards English and ICT develop?
  - 1.1. Does a CLIL-POL experience impact on students' attitudes towards English? Is that change, if any, sustained?
  - 1.2. Does the use of a wiki as a collaborative writing tool in a CLIL-POL experience impact on students' attitude towards ICT? Is that change, if any, sustained?
2. Does a CLIL-POL context impact on first year Higher Education students' writing competence?
  - 2.1. Does a CLIL-POL experience impact on students' collaborative writing competence? Is that change, if any, sustained?
  - 2.2. Do students' attitudes towards English and ICT impact on their collaborative writing competence over time?

3. How does the tutor influence the development of first year Higher Education students' collaborative writing competence?
  - 3.1. Do tutor's attitudes towards the CLIL-POL module impact on students' collaborative texts?
  - 3.2. Do tutor's attitudes towards the use of ICT in the learning process impact on students' collaborative texts?
  - 3.3. Does tutor's ICT profile impact on students' collaborative texts?

### 0.4. Structure of the work and summary of the chapters

---

The work is divided in eight different chapters. The first five chapters deal with the theoretical and contextual framework of the research detailing the main concepts and principles of the study, while the last three chapters frame the empirical research carried out and the discussion and conclusions arising from the results.

The aim of the **first chapter** is twofold. First, it describes the general context of the research embedding it in contemporary society and emphasising the changes driven by the Knowledge Society. Second, taking into account the changes described and outlining the main features of a range of educational paradigms, the chapter underlines the alternative conceptions of learning and revises the literature concerning students enrolling the new European Higher Education Area.

The **second chapter** highlights the importance of languages in society and in education, and attempts to explain the theoretical view of understanding language. It provides a summary of the historical evolution of language learning and teaching processes, whilst emphasising the communicative and ecological perspectives as the bases of CLIL approaches. The last part of the chapter moves onto language pedagogy where the focus is on the writing competence. The chapter emphasizes empirical evidence that demonstrates the positive effects of collaborative writing.

The purpose of the **third chapter** is to describe the influence and use of ICT and web 2.0 applications in education and foreign language teaching-learning processes. As far as tertiary education is concerned the chapter emphasizes the need to integrate ICT and

web 2.0 resources in teaching-learning processes in order to develop collective intelligence and social understanding of learning. As the present study is rooted in a CLIL approach the chapter justifies the use of ICT and web 2.0 applications in CLIL contexts. The last part of the chapter looks at the use of wikis as academic tools in foreign language teaching-learning environments as a way to promote collaborative learning.

As the **fourth chapter** explains, collaborative learning is becoming more important in social and educational fields. Due to the complexities and demands of the conditions required by collaborative learning, higher education is justified as a rich context for it. In that regard the chapter underlines POL as a potential approach to integrate collaborative learning in tertiary education.

The last chapter of the theoretical framework (**chapter five**) details the importance of attitudinal factors in teaching and learning processes. After analysing attitudes in general terms and analysing components and functions, the chapter focuses on both language attitudes and attitudes towards ICT. As far as attitudes towards languages are concerned, the chapter summarises the main findings in national and international studies, paying special attention to those carried out in the Basque Autonomous Community (hereafter BAC). As for attitudes towards ICT, it is noted that training and meaningful use are agreed as being the most significant variables.

As the present study straddles a wide range of disciplines, it is important that the links between the different theoretical chapters are explicitly stated. The following figure [Figure 0.1] summarizes the links between the chapters:

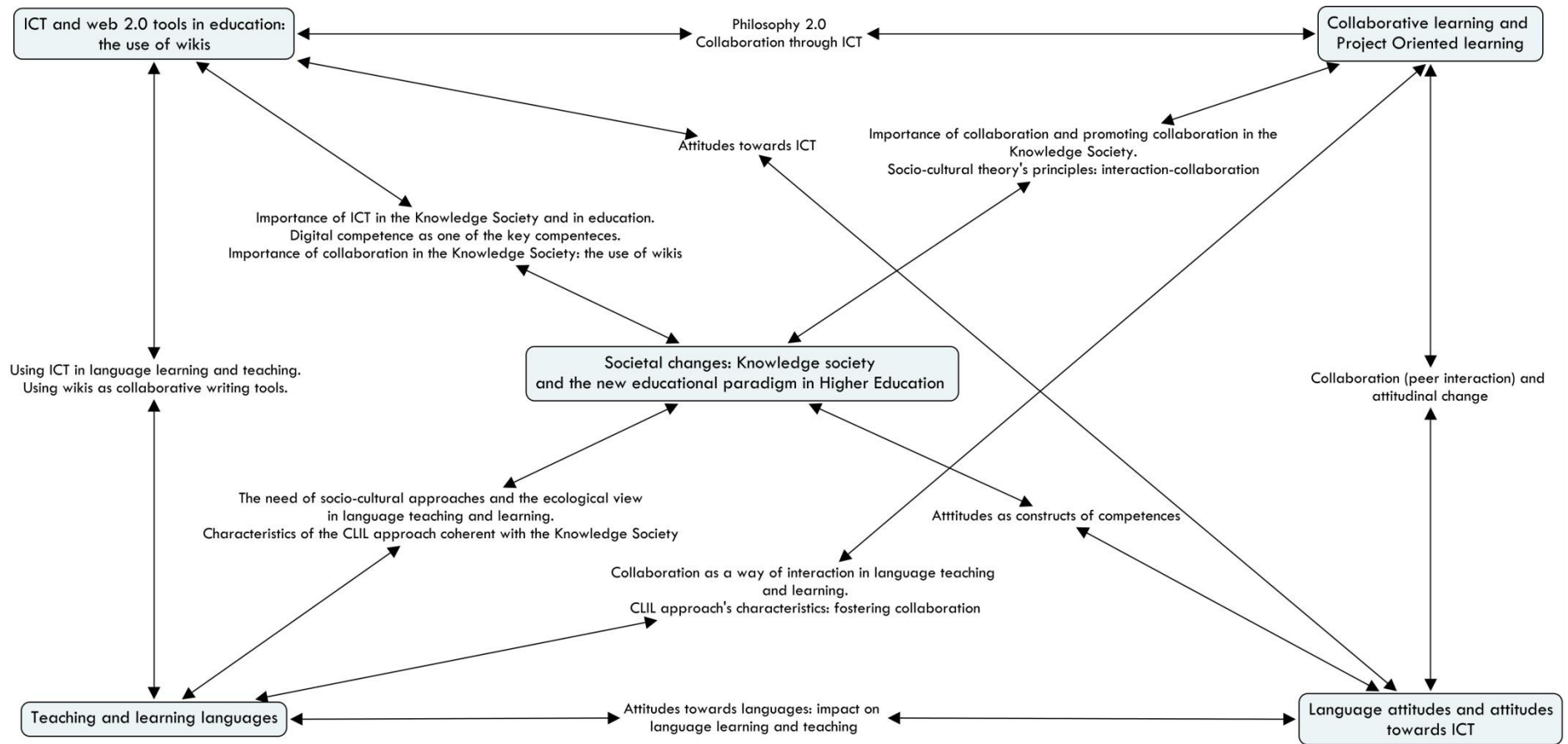


Figure 0.1. Links between the chapters in the theoretical framework

The empirical part of the research starts with the **sixth chapter** in which the research context, the study sample, the methodology and tools designed to carry out the research are described. In order to contextualize the research the first part of the chapter describes the philosophy of the Faculty of Humanities and Education at Mondragon Unibertsitatea. The chapter also describes the Primary Education degree before moving on to the specific module where the research is situated as well as the sample involved. The third section of the chapter describes the methodology designed and the tools used in the research together with the data collection procedure.

The **seventh chapter** shows the results obtained from the data analysis. First, quantitative and qualitative analysis criteria and procedures are presented. The results are presented in term of research questions.

The **eighth chapter** comprises the conclusions and discussion arising from the research question as well as the limitations, contributions and further research lines. Being an interdisciplinary topic, contributions to two different fields have been observed. On the one hand, contributions to the field of CLIL approaches in higher education and on the other hand, contributions to the field of ICT use in language learning and teaching processes from a socio-cultural approach. Further research lines are presented in the closing remarks.

# Oinarri teorikoa

# 1. kapitulua: Gizartearen aldaketak: Ezagutzaren Gizartea eta hezkuntza paradigma berria goi mailako hezkuntzan

---

## Aurkibidea

---

- 1.0 Sarrera
- 1.1. Ezagutzaren Gizartearen sorrera eta ezaugarriak
  - 1.1.1. Ezagutzaren Gizartearen sorrera
  - 1.1.2. Ezagutzaren Gizartearen ezaugarriak
- 1.2. Hezkuntza sistema eta Ezagutzaren Gizartea
  - 1.2.1. Ikuspegi eraikitzailea
    - 1.2.1.1. Ezagutzaren izaera ikuspegi eraikitzailetik
    - 1.2.1.2. Ikaslea ikuspegi eraikitzailetik
    - 1.2.1.3. Ikuspegi eraikitzailearen korrontekak
  - 1.2.2. Ezagutzaren Gizartea eta Goi Mailako Hezkuntza
    - 1.2.2.1. Goi Mailako Hezkuntzaren aldaketak: EGHEra egokitzea
    - 1.2.2.2. Konpetentzietan hezteak
- 1.3. Gaur egungo ikasleak
- 1.4. Kapituluaren laburpena



Lehenengo kapitulu honen helburu orokorra da ikerketaren testuinguru soziala eta ondorengo kapitulu guztien abiapuntua zehaztea. Zehazte lan hori beharrezkoa ikusten da ikerketa ikuspegi global eta dinamiko batetik ulertzeko.

Kapitulu honen lehenengo atalak deskribatzen ditu Gizarte Industrialetik Ezagutzaren Gizarterako bidean izan diren aldaketak. Aldaketa horien bidez irudikatuko dira hezkuntza sistemaren eboluzioa eta Goi Mailako Hezkuntzaren garapena. Kapituluaren azken atalean, berriz, gaur egungo ikasleen ezaugarri nagusiak laburbiltzen dira.

### 1.0. Sarrera

---

Gizarteak hainbat **iraultza teknologiko** bizi izan ditu, nekazaritza eta artisautzan izandakoetatik, industrialera, post-industrialera eta, azkenik, informazioaren eta ezagutzaren gizartera. Taylorismoan eta fordismoan oinarrituriko gizartea sare eta “nodoen” (Castells, 2009) gizartea bilakatu da. Bertan, industria garaiko produktu amaituek ez dute espaziorik aurkitu (Ramonet, 2011). **Ezagutzaren logikaz eratutako gizartean sortutako produktuak dira beraz uneoro modifikatzen eta berreraikitzen direnak.**

Gizarteak, mendebaldekoak behinik behin, bizi izan duen azkeneko iraultza ez-planifikatu (Marcelo, 2007) honetan espazioa globalizatu eta deslokalizatuz doa; halatan, mikroistorio, mikrokultura eta mikrosegundoen aroa sortu da, eta aro berri hori, Castells-ek (1996) dioen bezala, denboraz kanpoko denboran, etengabeko elkar-eragintzan, hau da, berehalakotasunean oinarritzen da. Mendebaldekoa dela esan dugu, iraultza honek eragindako azelerazio bortitza ez delako unibertetsala izan; hots, nagusiki mendebaldeko herrialdeetan gertatu delako azelerazioak ezaugarritutako aldaketa.

Ildo horretan, Ramonet-ek (2011) aipatzen du ezberdintasun handiko gizarte ereduak ageri direla info-aberats eta info-pobreen artean. Hau da, informazioa modu errazean lortzeko baliabideak -fisikoak nahiz psikologikoak- dituztenen eta ez dituztenen artean.

Ezberdintasun horiek erreferentzia egiten diote era berean eten digitalari. Eten digitala definitu daiteke parametro ezberdinen arabera; teknologia jabetza eta sarrera, gaitasunak, edo talde edo kolektibo sozial ezberdinen ezaugarriak (generoa, adina...) (Bombelli, Barberis eta Roitman, 2006).

Iraultza honek eragindako ezberdintasun gehiago aipatze aldera, esan daiteke egin dela salto paperezko kulturaren narrazio linealean eta memorian ardazturiko gizarte batetik, **ezagutzan zentratutako eredu batera**. Eredu berri honetan, nagusi da mezu hipermediatikoak eta hipertextualak eraikitzeak kultura. Eredu berri honetan, jarduera eta prozesu guztiak oinarritzen dira ezagutzaren produkzioan, banaketan eta erabilpenean, izan ere, transmisioa zena pasa da ezagutza eraikitzeak esfortzua izatera. Era berean, pentsamenduan ere aldaketa gertatu da eta 'pentsamendu bisual' (Aguaded eta Pérez, 2007) baten aurrean kokatzen da gizartea. Kultura zibernetiko edo "remix"-aren kultura honetan (Castaño, Maíz, Palacio eta Villarroel, 2008) topatzen dira ezagutza eraiki eta lortzeko modu berriak.

Iraultzaren protagonista nagusietakoak diren teknologiek informazioa desmaterializatu, deslokalizatu eta globalizatu egin dute, eta, Negroponte-k (1995) zioen bezala, atomoetan oinarritutako kultura bit-etan oinarritutako kultura bihurtu da. Ramonetek (2011) aipatzen du informazioa "work in progress" bat bihurtu dela. Hau da, autoreak azaltzen du informazioa garapen etengabe dagoen material inmateriala dela. Garapen etengabe informazioa, gainera, norabide horizontal edo zirkularrean mugitzen hasi da, orain arteko bertikalitate urrunduz. Mugimendu zirkular honekin bat egiten du Bauman-en (2007) **modernitate likidoaren** terminoak. Modernitate likidotzat ulertzen da aurreko gizartearen egonkortasunaren kontrara etengabeko aldaketan dagoen gizartearen ezaugarria.

Hala ere, garrantzitsua da ulertzea Adell-ek (1997) duela hamarkada bat baino gehiago aurreikusten zuenez, informazioaren digitalizazioak aldatu egin dituela ezagutza eta jakintzaren oinarritzko euskarriak. Horrekin batera aldatu egin dira, baita ere, ezagutza eta komunikazioarekiko pertsonaren ohitura eta loturak. Jaques Delors-ek koordinatutako "Learning: the Treasure Within" informeak (1996) ildo beretik adierazten du **gizarte kognitibo** bati eman zaiola bidea, kognositiboa eta immateriala denari garrantzia emanez eta aurreko garaietako industria materialtasuna alde batera utziz. Drucker-ek (1968) duela mende erdi ere aurreikusi zuen gizarte berri honetan lana adimenean oinarritutako zela eta ez industria garaiko eskuzko produkzioan.

Esan bezala, ezagutza bihurtu da gaur egungo gizartearen ezaugarri preziatuena (Marcelo, 2007). Ezagutza, nagusiki, **Informazio eta Komunikazio Teknologien** (hemendik aurrera IKT edo teknologia erabiliko da) presentziaren bidez konfiguratzeko da (de Pablos, 2010) edo behintzat, hauek dira Baumanen (2011) hitzetan gizarte iraultza bat gertatzeko azken kate-maila.

“A menudo se atribuye a las innovaciones tecnológicas la culpa o el mérito de provocar las revoluciones culturales; sin embargo, en el mejor de los casos logran desencadenarlas, añadiendo un eslabón final a una cadena ya existente de factores necesarios para que una transformación en los estilos de vida y las costumbres dominantes pase del ámbito de lo posible al de la realidad: una transformación que llevaba tiempo incubándose y luchaba por eclosionar” (Bauman, 2011:43).

Gizarte aldaketak modu orokorrean ikusita, jarraian datozen ataletan aztertuko dira gizarte berri honen sorrera, ezaugarriak eta hezkuntzan izandako eragina.

### 1.1. Ezagutzaren Gizartearen sorrera eta ezaugarri nagusiak

---

Aurreko aroetako gizarte eredu ezberdinen izaera eta izendapena aski ongi zehaztu izan badira ere, nahiko nahasia da gaur egungo unea mugatuko duen kontzeptualizazioa. Orain artean, garai historikoa markatu duen indar ekonomikoak eman dio izena gizarte-ereduari. Horrela, nekazaritzaren garaia definitu zuten animalien indarraren erabilerak, nekazaritzaren automatizazioak eta uzten errotazioak; aro industriala berriz, industriaren sorrerak, energia auto-sortzeko gaitasunak eta trakzio-indar mekanikoak bultzatu zuten.

**Ezagutzaren Gizartearen sorrera, ordea, ez da halako koordinatu argietan mugatzen.** Baina koordinatuak argi ez badaude ere, korrante ezberdinek, teoriko neokontserbadoreetatik utopiko postindustrialera, azpimarratu dute bai Ezagutzaren Gizartearen garapen ekonomikoaren bai gizartearen garapen sozialaren eragile nagusia “ezagutza” dela (Marcelo, 2007).

### 1.1.1. Ezagutzaren Gizartearen sorrera

---

Gaiaren inguruko ikertzaile batzuek, Cabero-k (2007) edo Hargreaves-ek (2003) adibidez, **Daniel Bell** estatubatuarrari eta **Alain Touraine** soziologo frantziarrari egotzen diete terminoa estreinakoz erabili izana. 70eko hamarkadako autore horiek “gizarte post-industriala” kontzeptua erabili bazuten ere, gizarte eredu aldaketa identifikatzen aitzindari izan ziren.

Bell-ek (1976) esaterako, ezagutzaren izaera zentrala azpimarratzen du bere lanean. Autore honen ustetan, gizarte industrialean ezagutzak garrantzia bazuen ere, gizarte post-industrialean ezagutzaren izaeran aldaketa bat gertatu da eta berau kokatzen da eredu sozialaren erdigunean. Izan ere, autore horrek dioenez **ezagutzaren inguruan antolatu dira teknologia berriak, hazkunde ekonomikoa eta gizartearen estrukturazioa.**

Touraine-k (1969) ere Bellen ideiak partekatzen ditu; are gehiago, **ezagutza emankortasunaren faktore gisa** postulatu du. Korrante honetako autoreak eta jarraitzaileak (Toffler, 1990; Tedesco, 1995; 1999 adibidez) izan ziren hain zuzen ere, ezagutzaren eta informazioaren zentralizazioaren ondorioz kapitalismoaren birplanteamendua (Becerra, 2003) eta klase sozial berrien estrukturazioa (Marrero, 2007) aurreikusi zutenak.

Cremades-ek (2001), bestalde, 1975. urte inguruan kokatzen du informazioaren eta gizartearen arteko hurbilketa kontzeptuala. Informazioaren gizartea, autore horren arabera, **gobernu programa eta nazioarteko erakundeek** eragin zuten.

Joyanes-ek (2007) ere, bere azterketan azpimarratu egiten du gizarte berria sortzeko informe instituzionalek izandako eragina. Autore horrek dioenez, 80ko hamarkadan herrialde garatuetakoko gobernuek eskatu zituzten aurreikusten zuten aldaketaren inguruko hainbat ikerketa eta txosten prospektibo. Gerra Hotzak eragindako krisiaren eta mikroelektronikaren jaiotza eta sendotzearen ondoriozko ikerlanak izan ziren horiek. Ikerketa eta txosten horien artean, “*The Limits to Growth*” (1972), “*L’informatisation de la société*” (1978) informea, “*An inconvenient truth*” (1993) edo “*Al Gore*” informe izenez ezagunagoa den informea eta “*Recomendation to the European Council, Europe and the*

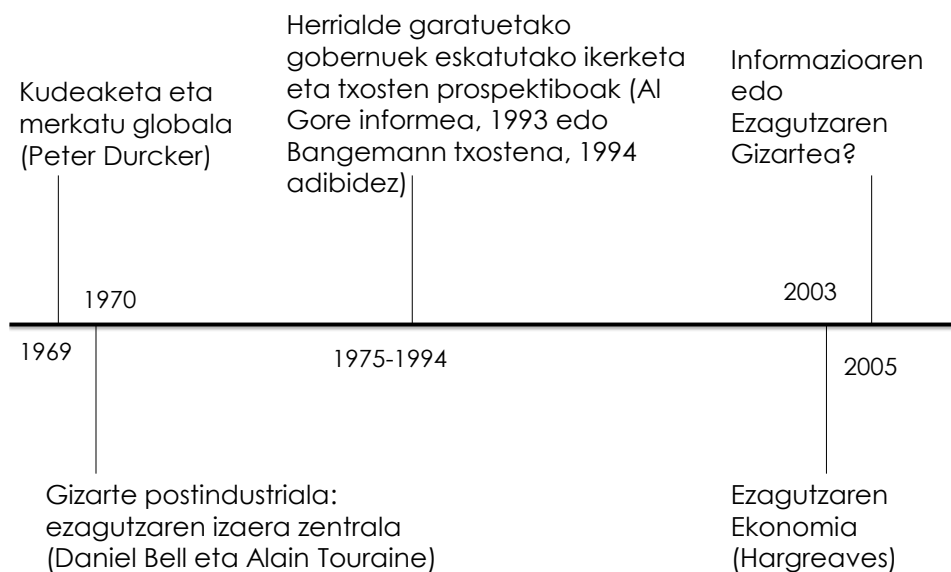
*global information society*” (1994) edo “*Bangemann*” txosten ezaguna aipatzen ditu abialeku gisa.

Hala ere, badirudi azkeneko bi lanen ondorioz zabaldu zela kontzeptua batez ere (Joyanes, 2007). 1993an, “Al Gore” informeak azaldu zuen Estatu Batuetako informazio azpiegituraren inguruko azterketa. Informe horretan erabili zen lehenengo aldiz informazioaren autopistaren metafora eta horrek bide eman zuen kontzeptua gizarteratu eta errepide eta trafikoaren inguruko hainbat termino gaira aplikatzeko: mundu mailako informazio azpiegiturak, auto-ilarak... (Coll eta Monereo, 2008). “*Bangemann*” (1994) informeak bestalde, kontzeptua Europan zehar zabaldu zuen. Azkeneko txosten horretan aipatzen denez, antolaketa ekonomiko, sozial, politiko eta kultural berri bat gertatu da. Antolaketa berri horrek berekin dakar lan egiteko, komunikatzeko, harremanak izateko, ikasteko, pentsatzeko eta, oro har, bizitzeko modu berria.

Méndez-ek (2009) aipatzen du Ezagutzaren Gizartea terminoa Peter Drucker-ek erabili zuela lehen aldiz 1969an. Druckerek kudeaketaren gaiari eta merkatu globalari erreferentzia egiten bazien ere, ezagutza jo zuen sistema berriaren konfiguratzailatzat. Méndezek (2009) dio **Ezagutzaren Gizartea gai ekonomikoa dela pedagogikoa bainoago, proposamen sozioekonomiko** (Aguilar, 2005) **bezala onartua dagoena**. Ekonomiaren hari beretik, Hargreaves-ek (2003) aipatzen du Ezagutzaren Gizartea baino **Ezagutzaren Ekonomia** garatu dela, zeina sormenarekin eta adimenarekin estimulatzen den.

Ezagutzaren Gizartearekin erlazionatutako hainbat kontzeptu aipatu dira aurreko lerroetan; hala nola informazioaren gizartea, ezagutzaren ekonomia edo gizarte post-industrialia. Ildo horretan, sorreraz ez ezik terminologiaz ere hausnartu duten zenbait erakundek eta autorek aipatzen dute urte askotan nagusi izan den **Informazioaren Gizartea dela gizarte industrialetik Ezagutzaren Gizarterako trantsizioa** (UNESCO, 2005). Beste hainbat autorek (Pérez Díaz, 2002) diotenez, berriz, bien artean, Informazioaren eta Ezagutzaren Gizartearen artean, ageri den **desfasea ikaskuntza prozesuan dago**. Azkeneko aldaketa hori kontutan hartuta, eta ikerketa lan honetan ikaskuntza terminoetan hitz egingo denez, Ezagutzaren Gizartea terminoa erabiliko da aurrerantzean.

Atal honetaz adierazitakoari jarraituz, Ezagutzaren Gizartearen sorreraren inguruko koordinatuak laburbiltzen dira ondorengo denbora lerroan [1.1 irudia]:



### 1.1 irudia: Ezagutzaren gizartearen koordinatuen denbora lerroa

#### 1.1.2. Ezagutzaren Gizartearen ezaugarriak

Ezagutzaren Gizartearen ezaugarriak zehaztu baino lehen, garrantzitsua da terminoaren beraren inguruko definizio bat ematea. Riveros-ek eta Mendoza-k (2005) honakoa aipatzen dute Ezagutzaren Gizartea definitzean:

“La sociedad del conocimiento es aquella en que la mayoría de los trabajos requieren una educación formal y la capacidad para adquirir y aplicar conocimiento teórico y analítico; es una sociedad en la cual las personas tienen el hábito de aprender permanentemente” (Riveros eta Mendoza, 2005: 319).

Riverosek eta Mendozak (2005) emandako definizioan indartzen dira **ezagutzaren izaera zentrala eta etengabeko ikaskuntza prozesuak**. Kontzeptu berberak aurki daitezke Drucker-ek (1993) eta Stewart-ek (1997) aipatzen dituzten Ezagutzaren Gizartearekin loturiko faktore nagusietan:

## 1. KAPITULUA: GIZARTEAREN ALDAKETAK

- Kapital intelektuala, ezagutza oinarritzko kapital gisa.
- Ezagutza, gaitasun eta trebetasun kognitibo eta sozialak oinarritzko materia gisa.
- Lankidetzeta eta lan kooperatiboa.
- Informazioaren deslokalizazioa.
- Prozesuen abiadura.
- Ezagutzaren erabilera etengabea.
- Egokitasuna eta ikaskuntza.
- Pertsonen birbalorazioa.
- Banakakoak eraikitzaile eta diseinatzaile gisa.
- Lana ikaskuntza eta ezagutza eraikitzeko eremu gisa.

Ezagutza eta etengabeko ikaskuntzaz gain, arlo ekonomiko, politiko eta, nola ez, sozialean ere, antolaketa berriak gizartearen ezaugarriak goitik behera aldatu ditu. Hurrengo taularen [1.1 taula] helburua da aldaketa ekonomiko, politiko eta sozialen laburpena aurkeztea. Horretarako oinarritzat hartu da Egaña-k (2010: 66) egindako ezaugarri ekonomikoen analisia, baita de Moragas-en (1986); Creús-en eta Deó-ren (2008) eta Reigeluth-en (1999) lanak ere.

Aldaketa	Ezaugarria	Gizarte industrial	Ezagutzaren gizartea
Aldaketa ekonomikoak	Baliabide nagusia	Materiala.	Inmateriala.
	Baliabide nagusiaren kopurua	Materiala eskasa da.	Informazio zabala eta hazkunde esponentzialekoa.
	Baliabideen erabilera	Materialak pobretu egiten dira erabilitakoan, eta birziklatzea garestia da.	Informazioa partekatu egin daiteke eta erabilerarekin hazi egiten da, eta ezagutza berreraiki.
	Baliabideen iraunkortasuna	Materialak egonkorak dira eta ez dira galtzen denborarekin.	Informazioa etengabe eguneratzea ezinbestekoa da, eta bere kalitatea azkar gal daiteke.
	Baliabideen banaketa	Materialak eta produktuak garraiatu egin behar dira. Kostuek produkzio lekua eta produktuen sarbidea baldintza ditzakete.	IKT azpiegitura egonda, informazioa (materiala) eta ezagutza (produktua) erraz zabal daitezke.
	Baliabideen jabetza eta legea	Produktuak patentatu egin daitezke, beren sarbidea kontrolatu egin daiteke eta	Zaila da ezagutza arautzea baina jabetza intelektualak garrantzia hartu du.

## 1. KAPITULUA: GIZARTEAREN ALDAKETAK

		zergak ezarri ere bai.	
	Salneurria	Produktuaren balioa ezartzen da materialaren, lanaren eta garraioaren kostuekin, eta garestia da eskuratzea.	Balioa testuinguruaren, autorearen eta beste hainbat ezaugarrien arabera aldatu egin daiteke eta merke eskuratu daiteke.
Aldaketa politikoa	Ideologia nagusia	Autoritarismoa.	Pentsamendu bakarra, neoliberalismoa eta globalizazioaren ideia politikoen nagusitasuna.
	Kontrola	Kontrol zentralizatua.	Autonomia (ardurarekin).
	Erabakiak hartzea	Erabakiak autokratikoki hartzen dira.	Erabakiak modu partekatuan hartzen dira
	Antolaketa	Antolaketa burokratikoa.	Taldeetan oinarritutako antolaketa eredu.
	Botere erlazioak	Erlazio hierarkikoak onartzen dira eta konformitatea erakusten da.	Aniztasuna eta erlazio horizontalak.
Aldaketa sozialak	Harremanak	Ingurune fisikoa, non harreman konpetitiboak ematen diren.	Erlazio sozialetarako eredu berriak: ingurune birtuala, ziberespazioa. Lankidetzazko harremanen nagusitasuna.
	Aisialdia	Fisikoa.	Fisikoa zein birtuala. Garrantzia eta aukerak areagotu dira.
	Hezkuntza	Mugatua.	Integrala eta derrigorrezkoa.
	Familia instituzioa	Familia eredu tradizionala.	Familia eredu anitzen sorrera, familia eredu tradizionaletik urrunduz.
	Ikuspegi kulturala	Liburuaren kultura; kultura idatzia.	Pantailen kultura.
	Komunikazioa	Mass media.	Komunikazio prozesu sektorial zein indibidualizatuak.
	Balioak	Balio tradizionalen nagusitasuna.	Balio eta portaera sozialaren arau berriak.
	Mugikortasuna	Merkatuak mugatua.	Mugimendu librea.
	Lan mundua	Industria zerbitzuen nagusitasuna, produkzio materiala.	Zerbitzuen sektorea sendotzea, telelanaren hazkunde.
	Populazioa	Heriotza tasaren jaitsieraren hasiera.	Jaiotza tasaren jaitsiera.
	Genero ezberdintasuna	Gizonen nagusitasuna. Emakumeak lan munduan sartzearen hasiera.	Emakumea lan mundura modu masiboan sartzea, berdintasuna.
	Erljioa	Erljioa nagusi.	Erljioaren gainbehera.
	Produktuen ezaugarriak	Estandarizazioa.	Pertsonalizazioa.
	Kontsumoa	Kontsumo masiboa.	Kultura iragankorra, kontsumo azkarrerako sortutako produktuen kultura.

**1.1 taula: Gizarte industrialetik ezagutzaren gizartera gertatu diren aldaketa ekonomiko, sozial, politiko eta kulturalak (de Moragas, 1986; Creús eta Deó, 2008; Egaña, 2010 eta Reigeluth, 1999 autoreen lanetan oinarrituta)**

Taulan ageri diren aldaketak errealitatean konplexutasun maila altuagokoak eta askoz ere anitzagoak dira. Teorikoetatik ondorioztatutako ezaugarri idealak badira ere, taulan bertan aurki daitezke gaur egungo gizartearen eraikuntzaren postulatuak.



Halaber, aldaketa ekonomiko nagusia aurki daiteke **inmaterialtasunak sekula izan ez duen indarrean eta haren hedapen eremuan zein balioan**. Hau da, baliabide nagusiaren (irakur informazioaren eta ezagutzaren) balioa testuinguruaren, autoreen eta erabiltzaileen ezaugarrien arabera bilakatu da eta ez merkatuak berak ezarritako izaera finkoaren arabera. Horrek guztiak, gainera, aurrez aipatutako Hargreavesen (2003) Ezagutzaren Ekonomia terminoa balioztatzea dakar.

Aldaketa politikoak ere, modu orokortuan eta sinplifikatuan bederen, gizartea zuzendu du **autonomia, demokratizazio eta erabaki partekatu horizontalagoak hartzeko aukeretara**.

Aspektu sozialei dagokienez ere, erlazioetarako eredu berriak, birtualizazioak eta aldaketek famili eredu, **komunikazio modu eta balio nahiz portaera ezberdinak bultzatu dituzte**.

Azaldu diren aldaketa tekno-sozio-ekonomiko horien **eragile nagusia abiadura** izan dela jo daiteke (Pallán eta Marúm, 2000), hau da, baliabidearen (irakur informazioaren eta ezagutzaren) gaitasuna etengabeko abiaduran **auto-eraldatzeko**. Ondorioz, denbora eta espazioen koordinatuak aldatu dituen gizartea ageri da, denbora historikoaren murrizketa ahalbidetu duena. Transformazio multidimentsional hori ere, Informazio eta Komunikazio Teknologietan zentratutako iraultza teknologikoak ezaugarritzen du (Castells, 1996). Adierazi den bezala, iraultza horrek gizartea, mendebaldekoa batik bat, globalizatu eta deslokalizatu egin du. Era berean, gizartea informazio gehiegikeriak -infozikatua Cornellá-ren (2001) hitzetan- eta **irudiaren eta ikuskizunaren hegemoniak** ezaugarritzen dute.

Hala ere, Castellsek (1996) dioenez, beharrezkoa da argi izatea zein den teknologia eta gizartea dikotomiaren artean sortutako harremana. Autore horren ustetan, teknologiak ez du gizartea zehazten; itxuratu egiten du. Bestalde, gizarteak ere ez du teknologia finkatzen; erabili egiten du. Gizartearen eta teknologiaren arteko elkarreagin dialektiko hori ulertzeko, ordea, ideia sinpleago batekin dator: teknologia gizartea da eta, teknologiarik gabe, gizartea ezin da ulertu ez eta irudikatu ere (Castells, 1996).

Atal honen hasieran aipatu den Riverosen eta Mendozaren (2005) definizioaz gain, transformazio tekno-sozio-ekonomiko hori definitzeko saiakeran, Informazio Gizartearen Komisioak (2003), Ezagutzaren Gizartea gizarte garapenaren egoera berri bat dela aipatzen du. Eredu hori bertako **partaideen** (hiritarrak, enpresa eta administrazioa)

**gaitasunaren arabera ezaugarritzen da** (Marcelo, 2007); alegia, agenteek bat-bateko baliabide telematikoen bidez, edozein lekutatik eta edozein modutan, informazioa lortu, partekatu eta prozesatzeko duten gaitasunaren arabera, hain zuzen ere.

Ikus daitekeenez, Riverosek eta Mendozak (2005) eta Informazio Gizartearen Komisioak (2003) emandako definizioek eta aurreko taulan [1.1 taula] deskribatutako gizarte berriaren ezaugarri askok erreferentzia esplizitua egiten diete ikaste-irakaste prozesuei, eta, oro har, hezkuntzari. Banakoaren plano kognitibo zein afektiboan aldaketok izango dituzten ondorioak direla medio, hezkuntza sistemak etorkizuneko profesionalak prestatu beharko ditu ezaugarri horiei guztiei kritikoki erantzuteko (Francisco Amat, 2011), konpetentziak etengabe gaurkotzeko eta etengabeko ikaskuntza eta formazio batera egokitzeko (Area, 2010; Marcelo, 2007). Ideia horri jarraituz jarraian datorren atalak hezkuntza sistemaren eta Ezagutzaren Gizartearen arteko loturak aztertuko ditu.

### 1.2. Hezkuntza sistema eta Ezagutzaren Gizartea

---

“La educación es “la fuerza del futuro” porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio” (Morin, 1999: 7).

Mundu zabaleko hezkuntza sistema guztiak daude, ikaste-irakaste prozesuen mesederako, XXI. mendeko ezagutzak/konpetentziak bultzatzeko eta besteak beste, IKTak erabiltzeko erronkaren aurrean (Riveros eta Mendoza, 2005). Morin-ek (1999) dioten bezala, **gizarte eredu berrira aldatzeko giltza hezkuntza prozesuetan dago baina inflexio puntu hori izango da hezkuntzaren iraganeko egokitzapenak baino zailagoa** (Bauman, 2011). Aurrez aipatu den moduan, gainera, hezkuntzak hezi beharko ditu gizartearen beharrei modu kritikoan erantzuteko profesionalak. 1998an UNESCOk idatzitako “*Informe mundial sobre la Educación*” deituriko informeak ere egoera hori adierazten du:

“Las nuevas posibilidades que hoy surgen ejercen un poderoso influjo en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, y es evidente

que ese potencial educativo apenas ha sido aprovechado. Estas nuevas posibilidades aparecen como resultado de dos fuerzas convergentes, ambas subproductos recientes del proceso de desarrollo general. En primer lugar, la cantidad de información utilizable en el mundo –a menudo importante para la supervivencia y el bienestar básico– es inmensamente mayor que la que existía hace solo pocos años y su ritmo de crecimiento continúa acelerándose. Por otro lado, cuando una información importante va asociada a otro gran adelanto moderno –la nueva capacidad de comunicarse que tienen las personas en el mundo de hoy– se produce un efecto de sinergia. Existe la posibilidad de dominar esta fuerza y utilizarla positiva y metódicamente para contribuir a la satisfacción de necesidades de aprendizaje bien definidas" (UNESCO, 1998:19).

Informazioak gainezka egiten duen mundu aldagarri, likido eta dinamiko honetan (Acaso, 2006; Aparici eta García Mantilla, 2008; Bauman, 2007) hezkuntzaren helburuetako bat izango da ikasleek beharko dituzten gaitasunak garatzeko aukera emango dien eredu sortzea (Bauman, 2011; Riveros eta Mendoza, 2005). Baumanek (2011) dioenez, ordea, oraindik ez da helburu hori lortzeko beharko den artea asmatu.

"El presente cambio no es como los cambios del pasado. En ningún punto de inflexión de la historia humana los educadores se han enfrentado a un desafío estrictamente comparable con el que plantea el momento actual. Sencillamente, nunca hemos estado en una situación similar. Aún no hemos aprendido el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Ni tampoco el arte, inconcebiblemente difícil, de preparar a los seres humanos para esa vida" (Bauman, 2011: 119).

Hezkuntza sistemek, beraz, arte hori bilatzeko bidean, **ikasketa plan tradizionalen lekuan ikaste-irakaste prozesu esanguratsu eta eraginkorrak jarri beharko dituzte** eta, egoera horretan zeresan handia izango dute IKTek zein hezkuntza sistemako agenteen arteko harreman horizontalagoek (Fullan, 2002).

Puntu honetara helduta eta ikaste-irakaste prozesuen eta teknologien binomioan zentratuz, adierazi beharra dago **teknologiak**, orokorki hartuta, **beti izan duela eragina ikaste-irakaste prozesuetan**. Teknologiak hezkuntza munduan erabiltzearena, beraz, ez da gaur egun hainbat forotan aldarrikatzen den berrikuntza. Berrikuntza hori teknologia modu esanguratsuan txertatu eta erabiltzean datza baina inolako **mendekotasunik gabe** (Rodríguez Izquierdo, 2010).

Coll-ek eta Monereo-k (2008) aipatzen dutenez, ikaskuntza eredua beti egon da lotuta garaiko teknologiei. Egileon arabera, inprimategia asmatzeak ekarri zuen testu liburu eta korrespondentzia bidezko ikaskuntza eredua. Telegrafo, telefono eta telebistaren ondorioz sortu ziren urruneko ikaskuntza eredua eta ikus-entzunezkoen bidezko ikaskuntza. Ordenagailu digitalen eta Interneten bidezko interkonexioari esker, berriz, gaur egun ezagutzen dugun e-learning, blended-learning edo m-learning ereduak garatu dira.

lido beretik, **pentsatzeko eta ezagutza ulertzeko moduek harreman zuzena dute gizarte eredu bakoitzari loturiko teknologiekin** (Monero eta Pozo, 2008; Salomon, 1992; Simone, 2000). Monereok eta Pozo-k (2008) diotenez, teknologia bakoitzak dakar aro historiko bakoitzean gizakiaren kontzepzio epistemologikoaren metafora. Gaur egungo adibidea erabiliz, hauxe diote autoreek:

“En estos momentos la más clara expresión de cómo pensamos lo que pensamos son los ordenadores conectados en redes que pueden procesar en paralelo todo tipo de códigos y que permiten la comunicación a un nivel planetario. Internet se convierte en la metáfora metacognitiva dominante en la actualidad” (Monereo eta Pozo, 2008: 26).

Pentsatzeko eta ulertzeko modua ez ezik (Bouchard, 2011), **ikastearen kontzepzioa ere aldatu egin da gaur egungo teknologien eraginez**. Ikastea ez da, beraz, egia absolutua barneratzea; **ikastea da elkarrekintzatik eta interkonexioetatik, hau da, askotariko egia partzialetatik, ezagutza propioa eraikitzea**. Hala, ezagutza ez da *ready made* (Morín, 1999) dagoen zerbait. Garín (2007) ere bat dator ideia horrekin; izan ere, haren ustez, elkarreragintza da ezagutza sorreraren ardatz. Eredua honetan, **ikastea izango litzateke edozein testuinguru eta egoeratan erabilgarria izan daitekeena barneratzea** (Pozo eta Pérez Echevarria, 2009).

Egoera ezberdinetara moldatzeak gero eta onargarriagoa egiten du Morinen (1999) **ziurgabetasunaren aroa** azpimarratzea. Autorearen arabera, onartu egin behar da ikuspuntu ezberdinekin, teoria anitzekin eta interpretazio eredu ezberdinekin bizitzea. Ondorioz, **ikasleei ikuspuntu propioa eraikitzen lagundu beharko zaie**. Esandakoaz gain, gaur egungo gizarteak eskatzen duena da ikasleei honako hauek garatzen laguntzea: ikaskuntza kognitibo sakona, sormena, arintasuna, talde lana, arazoekudeaketa, aldaketen aurrean egokitasuna, emozionaltasuna eta identitate kosmopolita (Hargreaves, 2003). Bestela esanda, Morinek (1999) dioen gisara, ezjakintasunarekin eta ziurgabetasunarekin elkarriketatzen lagundu behar zaie.

“Conocer y pensar no es llegar a la verdad absolutamente cierta, sino que es dialogar con la incertidumbre” (Morin, 1999:76).

Horrek guztiak eskatzen du ikaskuntzaren inguruko ezagutza, teoria eta usteak moldatzea. Hau da, errepikatzea eta egiazkotasuna onartzea zilegitzat hartzen duten teoriak aldatzea (Pozo eta Pérez Echevarria, 2009) eta hezkuntza eredu ortodoxoaren helburuetatik urruntzea (Bauman, 2011).

Esandako guztia kontutan harturik eta Ezagutzaren Gizartearen paradigma berria kokatuz, ezinbestekoa da **hezkuntza, bizitza osoan zehar garatzen eta partzialki eta kritikoki eraikitzen joango den prozesu gisa ulertzea**. Hezkuntza iraunkor (Egaña, 2010) hori lortzeko, ordea, hezkuntza praktikak esanguratsua izan behar du, hezkuntza formala gaunditzen duten esperientzia, ekintza eta pertsonak ere ikasteko baliabide bihurtuz. Ikasleek bizitza osorako ikaskuntzarako konpetentziak garatu beharko dituzte eta horretarako ezagutza eraikitzeko gaitasuna garatzea beharrezkoa izango da. Hala, gizarteak eskatzen dituen tresnak erabiltzeaz eta horietara egokitzeko gaitasuna izateaz gain, **beharrezkoa da hezkuntza ikuspegi eraikitzaile, global eta holistiko batetik ulertzea**.

lido horretatik, azken urteotan hezkuntza paradigmaren inguruan egindako ikerketa gehientsuenek ikuspegi eraikitzaile hori nabarmentzen dute paradigma pedagogiko garaikide gisa (Coll, 2001; Hernández, 2008; Lara, 2005; Martín Bernal, 2009). Ikuspegi horrek ahalbidetzen ditu Martín Bernal-en (2009) arabera:

- Hezkuntza eta teknologia binomioaren arteko lotura naturala.

- Irakaslearen rola aldaketa (ezagutzaren gordailu izatetik ezagutza lortzeko gidari izatera, ikasten ikastearen printzipioa eredu kognitiboen bizkar hezurtzat hartuta).
- Norbanakoaren eta taldearen arteko interakzioa.
- Ikaslearen parte hartze aktiboa.

Baumanek (2007) dioenez, gainera, **hezkuntza bera ere ez da lorgarria eta amaitua den produktu bat, prozesu dinamiko bat baizik, etengabe eta modu sozialean (ber)eraikitzen doana.**

### 1.2.1. Ikuspegi eraikitzailea

---

XX. mendean psikologia zientifikoak sortu zituen giza ezagutza garatzeko baldintzen oinarriko orientazio teorikoak. Baldintza horien arabera, lau ikuspegi nagusi bereizi zituzten: konduktismoa; kognitibismoa; interakzio soziala eta konstruktibismoa. Helburua testuinguru orokor bat marraztea izaki, esan beharra dago lan honetan ez direla ikuspegi guztiak sakonean landuko. Atal honetan azalduko dugu, laburki, ezagutzaren izaera eta ikaslearen ulermena nola bilakatu diren.

#### 1.2.1.1. Ezagutzaren izaera ikuspegi eraikitzailetik

---

Tradizio eskolastikoetatik, hau da, konduktistotik, ezagutza, unibertsoa bezala, aldaezina, itxia, definitiboa eta egonkorra dela jotzen da, baldintza ekonomiko, politiko eta sozialak kontuan hartu barik. Kognitibismoaren logika kartesianoarekin, ordea, subjektuaren autonomian sinesten hasten da, hau da, subjektuak pentsatzeko eta ezagutza berreraikitze gaitasuna duela ulertzen hasten da. Ondorioz, ezagutzaren izaera aldakorra aintzatesten da. Aurreko ikuspegi hutsuneak betez, ikaste-irakaste prozesuetan, gizabanakoak ez ezik, beste hainbat faktorek ere eragiten dutela ikusten da. Horrela garatzen dira interakzio sozialaren korrante zein teoria eraikitzaileari bide emango dieten lanak.

Jakina da gaur egun aldarrikatzen den paradigma historiko-kulturalaren oinarria Lev Vygotski-ren lanetan dagoela. Vygotskiren (1978) ustetan, garapen kognitiboaren prozesua ez da bilakaera soziokulturaletatik banatu daitekeen prozesu bat. Ikuspuntu horretatik, **besteekin elkar-eragitean berreraikitzen ditu ezagutzak ikasleak.**

70. hamarkadan Bruner-ek finkatu zituen, Piaget-en eta Vygotskiren ideiak berrartuz, ikuspegi eraikitzailearen oinarriak. Korrante horren ideia nagusiei dagokienez, Carretero-k (1993) honakoa dio:

“El individuo – tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos – no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores” (Carretero, 1993:21).

Beraz, korrante horren arabera, ezagutza da informazio berri baten aurrean gizabanakoak egiten duen eraikuntza (Coll, 2001). Eraikuntza hori ikaskuntza aktiboaren ondorio izango da, **errealitate edo eduki baten aurrean gizabanakoak egiten duen eraikuntza pertsonalaren ondorio**, hain zuzen ere (Solé eta Coll, 1999). Hala, gizabanako bakoitzak sortzen ditu bere ezagutza, eskema eta arau mentalak inguruarekin erlazionatzean eta ingurua interpretatzean.

Ikuspegi horretatik ulertzen da Piaget-en eta Vygotskiren hainbat ideia berdintsuak izatea. Soka horretatik, Bronckart-ek (2007) aipatzen du bi autoreen lanek aztertu nahi izan zituztela giza jarreraren garapena eta baldintzak, eta horien azalpena termino genetikoetan ematea bilatzen zutela.

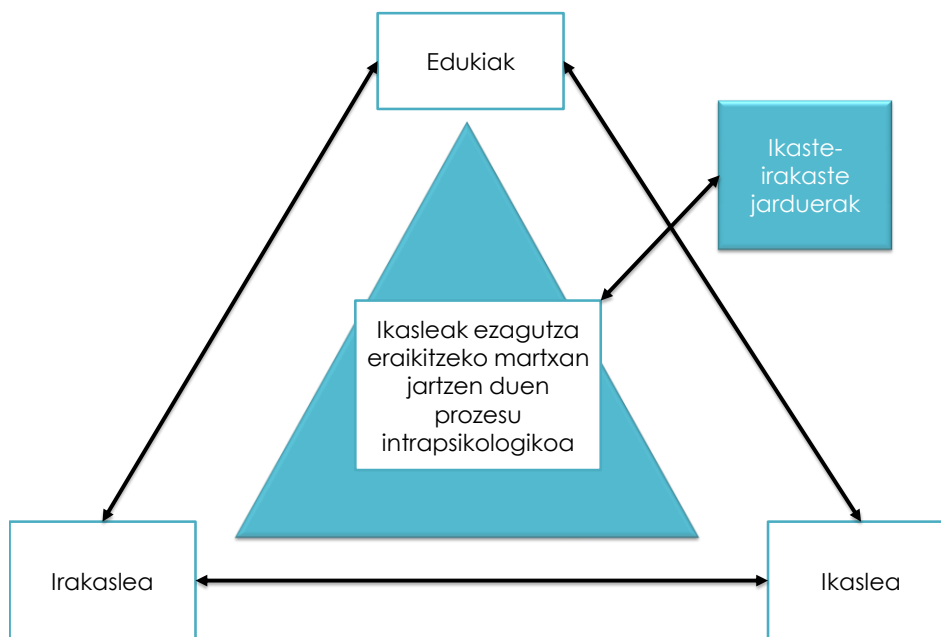
Bestalde, beraien arteko ezberdintasun nagusiak elkarrekintzetan parte hartzen duten faktore ezberdinei emandako pisuan daude (Mercer, 1995). Piagetek alderdi kognitibo indibidualei garrantzia ematen dien bitartean, Vygotskik ingurunearekin agertzen diren elkarrekintzak jotzen ditu lehen mailako aspektutzat ezagutzaren eraikuntzan. Interakzioan parte hartzen duten faktoreez gain, jarraian datorren taulak [1.2 taula] batzen ditu bi autoreen ideietan aurki daitezkeen beste hainbat ezberdintasun.

Irizpideak	Piaget	Vygotski
Lanaren ikuspegia	Epistemologikoa (ezagutzaren oinarriaren eta esentziaren azterketa).	Pedagogikoa (Ikaste-irakaste prozesuaren azterketa).
Haurraren garapen intelektuala	Haurraren garapen intelektuala neurri handi batean barnetik bultzatua dago eta haurraren ulermen gaitasuna haurrak lortutako maila kognitiboaren arabera da.	Garapenean dagoen haurraren lorpenak hein batean ikaste prozesuan gertatzen diren egoera zehatzen eta inplikaturako pertsonen ekarpenen arabera dira. Ikasle bakoitzaren lorpen errealak, banakako gaitasunaren isla ez ezik, ikasle-irakasle edo berdinen arteko komunikazio eraginkorraren ondorio ere badira. Ikaskuntza jardueretan bertan eta bertatik kanpo gertatzen diren elkarrizketek ikasleen ahalmen intelektuala indartu eta zabaltzen dute.
Irakaslearen esku-hartzea	Ikasleek ikasteko egokiena da, irakaslearen esku-hartzerik gabe, beraien garapen mailara egokitzen diren jarduerak egitea.	Instrukzioa ona da garapena bultzatzen duenean eta irakaslearen laguntza beharrezkoa da haurrari bakarrik lortu ezin duen maila lortzen laguntzen dionean. Hau da, ikasleak berak bakarrik egin ditzakeen jarduerak ez dute garapena bultzatuko.

1.2 taula: Piageten eta Vygotskiren arteko ezberdintasunak (Oinarria: Mercer, 1995)

Teoria eraikitzailearen arabera, beraz, benetako ikaskuntza gertatzen da ikasle bakoitzak bere egitura kognitiboa eta aurre ezagutzak eraldatzeko egiten dituen eraikuntzen ondorioz. Epistemologia horretatik, giza garapena hartzen da organismoak testuinguruarekin egiten duen trukatze prozesu batean gertatzen den transformaziotzat. Horrenbestez, giza garapena da norbanakoaren parte hartze aktiboaren ondorioz gertatzen den aldaketa kognitiboa. Collen (1999; 2004) ustez, teoria eraikitzailearen eredu hiruki interaktibo baten bidez irudika daiteke [1.2 irudia].

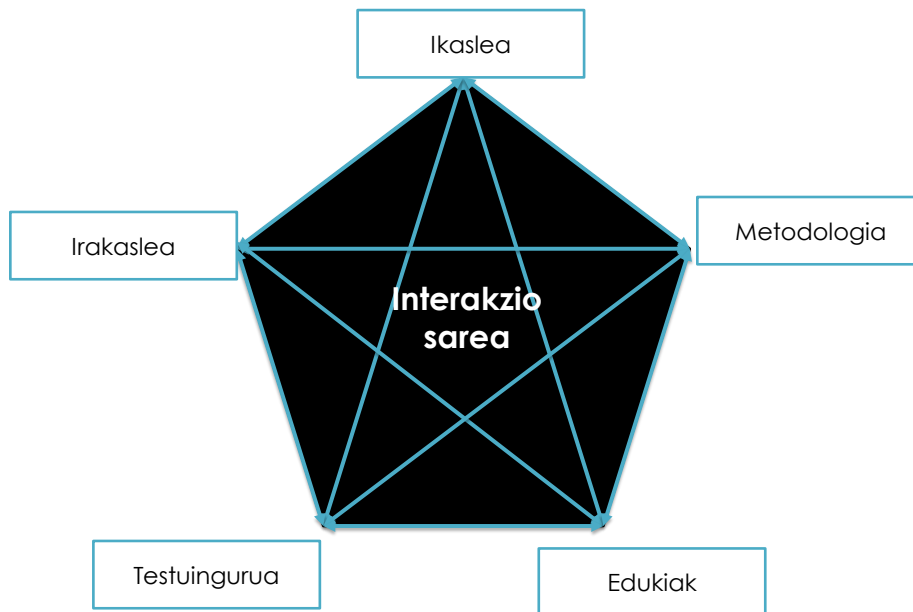




1.2 irudia: Hiruki Didaktikoa (Coll, 2004: 7).

Coll (2004) irudikatutako hiruki didaktiko interaktiboan [1.2 irudia] ikaslearen parte hartze intrapsikologikoa kokatzen da prozesuaren erdigunean. Parte hartze hori garatuko da ikaste-irakaste jardueren ondorioz, hau da, prozesu interpsikologikoen ondorioz. Hiruki didaktikoaren kanpo esferan kokatzen diren aspektuek bultzatu dituzte prozesu horiek.

Gaur egun, ordea, hiruki didaktikoa beharrezan **testuingurua eta metodologia** barne hartzen dituen “**pentagono didaktikoaren**” (Garagorri, 2004) beharra aldarrikatzen da. Pentagonoak bost aldagai biltzen du: irakaslea, ikaslea, edukiak, metodologia eta testuingurua; bost aldagai horietako baten aldaketak beste guztietan aldaketak eragiten baititu. Pentagono didaktikoa honako irudian [1.3 irudia] ageri diren elementuen bidez osatzen da.



### 1.3 irudia: Pentagono didaktikoa

Pentagono didaktikoaren bidez, orobat, **Bronfrenbrenner-en** (1987) **ikuspegi ekologikoa** indartzen da. Bigarren kapituluaren sakonkiago azalduko badugu ere, ikuspegiak azaldu nahi du gizabanakoak hurbileko edo urrunagoko ingurunearekin dituen elkarrekintzak ulertzeko modu konplexua (Villalba, 2003). Autoreak ingurune ekologikoa maila ezberdinetan egituratutako multzo gisa ulertzen du, non maila bakoitzak –hainbat aktorek osatua– ondorengoari eta aurrekoari eusten dien (Bronfrenbrenner, 1987). Bronfrenbrennerek (1987) dioenez, interakzio sare konplexu horien ondorioz eraikitzen du gizabanakoak ezagutza.

#### 1.2.1.2. Ikaslea ikuspegi eraikitzailetik

---

Ikuspegi eraikitzailearekin, ikaslea pasatzen da kaxa huts bat izatetik, informazio prozesamenduan agente aktibo izatera. Onartzen da gizaki bakoitzak, errealtatearekin dituen interakzioen eta konfrontazioen bidez, informazioa antolatu, hautatu, kodetu eta kategorizatu egiten duela, munduaren errepresentazio bakar eta berezia lortuz.

Ikuspegi eraikitzailetik ikaslea “dagoeneko zientzialaritzat” hartzen da (Karagiorgi eta Symeou, 2005), **iragazki pertsonalen laguntzaz, jakin-minaz edo esperientziaz adibidez, ezagutza sortzen duen pertsona gisa**. Hala, konduktismoak irudikatzen zuen agente pasibo hura izateari utziko dio, **prozesuaren protagonista** bilakatzeko. Ikuspegi eraikitzailearen arabera, beraz, ikasleak bere aurre-ezagutzak ingurukoei komunikatzeaz gainera, ezagutzok alderatu ere egiten ditu. Partekatze lan horrek gatazka kognitiboa sortuko du ikaslearengan eta haren egitura kognitiboan piztuko diren desoreka horiek eramango dute ezagutza eraikitzaera.

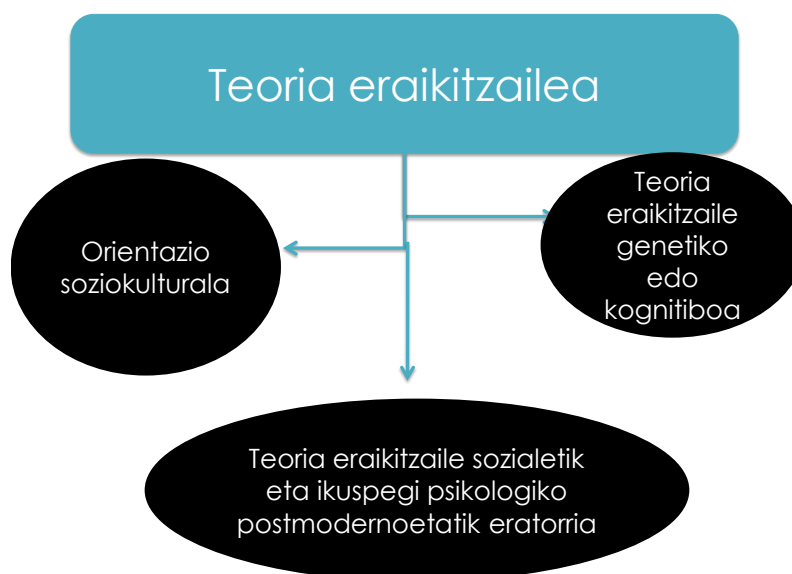
“Constructivism is a theory of learning which emphasizes the importance of the learner's active construction of knowledge and the interplay between new knowledge and the learner's prior knowledge. The key tenet of constructivism theory is that people learn by actively constructing knowledge, weighing new information against their previous understanding, thinking about and working through discrepancies and coming to a new understanding” (Donato eta Terry, 1995 hemen Casal, 2007:57).

Autore horiek diotena dela eta, **ezagutza sortzeko, jarduera mentalak beharrezko izango du ingurune soziala**. Inguru sozial horretan, bestalde, ezinbestekoa izango da andamiatzea eraikitzeko prozesua. Aldamiatze horrek Vygotskik garatutako **Garapen Hurbileko Eremua** (GHE aurrerantzean) delakoan eragingo du. Kontzeptua labur azaltzeko, esan dezagun Vygotskiren GHEa dela pertsona batek bere kabuz egin dezakeenaren eta esperientzia gehiago duen norbaiten laguntzaz egin dezakeenaren arteko aldea (Vygostki, 1978). Soka horretatik, edozein hezkuntza sistemaren helburua laguntza hori ematea izango da (Mauri eta Onrubia, 2008).

### 1.2.1.3. Ikuspegi eraikitzailearen korrontekak

Teoria eraikitzailearen barnean hainbat korronte topa daitezke nahiz eta, Collek (2001) aipatzen duen legez, korrontean arteko mugak zehaztea ez den erraza. Hiru korronte nagusi [1.4 irudia] daude, autorearen arabera: teoria eraikitzaile genetiko edo kognitiboa alde batetik (Piageten ideietan oinarritua), soziokulturala bigarrenik

(Vygotskiren ideietan oinarritua) eta teoria eraikitzaile sozialetik eta ikuspegi psikologiko postmodernoetatik eratortzen dena azkenik (Ausubel-en teoriatik datorrena).



1.4 irudia: Ikuspegi eraikitzailearen korronte ezberdinak

Piageten eta Vygotskiren arteko ezberdintasunak kontuan hartuta [1.2 taula], lan honetan oinarritzat hartuko da **orientazio soziokulturalako korrontea edo ikuspegi sozio-eraikitzaile gisa ezagutzen dena**. Nahiz eta autore batzuen ustetan, ikuspegi sozio-eraikitzailea ezin den *per se* teoria onargarri bakartzat hartu, ikuspegi hori jotzen da gaur egungo sare eta Ezagutzaren Gizartearekin identifikatzen den paradigmatzat.

Lantolf-en eta Thorne-ren (2006) aburuz, korronte soziokulturalaren helburua da XX. mendea ezaugarritzen zuen psikologiaren krisiari aurre egitea. Autoreon ustetan krisi hori sortu zen psikologia orokorraren txapel berdinean kategoriatan sartzean. Hau da, txapel beraren azpian sartu ziren, alde batetik, zientzia naturalei jarraitzen zieten kategoriak (konduktismoa adibidez) eta, bestetik, tradizio humanistikoari jarraitu eta giza garapen mentalaren ulermena bilatzen zutenak (psikoanalisi adibidez). Teoria soziokulturalak, ordea, krisia gainditu eta giza garapen kognitiboaren inguruan pentsatzeko modu berri bat ekarri du.

Teoria soziokulturalaren izenak berak adierazten duenez, ezagutza sortzen da ingurune sozialarekin gertatzen diren harreman eta interakzioetan. Hori hala, Vygotskiren ideien eragina ezinbestekoa suertatzen da (Lantolf eta Thorne, 2006).

Hala ere, nahiz eta teoria soziokulturala hautatu, kontuan izango da Shulman-ek (1989) hemen Coll, 1999) adierazitakoa. Izan ere, autorearen ustetan **kontuan hartu behar da**

**ez dagoela gela barneko praktikan gertatzen diren aldibereko fenomeno guztien konplexutasunari aurre egiten dion paradigma, teoria, programa edo eredurik.**

Egungo gizarte aldakorraren eraginez, hezkuntza erakundeen zeregina aldatu egin dela azaldu da aurreko atalean. (in)Formazioaren (Monereo eta Pozo, 2001) bizitza gero eta laburragoa da. Informazioaren gehiengoa hamar urtero berritzen dela diote eta, ondorioz, momentu honetan ez da oraindik sortu jaio berria den haur batek barneratu beharko duen ezagutza (Francisco Amat, 2011; Monereo eta Pozo, 2001). Beste batzuen artean arrazoi hori dela medio, hezkuntza sistemaren norabidea aldatu egin da, **edukietan heztetik kompetentzietan heztera** jo du sistemak.

### 1.2.2. Ezagutzaren Gizartea eta goi mailako hezkuntza

---

Aurreko atalean azaldu den hezkuntza ikuspegiaren aldaketa, gainera, ez da derrigorrezko hezkuntzara soilik iritsi, ezin garrantzitsuagoa bilakatu baita goi mailako hezkuntza sisteman ere (Riveros eta Mendoza, 2005). Monereoren eta Pozoren (2007) hitzetan, kompetentziak bilakatu dira hezkuntzaren “grial santua”. Barnett-ek (2001) ere, gogoeta egiten du unibertsitate munduan gertatzen ari den terminologia aldaketaren inguruan:

“El nuevo vocabulario de la educación superior evidencia que la sociedad moderna está arribando a otras definiciones del conocimiento y razonamiento. Las nociones de habilidades, vocacionismo, transferibilidad, competencias, resultados, aprendizaje experiencial, capacidad y empresa, cuando se las toma conjuntamente, son índices que las sociedades tradicionales de conocimiento ya no se consideran adecuadas para los problemas de la sociedad contemporánea” (Barnett, 2001: 107-108).

Beharrezkoa izango da hiztegi berri horren erabilerak aldaketa epistemologiko bat erakustea; alegia, ez dadila apaindura edo terminologia hutsa izan, baizik eta bere izaerarekin koherentea den praktika.

Unibertsitateak, ikaskuntzaren kulturaren testuinguruan eta ziurgabetasunaren gizartearen ondorioz, ezingo ditu bizitza profesionalean ikasleek beharrezkoak izango dituzten ezagutza guztiak eman (Pozo eta Pérez Echevarria, 2009). **Unibertsitatearen eginbearra, egoera honetan, etorkizuneko profesional malgu, eraginkor eta autonomoak formatzean datza, bizitza osoan zehar ikasteko gaitasuna garatzen lagunduz eta hezkuntza irizpide bateratuen obsesioa baretuz** (Hargreaves, 2003). Beste era batera esanda, unibertsitateak ikasleei lagundu beharko die ezagutza eraiki, eraldatu eta berreraikitze gaitasunak eta kompetentziak lortzen.

Arestian aipatutakoarekin batera, ikaste-irakaste prozesuak ulertzeko modu berriak eskatzen dira, helburu global eta diziplinartekoekin, ingurune zabal eta kolaboraziozkoak bermatzen dituzten estrategiak bultzatuz, denboralizazioaren menpekotasunik gabe eta informazioaren muga kualitatibo eta kuantitatiborik gabe (Ruiz, Rubia, Anguita eta Fernández, 2010). Horren eskaera ere bada ikasleak ulermen berri horrekin koherentzia mantentzen duten kompetentzietan trebatzea. Hargreavesen (2003) hitzak berriz hizpidera ekarriz, gizarte berriak eta ikaste-irakaste prozesuak ulertzeko modu berriek eskatzen dute ikasleek honakoak garatu behar izatea, besteak beste: ikaskuntza kognitibo sakona, sormena, arintasuna, talde lana, arazoekudeaketa, aldaketen aurrean egokitasuna, emozionaltasuna eta identitate kosmopolita (Hargreaves, 2003). Eta ondorioz, hezkuntza sistemen agenteek ikasleei lagundu behar diete ezaugarri horiekin bat datozen kompetentziak garatzen.

Unibertsitateak berez dira gogoeta didaktikorako eta ikaskuntzaren psikologiarako eremu nagusi. Nahiko paradoxikoa badirudi ere, eredu didaktiko konduktista da nagusi unibertsitatean (Sanchez, 2001 hemen Castaño et al., 2008). Orokorrean, unibertsitateak aldaketei erresistentzia handia ezartzen die eta oraindik ere beraien erreprodukzio funtzioa zeregin transformatzailearen gainetik jartzen dute.

Irakasleen eta ikasleen kontzepzio epistemologikoen inguruko ikerketek ere aurreko ideia azpimarratzen dute, hau da, bai irakasleek bai ikasleek ezagutza absolutu bezala ulertzen jarraitzen dute. Hainbat ikerketak ondorioztatzen duenez gainera, ezagutza absolutuari aurre egiterako orduan zailtasunak agertzen dituzte hezkuntza agenteek (Hofer eta Pintrich, 1997; Pecharrómán eta Pozo, 2008; Pecharrómán, Pozo, Mateos eta Pérez Echevarria, 2009; Pérez Echevarria, Mateos, Pozo eta Scheuer, 2001; Pérez Echevarria, Pozo, Pecharrómán, Cervi, Martínez eta Martín, 2006).

Teorikoki azaldutako norabidea praktikara eramateko zailtasun ugari ageri da errealitatean. Zabala-ren (1995) ustetan zailtasun horiek izaera teorizistaren ondoriozkoak dira. Horrela, **Europako Goi mailako Hezkuntza Eremua ikuspegi propedeutikoa** (Zabala, 1995) **gainditu eta norabide berria hartzeko egindako apustua ere bada** (Pérez, 2010).

Unibertsitateek, hezkuntza paradigma berriari jarraituz, eraiki beharko dituzte ikasle eta irakasleen arteko komunikazioa areagotzeko inguruneak; ikaskuntza esperientziarekin lotzen dutenak, talde lana indartzen dutenak eta IKTek eskainitako informazio eta ezagutzak erabiliko dituztenak benetako ikaskuntza komunitateak sortzeko (Salinas eta Benito, 2008). Baina hala ere, gaur egun IKTak txertatzeko ekimen edo prozesuei erreparatuz gero, ikus daiteke oraindik ere gelako eta gelatik kanpoko praktikak ez direla modu esanguratsuan aldatu (Castañeda, 2009; Martín, 2009; Rodríguez Izquierdo, 2010). IKTen indar-gune eta alderdi esanguratsuen eta hezkuntza berritzailearen arteko desfase bat ageri da oraindik, gizartearen eta eskolaren artean agertzen denaren parekoa. Ondorioz, beharrezkoa da teknologien txertaketa aldaketa metodologiko batekin etortzea.

Hori dela eta, ezinbestekoa da, inon baino gehiago, Haur Hezkuntza zein Lehen Hezkuntza Graduetan eskakizun berriekin bat datozen erlazio, metodologia, estrategia, ebaluazio prozesu, ekintza eta erabilerak sustatzea, hau da, formazio prozesuen konfigurazio berri bat ezartzea. Konfigurazio horretan **azterketak edo frogak emaitza onargarriekin gainditzeko helburua ahaztu eta irakasleek ulertu behar dituzte ikaste-irakaste prozesuak bizitza osoko prozesu eta aldaketa soziala lortzeko laguntza gisa** (Hargreaves, 2003). Era berean, gizarte ereduak exijitzen dituen konpetentziak kontuan hartu beharko dira irakasle eredu berri bati buruzko gogoeta bultzatuz, geletako informazio transmisioetik urrunduz eta egungo hezkuntza sistemaren erronkei aurre egiten lagunduz. Etorkizuneko irakasleek Ezagutzaren Gizartea ezagutu beharko dute batik bat, etorkizuneko ikasleak bertan konpetente izan daitezen (Hargreaves, 2003).

Segidan azalduko dugunez, Europako Goi Mailako Hezkuntza Eremua gaur egungo gizartearen eskakizunei erantzuteko eredu ere bada; ikaste-irakaste prozesuak beste modu batean ulertzeko aukera.

### 1.2.2.1. Goi mailako hezkuntzaren aldaketak: Europako Goi mailako Hezkuntza Eremura egokitzea

---

Badira hamar urte pasa goi mailako hezkuntza erakundeak aldaketa eta transformazio prozesuan sartu zirela. 1998an Sorboneko deklarazioarekin eman zitzaion hasiera agertoki berriari. Prozesuaren helburu nagusia marko komun bat sortzea zen. Marko komun horren ezaugarri edo xede nagusiak, berriz, hauek ziren: mugikortasuna eta ezagutzan oinarrituriko gizarte lehiakor bat sortzea (Ministros Europeos de Educación, 1998). 1999an, Bolognako deklarazioaren bidez, 2010ean ezarritako Europako Goi Mailako Hezkuntza Eremua (aurrerantzean EGHE) hasi zen diseinatzen. Deklarazio honen ondoren, Praga 2001, Berlin 2003 eta Bergen 2005eko komunikatuekin guztiz finkatu zen goi mailako hezkuntza eredu berria (Angulo, 2010). Goi mailako erakundeetan hezkuntza eredu horri hasiera eman zitzaion Tuning informearen bidez (González eta Wagenaar, 2003) eta Unibertsitateko Liburu zurien bidez (Ruiz et al., 2010).

EGHEren erreformak honako **aldaketa** hauek ezarri ditu de Pablos-en (2010) ustetan:

- Hezkuntza, ikaskuntza eredu iraunkor baten arabera antolatzen da; hau da, kompetentzietan heztera bideratua dago.
- Titulazioak profil profesionalen arabera birdiseinatzen dira.
- Hausnarketa beharrezkoa da.
- Irakaskuntza metodologietan koherentzia beharrezkoa da.
- Administrazioaren eta kudeaketaren aldaketa eskatzen da.
- Aldaketetara egokitzeko gaitasuna eta kompetentziak dituzten profesionalak hezi behar dira.

Aldaketa horien **helburua** hau izan zen: **gizarte eredu berriari aurre egingo dion goi mailako hezkuntza esparru bat diseinatzea**. Beraz, azkeneko urteetan izan den informazio hazkunde esponentzialaren ondorioz eta hainbat forotatik aldarrikatzen den ezagutzaren (eta ez informazioren) garrantzia dela medio, beharrezkoa ikusten da



inoiz baino gehiago goi mailako hezkuntzan konpetentzietan oinarrituriko diseinuak indartzea (Cano, 2008). Denbora jakin bat igarota erabilgarria ez den informazioa jakitea baino, askoz ere garrantzitsuagoa ikusten da momentu bakoitzean egokia izango den informazioa bilatu, modu egokian hautatu, prozesatu, interpretatu eta, arazoak ebazteko eta ezagutza sortzeko gai den gizabanakoa heztea.

“Necesitamos conocimientos, habilidades y actitudes que nos faciliten esa flexibilidad que se hará imprescindible “ (Cano, 2008: 2).

Behar horietaz gain, kontuan hartu beharreko aldagaia da ezagutzak berez daukan konplexutasuna. Ildo horretan, Morinek (1999) aholkatzen du **super-espezializaziotik urruntzea**, horrek banandu eta bereizten gaituen erredukzionismo batera eramaten gaituelako. Konpetentzien bidezko hezkuntza bide horretan egindako apustu bat da, egoera ezberdinei aurre egiteko ezagutzen arteko mobilizazio eta konbinazioa ahalbidetzen duena hain zuzen ere.

Konpetentzien bidezko diseinuak aukera ematen du Morinen (1999) ziurgabetasunaren gizartera egokitzeko eta lan munduan eta ekintza profesionaletan garatzeko (Ruiz et al., 2010). Diseinu horrek ikasleengan edo, bestela esanda, ezagutza eraikitzeo ikasleek duten rol aktiboan jartzen du arreta. Irakasleei, era berean, kultura aldaketa bat eskatzen zaie, eta horretarako beraien funtzioaren inguruan hausnartu behar dute lehenik eta behin. Horretaz gain, ezagutza eraikitzeo prozesuaren laguntzaile izatea eskatzen zaie. Horretarako, ikasleek “zer” ikasi behar duten baino, **“nola” eta zertarako” ikasi** behar duten pentsatzeko gonbidapena egiten zaie (Cano, 2008).

Martínek (2003) bat eginez, Egañak (2010) dio unibertsitatearen zeregin nagusietako bat izan behar dela bizitza osoan ikasteko dinamikan murgilduko diren ikasle autonomoak heztea.

“No cabe duda que si algún encargo tiene la universidad del siglo XXI es la de preparar a los estudiantes para poder seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Y consideramos desde luego, que las capacidades necesarias para ello son alcanzables por cualquier persona que ha llegado hasta esta etapa educativa. Pero, para conseguirlo es necesario enseñarlo” (Martín, 2003:287).

EGHEren dinamika berrian, beraz, beharrezkoa izango da egokitzapena kompetentzia terminotan neurtzea. Kontzeptu hori da, hain zuzen ere, hurrengo atalean garatu duguna.

### 1.2.2.2. Konpetentzietan hezte

---

“A menudo la escuela enseña contenidos del siglo XIX con profesores del siglo XX a los alumnos del siglo XXI” (Monereo eta Pozo, 2001: 50).

Orain arte azaldu dugunez, gaur egungo gizartearen zein hezkuntza eredu berrien eskakizunek konpetentzietan heztearen ideia beharra nabarmentzen dute. Arrazoa Monereoren eta Pozoren (2001) aipuan aurki daiteke, XXI. mendeko ikasleei bertara egokitzeko eduki zein gaitasunak garatzen laguntzea, hain zuzen ere.

Bestalde, Irakasle Graduetan zentratuz, beharrezkoa da, egoera aldatu dadin behintzat, **etorkizuneko irakasle izango direnak prestatzea etorkizuneko ikasle izango direnen beharretara egokitu ahal izateko** (UNESCO, 2011). Zabalaren (1995) hitzetan nahitaezkoa da irakasleak konpetente izatea testuinguruaren eta ikasleen ezaugarrien araberrako estrategia ezberdinak erabiltzeko.

Aurreko ataletan ikusi dugunez, hezkuntza munduan gertatzen ari den birdefinizio prozesua eta garatzen ari den hiztegi berria tarteko, konpetentzia hitza asko zabaldu da. Kontzeptu hori, nolana ere, lan munduan erabili zuen lehen aldiz David McClelland-ek 1973an (Rodriguez, 1999), izan ere, lan munduko errendimendua aurreikusteko erabilitako neurrien aurkako erreakzio gisa sortutako hitza da.

Hezkuntza munduan zentratuz, badira hamarkada batzuk terminoa erabiltzen hasi zela (Bronckart, 2008). Formazioan, 70eko hamarkadan Bloom-ek egindako lanen ondorioz (Vossio, 2002), “konpetentzietan oinarritutako ikaste-irakaste prozesuak” izeneko mugimendua hasi zen. 5 printzipiotan oinarritzen zen:

- Ikaskuntza prozesu guztiak indibidualak dira.

- Gizabanakoa, beste edozein sistemaren antzera, lortu beharreko helburuen arabera gidatzen da.
- Ikaskuntza prozesua errazagoa da ikasleak beragandik zer espero den baldin badaki.
- Eraitzen ezagutza zehatzak ere ikaskuntza prozesua errazten du.
- Aukera gehiago dago ikasleak beragandik espero dena eta berak nahi duena egin dezan, ikaskuntza atazen ardura ikasleak berak badu.

Bloomen lanaren eraginez, kompetentzietan zentratutako ikuspegia 1970 inguruan hasi zen zabaltzen Estatu Batuetako irakasleen formazio iraunkorrean. Bi hamarkada geroago gaiari berriz heldu zitzaion Lanbide Heziketan. Baina hezkuntza munduan termino horrek gaur egun duen indarra 1996an Jaques Delors-en gidaritzapean argitaratutako informearen ondoriozkoa da.

"... the concept of education pursued throughout life (...) should enable people to develop awareness of themselves and their environment and encourage them to play their social role at work and in the community" (Learning: the Treasure Within, 1996: 19).

Informean aipatzen den **bitza guztirako pasaportea kompetentziak** direla ulertzen da gaur egun. Baina terminoari definizio ugari eman zaio alderdi akademiko zein administratibotik. Kompetentzia hitzaren definizio ugariak (1513/07 Errege Dekretua; Coll, 2007; González eta Wagenaar, 2003; Kane, 1992; Monereo eta Pozo, 2007; OECD, 2002; 2005; Perrenoud, 2004; Stephenson eta Yorke, 1998 adibidez) eta terminoaren abstrakzio mailak zailtasunak dakartza errealitatean berau ulertzeko.

Aipatutako arrazoiez gain, Gimeno Sacristán-en (2009) ondorengo aipuan irakur daitekeenez, bateko hitzaren tradizio ezberdinak direla, besteko praktikara eramateko orduan hezkuntza sistemak dituzten esperientzia laburrak direla, zailtasunak sortzen dira kompetentziak errealitatean aplikatzeko.

"El concepto de competencia es tan confuso, acumula significados de tradiciones diversas y contamos con tan poca experiencia a la hora de

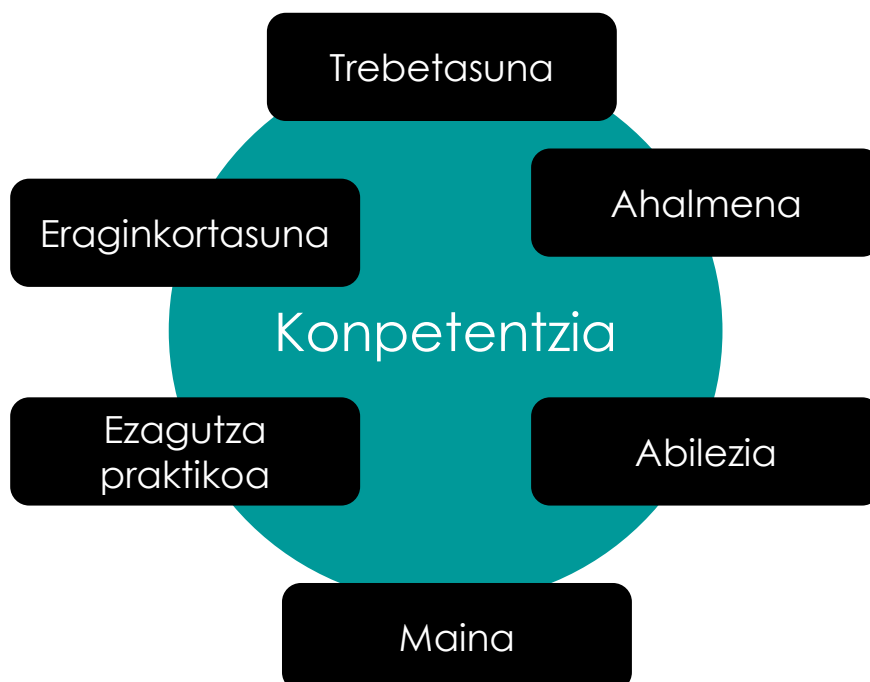
analizar cómo podría traducirse en prácticas, que conviene analizarlo detenidamente y discutirlo, dando la oportunidad de que a partir de los avances que vayan produciéndose puedan ir surgiendo y se desarrollen buenas prácticas" (Gimeno Sacristán, 2009: 11).

Termino zaila, nahasgarria eta ikerketaren zein praktikaren ikuspegitik berria bada ere, definizio administratibo zein akademikoetatik hainbat elementu komun atera daitezke:

- Gizabanakoari dagozkion ezaugarri iraunkorrak dira kompetentziak.
- Ekintza edo ataza bat egiterakoan azaltzen dira kompetentziak.
- Errendimendurekin kausazko erlazio bat mantentzen dute kompetentziek.
- Jarduera anitzetara orokortu daitezke kompetentziak.
- Ezagutza, trebetasun eta jarreraren konbinazioa gertatzen da.
- Askotariko gaitasunak aktibatzen dira.

**Kompetentzia kontzeptuak, beraz, ezagutza kontzeptualak, jarrerazkoak eta prozedurazkoak artikulatzen ditu. Metaketa horretaz gain, ezagutza horiek momentu eta egoera egokian aplikatzeari ematen dio garrantzi handia kompetentzia terminoak.** Kontzepzio horretan, beraz, etorkizuneko erronkei aurre egiteko gaitasuna ere integratzen da (Monereo eta Pozo, 2007). Hala ere, hezkuntza prozesu dinamiko den bezalaxe (Bauman, 2007), kompetentziak ere ezin dira jabetza terminoetan ulertu. **Kompetentziak ez dira egoera edo lorpen amaituak, prozesu dinamiko baten barruan baitaude, hezkuntza bezala.**

Kompetentzia hitzak beste hainbat kontzepturekin partekatzen du bere esanahia (Gimeno Sacristan, 2009). Jarraian datorren irudian [1.5 irudia] ikus daitekeenez, eraginkortasuna, ezagutza praktikoa eta halako kontzeptuak gurutzatzen dira esanahi horretan:



1.5 ilrudia: Konpetentzia terminoa (Gimeno Sacristán, 2009:36 - Ikertzaileak itzulia).

Gizabanakoak garatu ditzakeen konpetentzia guztien artean batzuk, baina, gizarteari eta gizartearen eskakizunei aurre egiteko beharrezkoak dira. Etorkizuneko erronka horiei aurre egiteko, Europako Kontseiluak hainbat **konpetentzia gako** hautatu zituen 2004an.

Konpetentzia gakoek definizio berezi bat hartzen dute Europako Kontseiluaren (2004) arabera. Erakundeak honelaxe definitzen ditu:

“Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Éstas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida” (Europako Kontseilua, 2004: 7).

Dokumentuak berak dioenez, konpetentzia gako horiek **transferigarriak** izan beharko lukete eta, ondorioz, **egoera eta testuinguru ezberdinetan aplikagarriak**. Bestalde, **multifuntzionalak** ere izan beharko luketela azpimarratzen da, helburu ezberdinak, arazo diferenteak eta ataza desberdinak lortu eta ebazteko. Bizitza pertsonalean, lan

munduan eta bizitza osoko ikaskuntzan errendimendu egokia lortzeko aurrebaldintzak dira kompetentzia giltzarri horiek.

Europako Kontseiluak (2004) irizpide eta prozesu hori betetzen duten 8 kompetentzia gako aurreikusten ditu:

- Ama hizkuntzan komunikatzea.
- Atzerriko hizkuntzetan komunikatzea.
- Matematikarako gaitasuna eta zientzietarako eta teknologiarako oinarritzko gaitasuna.
- Kompetentzia digitala.
- Ikasten ikasi.
- Pertsonarteko gaitasunak eta herritar gaitasuna.
- Iniziatiba eta izaera ekintzailea.
- Kontzientzia eta adierazpen kulturala.

Hasierako formazioa da etorkizuneko irakasleak denetariko kompetentziak eta horiekiko jarrera positiboa garatzeko aukerarik egokiena, izan ere, horiek izango dira etorkizuneko ikasleei kompetentziak garatzen lagunduko dietenak.

Horren harira, adierazi beharra dago etorkizuneko irakasleei eta IKTei dagokienez ikerketen kopuruak gora egin duela modu nabarmenduan azken urteotan (Prendes, Castañeda eta Gutierrez, 2010). Ildo horretan, RUTE (Red Universitaria de Tecnología Educativa), EDUTEC (Asociación para el desarrollo de la Tecnología Educativa y las Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación) eta halako taldeen arabera, etorkizuneko irakasleak derrigorrezko hezkuntzako curriculumean IKTak txertatzen ari diren jarduerekin bateragarri eta kontsekuenteki formatu behar dira. Irakasle izango diren horiek prestatuz, ikus-entzunezko kulturen eta kultura digitalean ikasleen kompetentzien garapena bermatuko litzateke (RUTE, 2008).

Aipatutakoaren antzeko adibideak aurki daitezke, halaber, beste kompetentzia gakoekin erlazionatuta; izan ere, **etorkizuneko irakasleak prest egon beharko dira**

**curriculumak eskatzen dituen egoeretara egokitzeko eta ikasleen alfabetizazioa bermatzeko.**

Gaur egungo curriculumaren, alfabetizazioren, konpetentzia gakoen eta mugikortasunaren ondorioz indartu egin da **eleaniztasunaren** kontzeptua; are gehiago, fenomeno hau Ezagutzaren Gizartearen aspektu bilakatu da.

Soka horri tiraka, eleaniztasunak gizartean duen garrantzia azpimarratzeko, Cenoz-ek (2009) esaten du eskolaren eta gizartearen arteko harremanak bi noranzko duela. Autoreak dioenez, **gizartearen sinesmenak, jarrerak eta diskurtsoak islatu egiten dira eskoletako hezkuntza proiektuetan orokorrean eta hizkuntza proiektuetan bereziki.** Era berean, eskolek ere badute eraginik gizartean. Horren harira, Cenozek (2009) dio **hezkuntza elebidun edo eleanitzak bultzatuko duela gaur egungo gizartearekin bat datorren gizarte eleanitz bat.**

Eleaniztasuna fenomeno konplexu eta aberatsa da, gizartea konplikatzen baina aberasten duena (Europar Komisia, 2008a). Eleaniztasunerako bidean ezinbestekoa da hezkuntza erakundeen ahalegina. Horrenbestez, hezkuntza eleanitza bultzatzea beharrezkoa da. Jarraian datorren aipuan ikus daitekeenez, hezkuntza eleanitza ulertzen da ikaste-irakaste prozesu eleanitzen bidez eta erakundearen beraren helburu eleanitzen bidez.

“Multilingual education implies teaching more than two languages provided that schools aim at multilingualism and multiliteracy” (Cenoz, 2009: 32).

Bide horri jarraituz, Europar Komisia (2008b) bultzatzen du **ama hizkuntzaren gehi beste bi hizkuntzaren jabeakuntza.** Hala, eleaniztasunak mugikortasuna, kulturarteko elkarrizketa eta kohesio soziala sustatuko ditu. Hala ere, beharrezkoa izango da, egoera kontuan izanik, hizkuntzak modu esanguratsu batean garatzeko ikuspegiak sustatzea; izan ere, bigarren kapituluan sakonago ikusiko dugunez, hizkuntzak modu formal batean ikasteak ez du bermatzen konpetentzia maila altuak garatzea (Baetens Beardsmore, 2001).

Eleaniztasunaren marko hau berez elebiduna den testuinguru batean kokatzean, are garrantzitsuagoa suertatzen da etorkizuneko irakasle izango direnei konpetentzia

eleanitza garatzen laguntzea (Ipiña eta Sagasta, 2011). Etorkizuneko irakasleak izango baitira hizkuntza proiektu eleanitzen kudeatzaileak.

Hori guztia kontuan izanik, aintzat hartu beharra dago gaur egungo ikasleen izaera. Gizarteak ez ezik, gizabanakoak ere ohitura, kultura eta bizipenak aldatu ditu. Horrela, unibertsitateera heltzen diren ikasleak ere aldatu egin dira; ikasleon hainbat ezaugarri azaltzea izango da hurrengo atalaren helburua.

### 1.3. Gaur egungo ikasleak

---

Ezagutzaren Gizartearen parte dira ikerketa honetan parte hartzen duten etorkizuneko irakasleak. Ikasle horiek Internetekin batera hazi den belaunaldia osatzen dute. IKTen indar konfiguratzailea dela eta, belaunaldia izendatzeko eta ezaugarritzeko, gai horrekin lotutako terminologia ugari erabili izan da azken urteotan. Ikasleoi honako izenak jarri zaizkie, besteak beste: Generation X (Couplands, 1991), Generation M edo Millenians (Strauss eta Neil, 1992), Net Generation (Tapscott, 1998), Digital natives (Prensky, 2001), Screenagers (Castells eta Bofarull, 2002), Homo zappiens (Veen, 2003), Generation @ (Freixa, 2003), neomillennials (Dede, 2005), Gamer Generation (Carstens eta Beck, 2005), Generation sms (Gordo eta Megias, 2005); Google generation (British Library, 2008) edo Einstein Generation (Piscitelli, 2009).

Belaunaldi hori osatzen duten ikasleen jaiotza dataren inguruan ere hainbat eztabaida piztu da. Aipatu beharra dago nagusiki AEBko autoreak direla horretaz hausnartu dutenak. Alde batetik, Oblinger-ek eta Oblinger-ek (2005) 1982 eta 1991 urte bitartean jaiotakoak sartzen dituzte aipagai dugun belaunaldian. Tapscott-ek (1998), berriz, muga 1977-1997 bitartean jartzen du. McCrindle-k (2006), bestalde, 1980-1994 bitartean jaiotakoak jotzen ditu belaunaldi horretako partaidetzat.

Gaur egungo ikasleen inguruko eztabaida hori, ordea, Marc Prensky-k (2001a, 2001b) **natibo digitalen eta etorkin digitalen** inguruan egindako iruzkinetatik dator. Prenskyren esanetan, gaur egun unibertsitatean sartzen diren ikasleak natibo digital gisa deskribatu daitezke, izan ere, ikasle horiek bizitza guztia daramate ordenagailu, bideojoko, bideo kamera, mugikor eta aro digitaleko beste hainbat erremintaz inguraturik (Prensky,



2001a). Prenskyk dioenez, kultura digitalean haztearen ondorioz, pentsamoldea ere aldatu egin da. Autoreak dioenez,

“It is now clear that as a result of this ubiquitous environment and the sheer volume of their interaction with it, today’s students think and process information fundamentally differently from their predecessors” (Prensky, 2001a: 1).

Beste hainbat autorek ere, Prenskyk esandakoa indartzen dute. Johnson-en, Chapman-en eta Dyer-en (2006) arabera, IKTak ikasleen bizitzaren parte integrala dira. Horregatik, ikasleek modu intuitiboan erabiltzen dituzte. Gaur egungo ikasleak **“multitask” ikasleak** dira (García, 2010; Sánchez, Boix eta Jurado, 2009). Hau da, mugikorren mezuak bidali edo korreo elektronikoak bidaltzen dituzten bitartean Interneten bilaketak egin edo telebista ikusten ohituta daude eta eskema kultural eta pedagogiko hori berria da irakasle askorentzat (Sánchez, Boix eta Jurado, 2009). Horri dagokionez, García-k (2010) belaunaldi honetako ikasleen ezaugarriak laburbiltzen ditu. Autoreak dioenez, gazte horiek adimen bisuala dute, eremu multimedietan modu naturalean interakzionatzeko gaitasuna daukate, aurkikuntza inductiboaren bidez ikasten dute, atentzio krisi baten aurrean daude, berehalakotasuna bilatzen dute eta baliabide sozioteknikoen bidezko interakzioaren bila dabilta.

luzkin horien kontra, ordea, **badago hau guztia mito hutsa dela ondorioztatzen duten hainbat ikerlari eta ikerlan**. Horien ondorio nagusia da natibo digitala izateak ez duela digitalki kompetente izango direnik bermatzen.

“Es tal la fuerza del discurso dominante sobre las nuevas tecnologías que se tiende a dar por supuesto que cualquier joven universitario está muy familiarizado con las TIC y tiene una actitud positiva hacia ellas. El alumno universitario, en su condición de joven del siglo XXI, sí va adaptándose paulatinamente a las nuevas formas de comunicar impuestas por el desarrollo tecnológico, pero más por inercia inevitable que por convencimiento. Si ya es un riesgo suponer competencias digitales y actitudes favorables hacia las TIC en los estudiantes de magisterios, resulta una temeridad pensar que esas competencias capacitan al usuario de ordenadores para utilizarlas como recursos didácticos. El estudiante de magisterio, en su condición de alumno universitario, no muestra demasiado interés en optimizar el uso de las TIC en su aprendizaje, tal vez porque el sistema educativo no lo requiere

para obtener las titulaciones, que es, al fin y al cabo, lo que interesa. Ese futuro profesor se manifiesta incapaz de relacionar sus saberes y usos habituales de las nuevas tecnologías con su posible aplicación en situaciones de enseñanza-aprendizaje" (Gutierrez, Palacios eta Torrego, 2010: 5).

Gutierrez-ek, Palacios-ek eta Torrego-k (2010) aipatzen duten legez, estereotipo ugari ageri da gaur egun unibertsitatean sartzen diren ikasleen inguruan. Egañak (2010) ere hauxe dio bere ikerketan:

"belaunaldi oso bat entitate uniforme bezala kontsideratzen da, aho batez onartzen da ikasle guztiek azken puntako teknologia eta gailuak esku artean dituztela eta ziurtzat ematen da ikasle guzti guztiek IKTak frogatu eta erabiltzen dituztela txikitatik" (Egaña, 2010: 47).

Gero eta sarriago ikus daitekeenez, badirudi hori guztia anekdota hutsa dela eta horren inguruko ebidentzia enpiriko gutxi dagoela (British Library, 2008; Geck; 2006; Kipniss eta Childs, 2005). Bruns-ek eta Humphreys-k (2007) ere modu berean arrazoitzen dute gertatzen dena. Autore horien ustetan, **ezin da onartu goi mailako hezkuntzara heltzen diren ikasle guztiek gaitasunak dituztela teknologiak ikaskuntzarako tresna gisa erabiltzeko**. McHale-k (2005) ere azpimarratu egiten du tresna interaktibo digitalak gaur egungo ikasleak ikaste prozesuetan arrakasta izan dezaten erabili behar direla. Hala ere, komenigarri irizten dio gaur egungo ikasle guztiek ezaugarri berak ez dituztela kontutan hartzeari. Errealitatean, beraz, gizabanakoen eta teknologiaren arteko harreman eredu oso desberdinak agertzen dira (Cabra eta Marciales, 2009).

IKTak eta gaur egungo ikasleak batzen dituzten ikerketak bi talde nagusitan banatu daitezke: alde batetik, **jabetza eta erabilera instrumentalaren ingurukoak** (ikus adibidez Brazo eta Ipiña, 2010; Downes, 2002; Jonassen eta Grabowsky, 1993; Kennedy, Krause, Churchward, Judd eta Gray, 2006; Kennedy, Dalgarno, Gray, Judd, Waycott, Bennett, Maton, Krause, Bishop, Chang eta Churchward, 2007; Rowlands, Nicholas, Williams, Huntington eta Fieldhouse, 2008); eta, bestetik, IKTen erabilera kognitiboa eta ikaskuntza prozesuekin zerikusia dutenak (ikus adibidez Eagleton, Guinee

eta Langlais, 2003; Egaña, 2010; Kvavik, Caruso eta Morgan, 2005; Moreno eta Mayer, 2005; Rubinstein, Meyer eta Evans, 2001).

Goi mailako hezkuntzan jabetza eta erabilera instrumentala aztertzen duten ikerketen ondorio nagusia da belaunaldi honetako ikasleek **teknologia jabetza** altua dutela. Bestalde, nazioartean zein estatuan egindako ikerlanetan nabarmentzen da teknologiaz ikasleek egiten duten erabilera nahiko eskasa dela (Brazo eta Ipiña, 2010; Kennedy et al., 2007). Teknologiok, gainera, tresna “jostagarritzat” hartzen dituzte (Downes, 2002). Bigarren ikerketa taldeari dagokionez, esan daiteke gaur egungo unibertsitateko ikasleen kompetentziak nahiko mugatuak direla (Egaña, 2010) baina, nazioarteko lanek adierazi dute ikasleak modu egoki batean gidatuz gero, modu sakonean ikasten dutela multimedia esparruetan (Moreno eta Mayer, 2005).

Ikasleek egiten duten erabileraz gain, ikerketa horietatik beste hainbat ondorio ere atera daiteke. Gizartea kultura inprimatutik aldentzen eta kultura digitalera hurbiltzen doan heinean, mundua interpretatzeko beste modu bat ageri da. Interpretazioa aurrez García (2010) aipatutako ezaugarrietatik hurbilago dago. Interpretazio horren arabera, gainera, adimenaren aldaketa gertatzen da, **letratutik birtualera** (Egaña, 2010) alegia. **Kultura inprimatuan, informazioa sekuentziala da, objektibotasuna bilatzen da, eta egilearen eta irakurlearen figurak argiak dira. Kultura digitalean, berriz, IKTak eguneroko bizitzaren parte dira.** Horrela, adimen digitalaren ondoriozko hainbat ezaugarri azpimarratzen du Monereok (2005):

- Informazioaren aldibereko interpretazioa egiteko gaitasun gehiago erakusten dute.
- Sarean edonork edozer gauza argitara dezakeenez, irakurtzen dutenaren garrantzia eta sinesgarritasuna erlatibizatu egiten dute.
- Ezagutza ez da buruan gordetzeko zerbait, behar dutenean atzitzeko zerbait baizik. Garrantzitsuena informazioaren bila nora jo jakitea da, gero informazioa behar denean bilatu eta eskuratu ahal izateko.
- Ez dute memorizatze beharrik ikusten, ez dute informazioa buruan gordetzeko beharrik ikusten.

Ikasleak natibo digitalak izan edo ez izan, badira Ezagutzaren Gizarteak eskatzen dituen beste hainbat ezaugarri eta gaitasun. Hezkuntzaren erantzukizuna izan beharko

da, besteak beste, garapen horretan laguntzea. Hau da, kompetentzia digital instrumentalaz gain, bizitza osoan ikasten jarraitzeko gaitasunak garatzea.

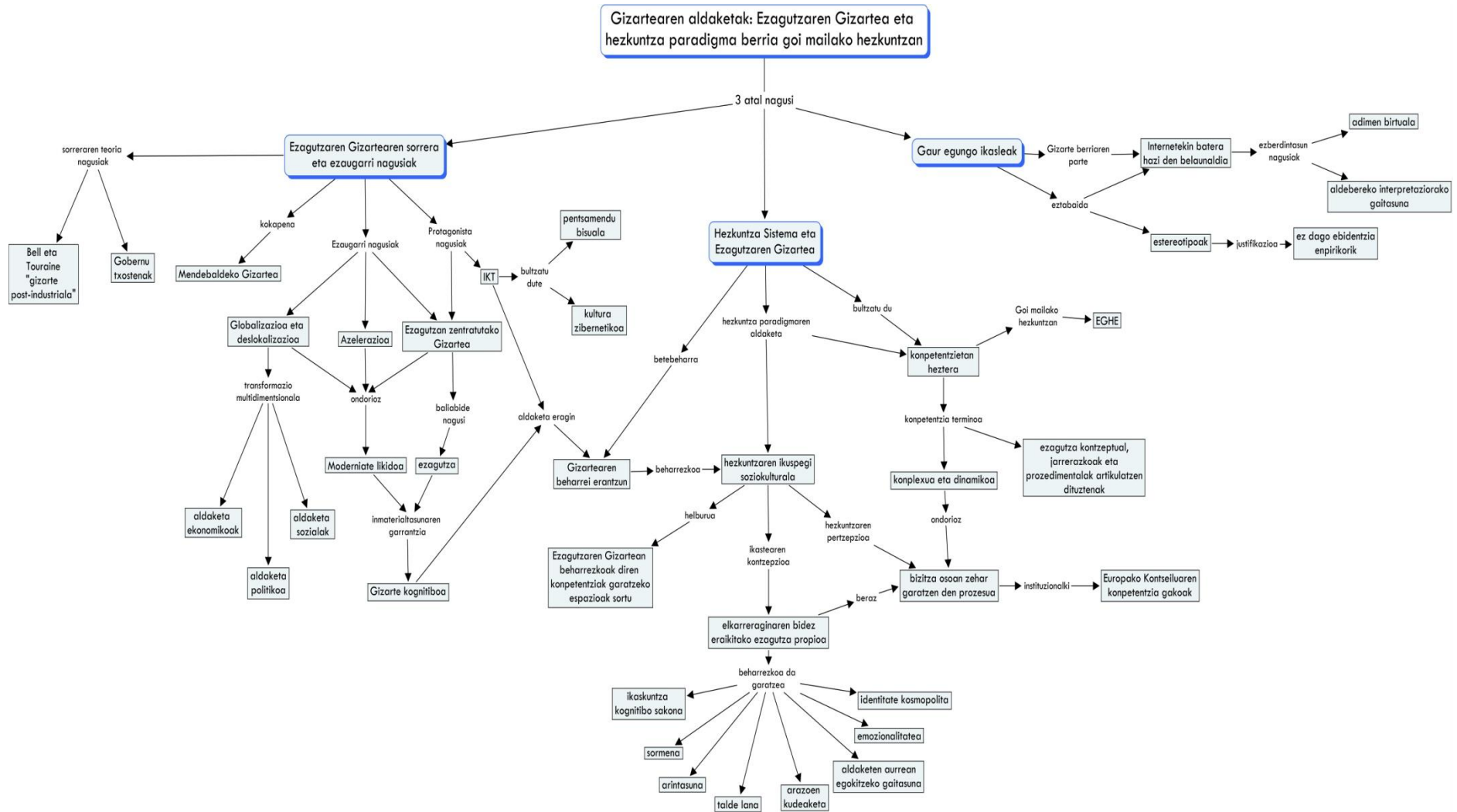
Borobilduz, gaur egungo **Ezagutzaren Gizarteak ikasleei eskatuko die beraien ikaskuntza prozesua aktibatzea, informazioa, ezagutza eta komunikazioa aldakor eta dinamiko gisa ulertzea** (Riveros eta Mendoza, 2005) **eta ezagutza eraiki eta berreraikitze prest egotea. Ondorioz, ikaslea malgua izan beharko da, egoera ezberdinetara egokitzen jakin beharko du, beti ere aldaketarako prest.** Morinek (1999) aipatutako ziurgabetasunean mugitzeko gaitasuna baliatuz, errekurso, baliabide eta egoera berrien aurrean bere gaitasunak erakutsi beharko ditu.

### 1.4. Kapituluaren laburpena

---

Atal honen helburua da lehenengo kapituluaren laburpena egitea. Horretarako, lehenik eta behin kapituluaren eskema orokorra [1.6 irudia] aurkeztuko da eta ondoren azalpena emango da.

# 1. KAPITULUA: GIZARTEAREN ALDAKETAK



1.6 irudia: 1. kapituluaren eskema orokorra

Hasieran aipatuenez, kapitulu honen helburu nagusia da alderdi teorikoa marko orokor batean kokatzea eta ikerketa ikuspegi global eta dinamiko batetik ulertu ahal izateko zehaztapenak ematea.

Helburu hori betetzeko lehenik eta behin azaldu da Gizarte Industrialetik Ezagutzaren Gizartera iristeko izan diren aldaketak. Aldaketa horiek mendebaldeko gizartea deskribatzen dute, izan ere, gizarte hori izan da Informazio eta Komunikazio Teknologietan modu masiboan sartu izanaren ondorioz globalizazio eta deslokalizazio prozesuen azelerazioa jasan duena.

Aldaketa nagusia gizartearen baliabideen arloan gertatu da, izan ere, baliabide materialen nagusitasunetik baliabide immaterialak protagonista izateko kultura garatu da, non ezagutza bihurtu den gizartearen esentzia. Informazio eta Komunikazio Teknologia nagusi diren iraultzak ekarri du, halaber, pentsamendu lineala pentsamendu bisual (Aguaded eta Pérez, 2007) bihurtzea eta sareen eta “nodoen” (Castells, 2009) ondoriozko kultura zibernetikoa garatzea.

Modernitate likidoak (Bauman, 2007), ziurgabetasunaren gizarteak (Morin, 1999) edo gizarte kognoszitiboak (Delors, 1996) ekarri dituen aldaketa sozial, ekonomiko eta politikoek gizartearen konfigurazio berri bat osatu dute, ezaugarri hauek dituen: kapital intelektuala indartu egin da; ezagutza, gaitasun eta trebetasun kognitibo eta sozialak oinarritzko materia bihurtu dira; kolaboraziozko lanaren zein lan kooperatiboaren beharra gero eta argiagoa da; informazioaren deslokalizazioa gauzatu da; prozesuak azeleraziopean burutzen dira; ezagutzaren erabilera etengabea da; egokitasuna eta ikaskuntza onesten dira oroz gainera; pertsonen birbalorizazioa gertatu da; banakakoa eraikitzailea eta diseinaitzailea bilakatu da eta lana ikaskuntzaren eta ezagutzaren eraikuntza eremu bilakatu da, besteak beste (Drucker, 1993; Stewart, 1997).

Eraldaketa multidimentsional hori Informazio eta Komunikazio Teknologia eragin dute batik bat (Castells, 1996) edo behintzat horien eraginak bultzatu du gizartearen konfigurazio definitiboak (Bauman, 2011). Aldaketa horien guztien ondorioz, Ezagutzaren Gizartea ezaugarritzen duten aspektu nabarienek etengabeko ikaskuntzari, ergo hezkuntzari, egiten diote erreferentzia. Hezkuntza sistema ezberdinek, ondorioz, XXI. menderako beharrezkoak diren kompetentziak bultzatu eta Informazio eta

Komunikazio Teknologiak modu esanguratsu batean txertatzeko erronkari eutsi behar diote (Riveros eta Mendoza, 2005).

Hezkuntzaren historian gertatzen ari den aldaketa edo inflexio puntua inoizko aldaketarik konplikatuen (Bauman, 2011) badirudi ere, hezkuntza bera da gizarte berrira egokitzeko tresna. Hezkuntzaren helburua, honenbestez, gizarte berrian etorkizuneko profesionalek nahiz ikasleek beharko dituzten konpetentziak garatzeko espazioak edo eremuak diseinatzea eta horien garapena bermatzea izango da.

Hezkuntzaren historiara bueltatuz eta hezkuntzak bizi izan dituen aldaketak kontuan hartuz, kapitulu honek hezkuntza ikuspegi bilakaerari buruzko ibilbide laburra egin du. Gizartearen aldaketek eragin dute ikastearen kontzepzioa bera ere aldatzea: transmisioetik urrundu egin gara eta, ikaskuntza diogunean, elkarrekintzaren ondorioz ezagutza propioa eraikitzeaz ari garela ulertzen da. Ildo horri jarraiki, ondorioztatu da ikuspegi eraikitzailea eta hortik eratorritako teoria sozio-kulturala direla ezagutza propioa eraikitzeiko paradigmatik egokiena. Hezkuntza, era berean, bizitza osoan zehar garatzen den prozesutzat jotzen da (Bauman, 2007), partzialki eta kritikoki eraikitzen joango dena. Xede hori lortzeko beharrezkoa izango da hezkuntzak ikaskuntza kognitibo sakona, sormena, arintasuna, talde lana, arazoaren kudeaketa, aldaketen aurrean egokitzeko gaitasuna, emozionaltasuna eta identitate kosmopolitaren garapena bermatzea (Hargreaves, 2003). Egoera berri horrek eragin du edukietan hezteko filosofia batetik konpetentzietan hezteko praktikara mugitzea sistema.

Goi mailako hezkuntza eremuan zentratuta, aldaketa guztiok eragin dute, besteak beste, Europako Goi Mailako Hezkuntza Eremuaren garapena. Goi mailako hezkuntzan konpetentzietan hezteak esan nahi du etorkizuneko profesional malgu, eraginkor eta autonomoak formatu behar dituela sistemak, bizitza osoan zehar ikasteko gaitasuna hartzen lagunduz.

Konpetentziak, labor adierazita, ezagutza kontzeptualak, jarrerazkoak eta prozedurazkoak artikulatzen dituzten gaitasunak dira, ekintza edo ataza bat egitean azaltzen direnak eta askotariko jardueretara orokortu daitezkeenak. Konpetentziak zehazterako orduan Europako Kontseiluak (2004) Ezagutzaren Gizartean beharrezkoak izan daitezkeen zortzi konpetentzia gako definitzen ditu. Horien artean azaldu da etorkizuneko irakasleek, beste gauza batzuen artean, konpetentzia digitala zein eleanitza garatu behar dituztela.

Halatan, gaur egungo ikasleak dira protagonista eta aktore garrantzitsuenak, beraiek

izango baitira etorkizuneko ikasleak prestatuko dituzten profesionalak. Horren inguruan sortu den literaturak eztabaida garrantzitsua piztu du gaur egungo gizartearen konfiguratzaileraren Informazio eta Komunikazio Teknologiek lotuta batik bat. Izan ere, hainbat autorek justifikatzen dute gaur egun geletan ditugun ikasleak, Presnkyren (2001a) hitzak erabiliz, natibo digitalak direla eta, ondorioz, ezaugarri ezberdinak dituztela. Internetekin batera hazi den lehenengo belaunaldia izanik, ikasleok adimen bisuala eta aldibereko interpretaziorako gaitasuna dute, besteak beste (García, 2010). Ebidentzia enpirikoen faltaren ondorioz (British Library, 2008; Bruns eta Humphreys, 2007; Greck, 2006; Kipniss eta Childs, 2005), gaur egungo ikasleen ezaugarrien estereotipazio bat dela argudiatzen dute beste hainbat autorek.



## 2. kapitulua: Hizkuntzen ikaste-irakaste prozesua

---

### Aurkibidea

---

- 2.0 Sarrera
- 2.1. Atzerriko Hizkuntzen ikaste-irakaste prozesua
  - 2.1.1. Hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuen bilakaera historikoa
    - 2.1.1.1. Ikuspegi komunikatiboa
    - 2.1.1.2. Ikuspegi ekologikoa
    - 2.1.1.3. Konpetentzia komunikatiboa
    - 2.1.1.4. Content and Language Integrated Learning- Jakintza arloen eta hizkuntzen ikaskuntza integratua
  - 2.1.2. Ikuspegi soziokulturala, hizkuntzen ikuspegi komunikatiboa, hizkuntzen ikuspegi ekologikoa eta CLILa: ezaugarri komunak
- 2.2. Hizkuntzen didaktika
  - 2.2.1. Idatzizko hizkuntzaren didaktika
    - 2.2.1.1. Idazketa prozesua
- 2.3. Lankidetzazko ikaskuntza hizkuntzen ikaskuntzan
- 2.4. Lankidetzazko idazketa hizkuntzen ikaskuntzan
- 2.5. Kapituluaren laburpena

**B**igarren kapituluaren helburua da hizkuntza ikaste-irakaste prozesu komunikatibo eta ekologikoen marko soziokulturala eratzea. Marko hori eratzeko beharrezkotzat jotzen da hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuen inguruko ibilbidea laburbiltzea. Soka horretatik azalduko da jakintza arloen eta hizkuntzen integrazioa ere (Content and Language Integrated Learning – CLIL). Bestalde, hizkuntzaren alderdi espezifikoa den idazketaren eta horren didaktikaren sarrera egingo da. Azken puntuan, lankidetzazko idazketaren inguruko hainbat argibide emango dugu.

“Clearly, a school without language could not exist, and education could not take place. Not only is language the vehicle by which education is conducted in every classroom in every school, it is also the main tool by means of which the institution of education is organized. [...] That is not all. Language is part of other message systems that are tied up with all our sensory systems, and all our memories, and all the stories we construct to nurture our identity. [...] The role of language in education is not limited to first, second and foreign language classes, it pervades all the education, in all subjects” (van Lier, 2004: 1-2).

## 2.0. Sarrera

---

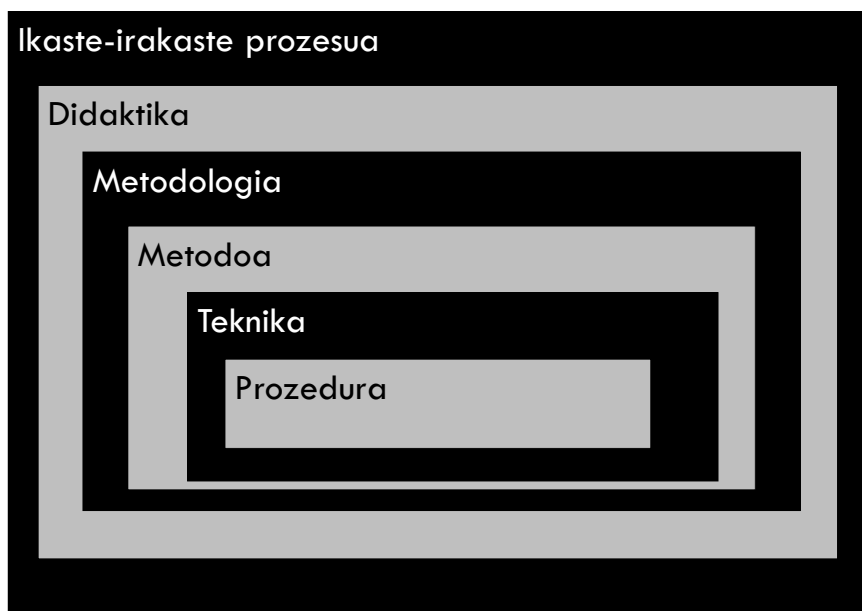
Van Lier-ek (2004) proposaturikoa orokortuz, hizkuntza egunerokotasunean dagoen zeharkako objektu intrintsekoa da (Dolz, Gagnon eta Mosquera, 2009), nonahi eta noiznahi aurkitzen dena. Errealitatea ulertu, irudikatu, komunikatu eta ezagutzeko beharrezko tresna da hizkuntza.

Horretaz gain, hizkuntzaren ikaskuntzak pentsamenduaren egituraketa dakar (Basterretxea eta Gonzalez, 1997) eta hori ezinbesteko elementua da ezagutzaren

eraikuntzan (Pozo, 2004). Ondorioz eta van Lierren (2004) hitzak berrartuz, **hezkuntzan oinarritzko tresna bilakatu da hizkuntza.**

Egunerokotasuna eta behar horiek direla eta, hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuei izugarritzko garrantzia eman zaie azken mendeetan. Atzerriko hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuei dagokienez eta aurreko kapituluan azaldu diren aldaketak medio, **ezinbesteko bilakatu da gaur egun ama hizkuntza edo lehen hizkuntza gehi bi hizkuntzen ikaskuntza** (Europako Kontseilua, 2003). Profesional berrien formazioan, beraz, gutxienezko baldintza bihurtu da ama hizkuntza gehi beste bi hizkuntza gutxienez jakitea (Martínez, 1996). Gizartearen beraren ezaugarriek ez ezik Europako Kontseiluak (1995; 2003; 2006; 2008) ere hainbatetan azpimarratu dute hainbat hizkuntza dakiten hiritarrak prestatu beharra.

Beharrezkoa deritzogu, hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuen aspektu zehatzetan sartu aurretik, ikerlan honetan erabiliko diren hainbat kontzeptu zehazteari. Lehenengo ñabardurei dagokienez, Puren-ek (1988) egindako lana hartu da oinarritzat ikaste-irakaste prozesuen inguruko termino ezberdinen artean dagoen erlazioa zehazteko. Autorearen ustetan, jarraian datorren irudiaren [2.1 irudia] bidez azaldu daiteke hezkuntza prozesuan erabiltzen diren termino ezberdinen harremana:



2.1 irudia: Ikaste-irakaste prozesuetako terminologiaren harremana (Puren, 1988: 16)-  
Ikertzaileak itzulia eta moldatua

Aurreko irudiak [2.1 irudia] erakutsitako harreman sarea hizkuntzen mundura aplikatzen bada, hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuak bere barnean hartzen ditu hizkuntzen didaktika, hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuetan erabilitako metodologia, metodo, teknika eta prozedurak.

Halaber, hizkuntzen ikaste-irakaste prozesua izango da hizkuntza ulertzeko moduaren edo ikuspegiaren arabera. Ikuspegi orokorrak baldintzatzen ditu maila mikroan dauden beste termino guztien ulermena eta pertzepzioa.

Kapitulu honetan landuko dira bereziki Purenek (1988) harreman sarearen kanpoko esferan kokatzen dituen bi terminoak: **ikaste-irakaste prozesua** eta **didaktika**. Lehenik eta behin, beraz, atzerriko hizkuntzaren ikaste-irakaste prozesuen bilakaera azalduko da, eta, ondoren, argibideak emango dira idatzizko didaktikaren ildotik.

### 2.1. Atzerriko hizkuntzen ikaste-irakaste prozesua

---

Arestian aipatu bezala, lan honen ikuspegi epistemologikoa azpimarratuko dugu historian zehar hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuetan izandako ikuspegiaren bilakaera historikoa azalduz.

#### 2.1.1. Hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuen bilakaera historikoa

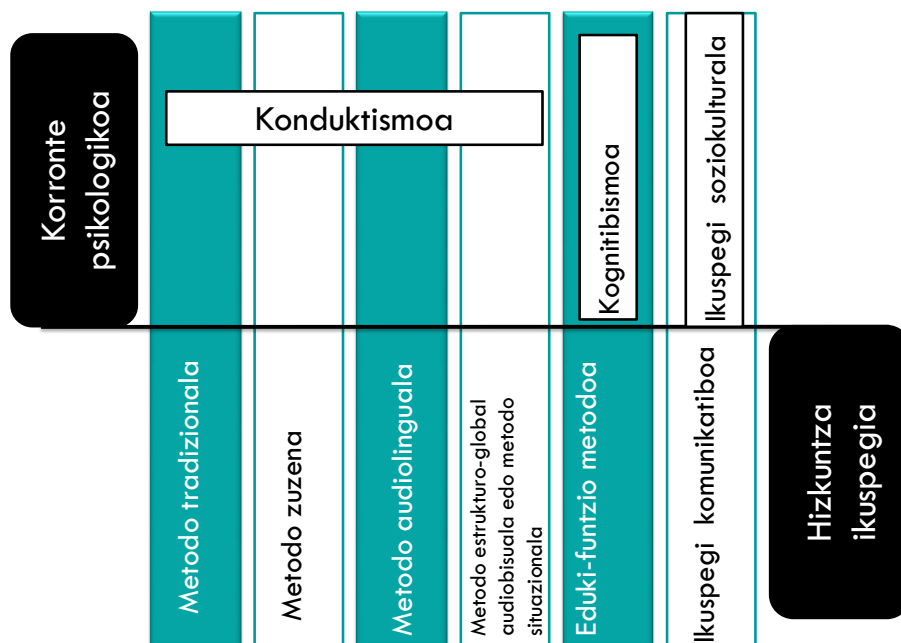
---

Literatura berrikusiz gero, hizkuntzaren alderdi ezberdinetan jarritako enfasiaren arabera askotariko ikuspegiak sortu direla ohartuko gara: kategoriatu logikoen arabera (sintesia, analisia, indukzioa, dedukzioa ...), arreta jartzen den hizkuntz alderdiaren arabera (gramatika-lexikoa; fonetika ...), lantzen diren gaitasunen arabera (itzulpena, ahozkoak, idatzizkoa ...) eta oinarri gisa hartzen den ikaskuntza teoria edo oinarri linguistikoaren arabera (estrukturala, kognitiboa ...).

Era berean, beharrezkoa da bereiztea ama hizkuntzaren edo lehen hizkuntzaren (lan honetan sinonimotzat erabiliko dira) ikaste-irakaste prozesuei zuzenduriko ikuspegiak

(entzunezkoa, fonikoa, linguistikoa, hitzen araberakoa...) eta atzerriko hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuei zuzendurikoak (gramatikala, audiolinguala ...).

Ikerketa hau atzerriko hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuetan zentratzen denez, gaiari buruzko ikuspegiaren bilakaeraren laburpen historiko bat egingo dugu. Horretarako, ezinbestekoa da hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuen ikuspegi linguistikoen eta psikologikoen duten lotura aztertzea. Horixe du helburu, hain zuzen ere, honako irudi honek [2.2 irudia]:



### 2.2 irudia. Atzerriko hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuen ikuspegi linguistikoen eta ikuspegi psikologikoen arteko lotura

Ikuspegi konduktisten postulatuetan aintzat hartzen dituzten lau ikuspegi aurki daitezke atzerriko hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuetan: ikuspegi gramatikala, metodo zuzena, metodo audiolinguala eta metodo egiturazko-global-ikusentzunezkoa (SGAV aurrerantzean) edo situazionala.

Hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuei buruzko ikuspegiaren lehena, **metodo gramatikala da**. Hori izan zen XVIII eta XIX. mendeko hizkuntzen ikaste-irakaste ikuspegi nagusia. Metodoak hizkuntza klasikoen ikaste-irakaste prozesuetan du oinarria (Hernández, 1999).

Metodo gramatikalaren xedea, ama hizkuntzaren eta atzerriko hizkuntzaren arteko egokitzapen sistemak finkatzea zen (Sanz, 2003). Helburu hori tarteko, metodo gramatikala zentratzen da testu itzulpenean eta azalpen gramatikaletan. Ikuspegi horretatik abiatuta, uste zen hiztegia eta gramatika landuta edozein hizkuntza ikas edo uler zitekeela. Itzulpenek balio zuten hitz berriak azaltzeko eta egitura nahiz forma berriak barneratzeko.

Metodo honen jarraitzaileen ustetan, gramatika ereduak unibertsalak dira, hau da, hizkuntza guztiek eredu berdina jarraitzen dute. Itzulpenen analisi sintaktikoa, ondorioz, ama hizkuntzaren gramatikan oinarrituz egiten zen (Hernández, 1999).

XX. mende hasierako asmakizunen ondorioz –lurrunezko makina eta trenbide sarearen zabalkundea, besteak beste–, hizkuntzak garapen ekonomiko, politiko eta kulturalen zerbitzura dauden komunikazio tresnatzat jotzen hasi ziren (Hernández, 1999). Ikuspegi aldaketa hori dela eta, urteetan zehar hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuetan erabilitako metodo gramatikalaren aurkako erreakzio gisa, **metodo zuzena** deritzona garatzen hasi zen.

Metodologia zuzenak atzerriko hizkuntzaren hitzaren eta errealitatearen arteko erlazio zuzena bilatzen du (Hernández, 1999). Erlazio hori bilatzean, ahozko hizkuntzaren produkzioaren lanketan jartzen da arreta eta, ondorioz, alde batera uzten da aurreko garaietako testu idatzien ulermena. Korrante honen iritziz, gramatika metodo inductiboen bidez barneratzen da. Hau da, ikasle bakoitzak arauen funtzionamendua esperientziaren bidez aurkituko du (Sanz, 2003).

40ko eta 50eko hamarkadako teoria konduktistek eragina izan zuten hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuen korrante linguistiko estrukturalistetan; hau da, metodo audiolingualean eta SGAV metodologian. Ikuspegi horren arabera, hizkuntzen ikaskuntza egitura linguistikoen errepikapen zurrun eta linealen bidez gertatzen da (Sanz, 2003). Ondorioz, hizkuntzen ikaste-irakaste eremuak bihurtzen dira elementuen eta egituren manipulaziorako gune. Eremu horietan, ariketa estrukturalak bihurtu ziren prozedura erabilienak. Ariketa horien bidez bilatzen da zuzentasun gramatikala.

**Metodo audiolingual** edo ikus-entzunezko metodoaren garapenarekin, magnetofonoa eta hizkuntzen laborategiak erabiltzen hasi ziren, oroimenezko entrenamendurako eta sistematizazio fonetikorako erreminta egokienak zirelakoan (Sanz, 2003).

Halaber, 70eko hamarkadan **SGAV metodologia** garatzen hasi zen neo-behaviouristen teoriak ezarritako marko psikolinguistikoa oinarrituz. AEBko metodologia audiolingual eta ikus-entzunezkoek ezarritako eredutik bereiziz, Frantzia garatutako SGAV metodologiak eta Britainia Handitik etorritako **metodologia situazionalak** aintzat hartzen zituzten testuingurua eta egoera komunikatiboa. Irudi estatikoak eta diapositibak erabiltzen hasi ziren ahozko mezuaren testuingurua zehazteko laguntzazko elementu gisa. Horretaz gain, grabatutako zintak eta pelikulak erabili zituzten. Horrela, landu beharreko egitura gramatikalak zituzten elkarrizketak aurkeztu zitzaizkien ikasleei. Gaur egungo liburu askok ere erabiltzen dute eredu hori.

Korrante kognitibistekin lotzen da, bestalde, **eduki-funtzio metodoa**. Izan ere, metodo audio-lingualari ikusten zitzaizkion hainbat gabeziei aurre egiteko sortu zen. 1971n Europako Kontseiluak hizkuntzen ikaste-irakaste prozesua arautuko zuen sistema bakar bat eskatuta, Jan van Ek-ek (1975) atzerriko hizkuntzaren ikaste-irakaste prozesuetarako atalase maila zehaztu zuen. Atalase mailak erreferentzia egiten die atzerriko hizkuntza batean gutxieneko trebeziaz moldatzeko lortu beharreko ezagutza eta gaitasunei. Hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuan ziharduten profesionalek eredu berehala onartu zuten eta beste hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuei aplikatu zieten (Sanz, 2003).

Eduki-funtzio metodoa defenditzen zuen korrantearen hasierako dokumentu batean, ordea, David Wilkins hizkuntzaren ikuspegi komunikatiboa izango zena hasi zen babesten. Wilkins-ek (1976) ikasleen beharren arabera antolatutako ikuspegia onartzen zuen. Behar horietara egokitzeko bi elementu aurreikusten zituen autoreak: eduki kategoriak alde batetik (izaera semiotiko-gramatikala dutenak) eta kategoria funtzionalak bestetik (izaera pragmatikoa eta funtzio komunikatiboa dutenak). Atalase mailaren ezarpenak, Wilkinsen ideiek eta hezkuntzaren ikuspegi berriek bermatu zuten hizkuntza ikasteko-irakasteko prozesuen ikuspegi komunikatiboaren garapena.

70eko hamarkadan hizkuntza ikuspegi berri bat sortu zen. **Ikuspegi komunikatibo** izeneko horrek hizkuntzaren ikaste-irakaste prozesua ulertzeko modua aldatu zuen; izan ere, handik aurrera hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuetan funtsezkoena ez zen hizkuntzaren forma linguistikoa izango baizik eta aspektu funtzional eta soziala (Hernández, 1999).

### 2.1.1.1. Ikuspegi komunikatiboa

---

Wilkinsen (1976) ideiei ez ezik Chomsky-ren eta hizkuntzalari britainiarren lanei ere egozten zaie ikuspegi berriaren sorrera. Chomskyk (1975) teoria estrukturalak zituzten hutsuneak azaleratu zituen: hizkuntzen hainbat oinarritzko alderdi kontuan ez hartzea egozten zien teoria horiei. Identifikatutako aspektuen artean nabarmendu zituen Chomskyk sormena eta esaldien berezitasuna, besteak beste. Hizkuntzalari britainiarrek ere garai haietan egoki tratatzen ez ziren beste aspektu batzuk utzi zituzten agerian; horien artean, hizkuntzaren potentzial funtzional eta komunikatiboa (Richards eta Rodgers, 2003).

80ko eta 90eko hamarkadetan abiatu zen ikuspegi komunikatiboa. Nahiz eta konduktismoaren hainbat alderdi mantendu, kognitibismoa eta interakzio soziala bere baitan bildu zituen, neurri handi batean, aipagai dugun ikuspegiak. **Ikuspegi komunikatiboa oinarritzen da, batetik, funtzio komunikatiboetan eta, bestetik, hizkuntza komunikazio tresna gisa indartzen duen filosofian.** Beraz, hizkuntza ariketa mekanikoen bidez eratzen den sistema baino zerbait gehiago da. Martínez-ek (2009) dioenez, hizkuntza da esanahien adierazpenerako sistema; elkarrekintza eta komunikazioa dira hizkuntzaren oinarritzko funtzioak; hizkuntzaren egiturak erabilera funtzional eta komunikatiboak islatzen ditu eta, azkenik, hizkuntzaren oinarritzko unitateak ez dira soilik ezaugarri estruktural eta gramatikalak, esanahi funtzional eta komunikatiboa duten kategoriak baizik.

Ezaugarri horiek kontuan hartuta eta elementu linguistikoek duten garrantziaz gain ikaste-irakaste prozesuetako alderdi ezberdinen garrantzia ere azpimarratuz, Arcia-ren (1999) arabera honakoak dira ikuspegi komunikatiboaren oinarritzko **printzipioak**:

- Egiten ari denaz kontzientzia izatea.
- Dena, zatien batuketa baino gehiago da.
- Prozesua forma bezain garrantzitsua da.
- Eginez ikasten da.
- Akatsak ez dira beti akats.

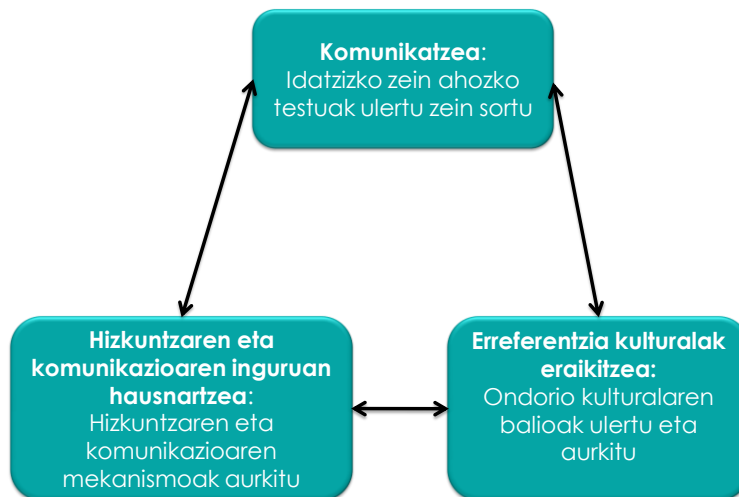


Diaz-Carralejo-k (1996) bestalde, beste hainbat aspektu gehitzen ditu Arciaren zerrendara. Diaz-Carralejok (1996) aipatzen dituen ezaugarriek agerian uzten dute **ikuspegi komunikatiboaren eta hezkuntzaren ikuspegi soziokulturalaren arteko lotura:**

- Ikaslea ikaste-irakaste prozesuaren erdigunea da.
- Konpetentzia komunikatiboaren garapena beharrezkoa da.
- Talde dinamikak elkarrekintza estrategiak dira.
- Sormena garrantzitsua da.
- Motibazioaren aldagai emozionala eta kultur garrantzia azpimarratu behar dira.
- Hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuetan jatorrizko dokumentuen erabilera bermatu behar da.

Ezaugarri horiek baturik ikus daitekeenez, ikuspegi honetatik, hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuek hauxe dute helburu nagusi: **ikasleen beharrak kontuan hartzea**. Hau da, **ezagutza linguistikoetatik haratago, alderdi afektibo, soziokultural, estrategiko eta metakognitiboak kontuan hartzea da helburua** (Delmastro, 2010). Ondorioz, ikaste-irakaste prozesua dinamikoa dela eta norbanakoaren parte hartze aktiboaren ondorioz gertatzen den aldaketa kognitiboa zein emozionala dela jotzen da.

Dolzen, Gagnonen eta Mosqueraren (2009) arabera, **3 helburu nagusi ditu hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuak: komunikatzea, hizkuntza eta komunikazioaren inguruan hausnartzea eta erreferentzia kulturalak eraikitzea**. Helburu horiek, gainera, ez daude isolaturik. Hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuen helburuek eratzen dute harreman sare triangeluar bat beraien artean [2.3 irudia]:



### 2.3 irudia. Hizkuntza ikaste-irakaste prozesuen helburuen adierazpena

Europako esparru komun baten barruan, gainera, hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuak garatzeko eremuak elkarrekintzarako eta negoziazio esanguratsurako eszenatoki psikosozial (Vez, 2004) gisa ulertzea beharrezkoa da. Horrenbestez, aurreko irudian [2.3 irudia] azaldutako helburuei jarraiki, eremu horiek bermatu beharko dute **hizkuntzaren erabilera naturala**. Era berean, beheko aipuan irakur daitekeenez, **hizkuntza ikasteko espazioak izan behar dira hizkuntzaren eraikuntzarako eta horren negoziatorako toki**.

“Deben ser lugares donde resulte factible animar a los aprendices a usar la nueva lengua como forma de comunicación, a ensayar formas nuevas de construir y expresar los significados, a negociar, a cometer errores sin temor, y a aprender a aprender de los éxitos y de los fracasos. Desde un punto de vista emocional, un ambiente apropiado para el aprendizaje de lenguas sería aquel que potencia las dosis de confianza necesarias en el acto de la comunicación y que impulsa la seguridad y la autoestima” (Williams eta Burden, 1997: 202).

Gaur egungo gizartearen eskakizunak ere ikuspegi hori indartzera datoz. Ikuspegi honetatik, hizkuntza ikasgai izateaz gain, ezagutzak bildu, landu eta antolatzekeo tresna ere badela ulertzen da; baita ezagutza horiek edozein esparrutan ahoz zein idatziz

komunikatzeko tresna ere. **Hizkuntza, bada, informazioa geureganatu eta pentsamendua garatzeko instrumentu ere izango da.**

Paradigma horri jarraituz, hizkuntzaren erabiltzea bultzatzen da, komunikaziorako gaitasunak garatzea helburu. Komunikazio gaitasun horrek bere baitan biltzen ditu trebezia, ezagutza, prozedura eta estrategia multzoak. Hau da, gaitasun komunikatibo horrek bere barnean hartzen ditu **gaitasun soziolinguistikoa, linguistikoa, diskurtsiboa eta estrategikoa** (Gumperz eta Hymes, 1972; Hymes, 1984; Widdowson, 1981). Horren barruan daude ahozkoaren eta idatzizkoaren ulermena, horien adierazpena eta ahozko zein idatzizko elkarrekintza. Ikuspegi komunikatiboa garatu arteko metodoetan indartzen zen idatzizkoa batzuetan eta ahozkoa bestetan. **Ikuspegi komunikatiboarekin, berriz, hizkuntza ikuspegi integral batetik garatzen da.**

Aipatutakoez gain, hona hemen bilatzen diren beste helburu batzuk: zentzu orokorra eta xedea antzematea, informazioa hautatzea, ulermen estrategiak erabiltzea, era kritikoa interpretatzea, ideiak adierazten jakitea, estrategia diskurtsibo egokiak erabiltzea, sintetizatzea eta lengoaia modu egokian erabiltzea. Aurrez esandakoa kontuan hartuta, beraz, gaur egun nahitaezkoa da hizkuntzaren ikuspegi komunikatibo, integratzaile eta funtzional bat barneratzea.

Horretarako, ordea, beharrezkoa da **metodologia aktiboak** erabiltzea. Metodologia aktibo horien bidez ikasleak egunerokotasunean etengabe parte hartuko du. Hitz bitan esanda: ikasleek egiten jakin behar dute, ezagutzak aplikatzen jakin behar dute. Hala izan ezean, ikasleek eskolan ikasitakoa ez dute mundu errealerara egokitzen jakingo. Chen-ek (2003) azaltzen duenez, errealitatea eta ikaskuntza esperientzien artean dagoen aldea ezabatzea beharrezkoa da.

“Learning experience provided in school is so different from the experience in the real world that students cannot transfer the skills between the two environments” (Chen, 2003: 17).

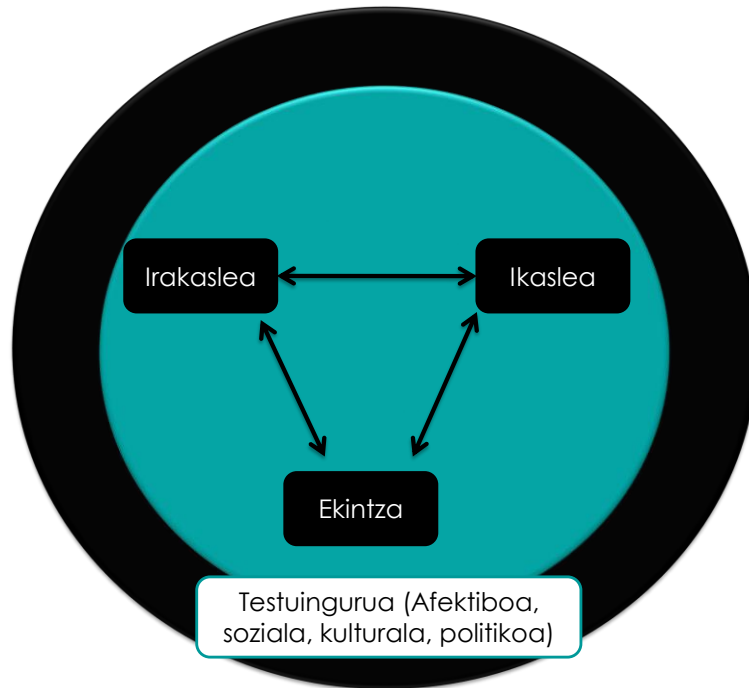
Lehenengo kapituluan adierazi dugunez, hezkuntzaren ikuspegi soziokultural batetik, ezagutza behin-behinekoa, erlatiboa eta iragankorra da. **Hizkuntza baten ezagutzak, beraz, izaera dinamiko eta aldakorra izango du.** Adibidez, ikasleak egitura gramatikal bat lehenengo aldiz ikusten duenean zentzu bat izango du; ikasleak egitura

bera ezagutzen barneratzen duenean, berriz, beste zentzu bat izango du. Are gehiago, egitura aplikatzen duen bakoitzean aldatuz joango da eta esanahi ezberdina emango dio bere estruktura kognitiboan.

Hizkuntza baten ikaskuntza, honenbestez, konpetentzia edo gaitasun hutsen ikaskuntza bainoago, jokabide sozial eta kultural bat eta izateko modu berri bat bereganatzea da. Oxford-ek eta Crookal-ek (1989) dioten legez, bigarren edo hirugarren hizkuntza bat ikastea pertsona sozial ezberdina izaten ikastea da. Hizkuntzaren bidez gauzatzen da kulturaren transmisioa eta pentsamenduaren garapena. Lengoia, era berean, pertsonaren esentzia sozialaren parte izango da, identitatearen transmisiorako tresna (Williams eta Burden, 1997).

Orain artekoa birformulatuta: **ikuspegi komunikatibotik hizkuntza bat ikastea gaitasun kognitiboak, sozialak eta komunikatiboak lantzen dira. Hizkuntzen irakaskuntzarako espazioak, hizkuntza berrian komunikatzeko estimulazioa eragingo duten lekuak izan behar dira. Eremu horiek izango dira, baita ere, adierazpen ezberdinak frogatzeko tokia, esanahien negoziatorako tokia edo akatsak beldur gabe eginez ikasteko lekua.**

Ikuspegi honen barruan, **elkarrekintza beharrezkoa** da, eta ikasle, irakasle eta ekintzen izaera dinamikoagatik nabarmendu beharko da. Ikaskuntza, hiru horien arteko elkarrenginetik sortzen dela onartzen da (Williams eta Burden, 1997) baina inguruneak ere berebiziko garrantzia hartuko du prozesuan [2.4 irudia]:



#### 2.4 irudia: Testuinguruaren garrantzia. Williams eta Burden (1997: 52) Ikertzaileak itzulia eta moldatua

Williams-en eta Burden-en (1997) erudian [2.4 irudia] ikus daitekeenez, ikuspegi komunikatiboak eskatzen du hizkuntzaren izaera soziala ere kontuan hartzea. Autoreen ustetan izaera soziala hizkuntza besteekin modu esanguratsuan elkar-eragiteko erabiltzean datza. Arrazoi hori dela eta, helburu erreal bat behar da hizkuntza erabiltzeko, eta erabilera ere, egoera erreal batean izan beharko da, alegia, testuinguru afektibo, sozial, kultural eta politiko batetan.

Williamsek eta Burdenek (1997) testuinguruari ematen dioten garrantziarekin lotzen da Bronferbrenner-en (1987) **ikuspegi ekologikoa**. Ondorengo azpi-atalaren helburua izango da Bronferbrenner-en (1987) lanetan oinarritutako ikuspegi ekologikoaren oinarritzko postulatuak deskribatzea eta van Lierrek (2004) egindako lanetan oinarrituz, hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuen ekologia azaltzea.

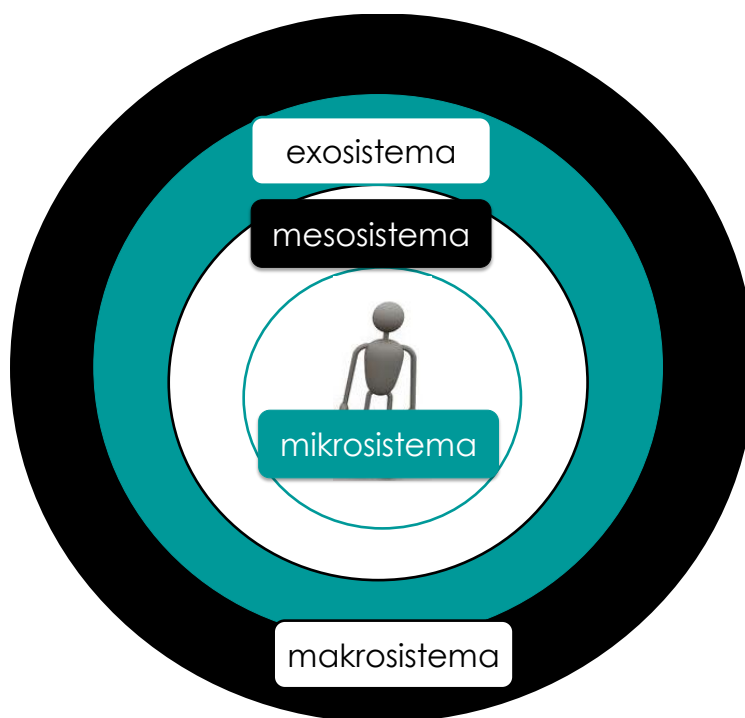
### 2.1.1.2. Ikuspegi ekologikoa

---

Lehenengo kapituluaren aurreratu dugun legez, Bronfrenbrennerek garatutako ikuspegi ekologikoa giza jokaeraren garapena azaltzea du helburu (Frías-Armenta, 2006). Hau da, Bronfrenbrennerek azaltzen du gizabanakoak hurbileko edo urrunagoko inguruarekin dituen elkarrekintzak ulertzeko modu konplexua (Villalba, 2003).

Bronfrenbrennerekin arabera (1987), **ingurunea da maila edo ekosistema ezberdinetan egituratuta dagoen multzo bat**. Aktore ezberdinek osatzen duten maila horietako bakoitzak eusten die ondorengo eta aurreko ekosistemei. Bronfrenbrennerek (1987) mikrosistema, mesosistema, exosistema eta makrosistema gisa definitzen ditu ingurune ekologikoan ageri diren maila edo ekosistema hierarkizatuak.

**Mikrosistemarekin** hurbileko inguruneari egiten dio erreferentzia, hau da, familia, irakasle edo ikaskideei, besteak beste. **Mesosistemaz** hitz egitean, berriz, mikrosistemako agenteen arteko erlazioak aipatzen ditu (eskola, auzoa...). Gizabanakoa ez dago kontaktu zuzenean **exosisteman** kokatzen diren sistemekin. Hala ere, bertan gertatutakoak zuzenean eragiten du gizabanakoarengan (gobernua, probintzia...). **Makrosisteman**, berriz, kultura, azpi-kulturak edo giza antolaketa eredu ezberdinak kokatzen dira. Bronfrenbrennerekin ikuspegi ekologikoaren konplexutasuna grafikoki azaltzen da honako irudi honetan [2.5 irudia]:



### 2.5 irudia: Bronfrenbrenneren ikuspegi ekologikoaren irudi grafikoa

Bronfrenbrenneren giza garapenaren ikuspegi ekologikoa van Lierrek (1998; 2004) egokitu du gelaren testuingurura. Van Lierrek (2004) **testuingurua eta bertan jazotzen diren interakzioak ikaste-irakaste prozesuaren oinarritzko aldagaitzat** jotzen ditu.

Bronfrenbrenner-en ikuspegian oinarritzearen ondorioz, van Lierrek (1998; 2004) gela hartzen du egitura mailakatuan kokatzen den ekosistematzat. Ildo horretatik, ekologiak beharrezko ikusten du gelaren testuingurua aztertzea; hots, **ikasle-irakasle edo ikasle-ikasle harremanak aztertzearekin ez da nahikoa** (Carretero, 2004). Beharrezkoa izango da ikertzea, alde batetik, **banakako harremanak kanpo inguruarekin, familiarekin edo instituzioarekin eta, bestalde, banakoaren esperientzia kulturala eta egoera emozionala**, besteak beste. Hori guztia **kaos** gisa definitzen du van Lier-ek (2004). Kaosaren barnean Bronfrenbrenneren hitzak erabiliz, van Lierrek (1998; 2004) ekosistema ezberdinak zehazten ditu.

Ekosistemaren makroan kokatzen ditu van Lierrek makrosistema eta ekosistema. Gelaren testuinguruan curriculum-a jartzen du makrosistema edo ekosistemaren. Hau da, epe luzera diseinatutako ataza zein edukiak dira makrosistemaren edo ekosistemaren aldagaiak. Mesosisteman daude, berriz, epe motzerako planifikatutako atazak eta horiek curren eramateko pausuak. Azkenik, mikrosisteman zehazten dira egunerokotasunean ikasleen beharretara egokitzeko helburuz diseinatutako erabakiak. Bronfrenbrenneren

ekosistema van Lierren egokitzapenekin bateratuz ondorengo irudia [2.6 irudia] ateratzen da:



### 2.6 irudia. Bronfenbrenneren ikuspegi ekologikoa van Lierren egokitzapenekin

**Banakakoa da ondorioz organismo aktiboa. Horixe da, era berean, beste ekosistema guztiekin hizkuntzaren bidez lotzen dena.** Hau da, van Lierren (2004) ustetan hizkuntza da –ama hizkuntza edo beste edozein hizkuntza– testuinguru horretan banakakoa besteekin harremanetan jartzeko tresna. Beraz, **elkarrekintza soziala derrigorrezko faktore da ikaste-irakaste prozesuan** (van Lier, 2004). Soka horretatik, **hizkuntza eta edukia banaezinak dira.**

“The inseparable connection between language and education lies at the core of the ecological approach of language learning” (van Lier, 2004: 3).

Ekologiaren ikuspuntutik, hizkuntza ikastea da interakzio edo elkarrekintza sozialaren bidez hainbat baliabide erabiltzearen emaitza. Hori testuinguru zehatz baten gertatzen da beti ere (Carretero, 2004). Horrenbestez, hizkuntza esanahia sortzeko atazatzat har



daiteke. Ikuspegi ekologikoak argudiatzen duenez, **giza atazetan parte hartuz garatzen da hizkuntza.**

Van Lierren (2004) lanetan bi kontzeptu nagusitzen dira gelaren ekosistemaren garapenean: “*emergence*” edo agerpena eta “*affordance*”. Agerpena, gaitasun linguistikoen garapenak ezaugarritzen du. “*Affordance*”, berriz, pertsonaren eta ingurune fisiko, sozial eta sinbolikoaren arteko harremanen oinarrian dago. Bi-biak beharrezkoak izango dira testuinguruan gertatzen diren harremanak garatu ahal izateko. Era berean, nahitaezkoa izango da, baita ere, ikasleek **konpetentzia komunikatiboa** garatea. Hori dela eta, hurrengo atalak gai horri helduko dio.

### 2.1.1.3. Konpetentzia komunikatiboa

---

Aurreko atalean azaldu diren ikuspegi komunikatiboarekin zein ekologikoarekin koherentzia mantentzeko, beharrezkotzat jotzen da hizkuntzen ikaste-irakaste prozesua hizkuntzen egituren ezagutzan baino konpetentzia komunikatiboan zentratzea (Sanz, 2003). Konpetentzia hori lortu ahal izateko, Hymes-en (1966) arabera, askotariko prozesu zein ezagutzak garatu behar dira.

“(…) desarrollar un conjunto de procesos y conocimientos de diversos tipos (lingüísticos, discursivos, sociolingüísticos, socioculturales y estratégicos) que el hablante-oyente-escritor-lector deberá poner en juego para poder producir o comprender discursos adecuados a la situación y el contexto de comunicación al grado de formalización requeridos” (Hymes, 1966: 15).

Konpetentzia komunikatiboaren kontzeptua Noam Chomskyk egindako lanetan ageri da. Chomskyk (1959) garatu zuen bere lanetan konpetentzia linguistikoaren terminoa eta Hymesek (1966), ondoren, soziologia eta antropologiarekin erlazionatuz, konpetentzia komunikatiboaren kontzeptua landu zuen.

Chomskyren arabera (1956) konpetentzia linguistikoa da entzule-hizlari batek bere hizkuntzarekiko duen ezagutza ideala. Konpetentziaren garapenak bermatuko du adierazpen infinituak sortzea (Gonzalez Nieto, 2003). Hymes (1984), Halliday (1986) eta halako autoreen ustez, Chomskyk proposatutako terminologia abstrakzio hutsa da. Izan ere, autore horien ustatan **hizkuntza zentratzen da erabiltzaileen erabileran, erabiltzaileek dakiten horretan eta erabiltzaileek hizkuntzarekin egin dezaketen horretan.**

Hori dela eta, Hymesek (1966) konpetentzia komunikatiboaren terminoa landu zuen. Kontzeptu horrek zerikusia du hizlariaren komunikatzeko beharrarekin eta elkarreragiteko ezagutza eta gaitasun berriak lortzeko beharrekin. Behar horiek, gainera, hizkuntza espezifiko bat duen komunitate baten barruan eta, ondorioz, testuinguru espezifiko batean sortzen dira. Halatan, **hizkuntza ezin da nola eta zergatik erabiltzen den galderetatik banatu.**

Hymesen aburuz (1966) konpetentzia komunikatiboa da pertsona bakoitzak bere hizkuntzaz duen ezagutza. Konpetentzia komunikatiboa da, hizkuntzaren ezagutza sintaktiko eta lexikoaz gain, hizkuntzaren aspektu sozialen ezagutza. Aspektu sozialarekin adierazi nahi du audientzia ezberdinekin eta hainbat egoeratan elkarreragiteko gaitasuna, hain zuzen ere.

Prozesu komunikatiboak aztertzerako orduan, Saville-Troike (1994) bat dator Hymekin. Autore horrek dioenez, prozesuek, kodea ezagutzea bakarrik ez, komunikazio gaia, pertsonak, denbora eta modua ezagutzea ere eskatzen dute. Hau da, autorearen ustean ezagutza sozialek eta kulturelek ahalbidetzen dute forma linguistikoen interpretazioa.

Canale-k eta Swain-ek (1980) konpetentzia komunikatiboa lau aspektutan banatzen dute: konpetentzia gramatikala, konpetentzia soziolinguistikoa, konpetentzia diskurtsiboa eta konpetentzia estrategikoa. Lau horiei gehitzen zaie van Ekek (1975) aipatutako konpetentzia soziokulturala.

Gumperz-en arabera (1982), konpetentzia komunikatiboak testuinguruaren garrantzia aitortu eta indartzen du komunikazioaren izaera elkarrekintzaile eta kooperatiboa azpimarratuz. **Konpetentzia komunikatiboak, beraz, ez du soilik hizkuntza kodea ezagutzea eskatzen baizik eta zer, zein helbururekin eta nola erabili egoera ezberdinetan** (Zhan, 2010).

Warschauer-ek eta Meskill-ek (2000) **edukiak eta hizkuntza aldi berean lantzea proposatzen dute konpetentzia komunikatiboa lortu, ikuspegi komunikatiboak eskatzen dituen ezaugarriak bete eta interakzio natural bat gertatzen den egoera batera heltzeko:**

“This can be achieved through student collaboration on authentic tasks and projects while simultaneously learning both content and language”  
(Warschauer eta Meskill, 2000:6).

Warschauer-ek eta Meskill-ek (2000) esandakoarekin bat datoz Kanadako murgiltze programen oinarriak (ikus Genesee, 1987; Swain eta Lapkin, 1982 adibidez). Inplementazio eredu kanadarra hasi zenetik, gainera, ugari dira mundu osoan edukiak edo jakintza arloa eta hizkuntza modu integratu batean tratatzen dituzten bigarren zein atzerriko hizkuntzaren ikaste-irakaste programak (Meriosou-Storm, 2007; Pedrosa, 2011). Ildo beretik, jarraian datorren atalean **jakintza arloa edo curriculumeko edukiak eta hizkuntza modu integratu batean lantzearen** inguruan jardungo dugu.

### 2.1.1.4. Content and Language Integrated Learning – Jakintza arloen eta hizkuntzen ikaskuntza integratua

---

Hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuen inguruan egindako **ikerketek erakutsi dute hizkuntzak soilik objektu moduan lantzen direnean, lorpenak oso murrizak direla; hau da, ikasleek garatzen duten hizkuntza konpetentzia nahiko mugatua dela** (ikus Cenoz, 1991; Celaya eta Ruiz de Zarobe, 2010; Hüttner eta Rieder-Bünemann, 2007; Lasagabaster, 2008 edo Várkuti, 2010, adibidez). Aldiz, **hizkuntzak curriculumeko ikasgaiekin batera lantzen direnean, askoz altuagoa da lortutako hizkuntza gaitasuna** (Ackerl, 2007; Dalton-Puffer, 2007; Ruiz de Zarobe, 2008; Wesche, 2002). Horretaz gain, ikasleari dagokionez, **ikaste-irakaste prozesua sendoagoa da** (Bertaux, 2000; Genesee 1987; ISEI-IVEI, 2005) eta **motibazioa areagotu egiten da gelarekiko**

(Brinton, Snow eta Wesche, 1989; Marsh, 2000; Lasagabaster eta Ruiz de Zarobe, 2010; Coyle, 2011) **zein hizkuntzarekiko** (Coyle, 2011; Lasagabaster, 2008).

Hizkuntzak, beraz, askoz errazago eta eraginkorrago ikasten dira **egoera errealean erabil daitezkeenean** (Merisou-Storm, 2007). Hizkuntza berri bat ikasteko gakoa hizkuntza hori erabiltzeko aukeretan dago (Navés eta Muñoz, 2000). Hau da, garrantzitsuena ez da zer dakigun baizik eta dakigun hori nola erabiltzen dakigun. Eta aukera horietan du berezko garrantzia jakintza arloen eta hizkuntzen ikaskuntza integratuak edo Content and Language Integrated Learning (CLIL aurrerantzean) delako ikuspegiak.

Izen ezberdinak erabili izan dira ikuspegi hori izendatzeko; horien artean: *content through a foreign language* (Met, 1991); *content-based instruction* (Brinton, Snow eta Wesche, 1989), *bilingual content teaching* (Genesse, 1987), *teaching content through a foreign language* (Kohonen, 1994), *foreign language enriched content instruction* (Anderson, Allen eta Narvaez, 1993), *integration of language and content* (Mohan, 1979) edo *content based language teaching* (Met, 1998)... baina guztiek tratamendu bateratuari egin diote erreferentzia. Ezberdintasuna, alderdi ezberdinei emandako garrantzian egon daiteke (Pedrosa, 2011).

Zerrenda horretatik CLIL akronimoa aukeratu da ikerlan honetarako hiru arrazoi nagusigatik:

- Nahiz eta atzerriko hizkuntzaren esparruan kokatzen den ikerlana, termino orokorra erabiliko da ikuspegiaren balioa atzerriko hizkuntza ez den hizkuntzetan eta edozein mailatan ere aurkitzen delako (Coyle, 2007; Eurydice, 2006).
- Eremu anglosaxoi zein frankofonoetan azkeneko urteetan zabaldu den terminologia hau (Pedrosa, 2011) lotzen delako berrikuntza, modernitatea, eraginkortasuna, efizientzia, aurrerakoia eta antzeko konnotazio positiboekin (Dalton-Puffer, Nikula eta Smit, 2010).
- Zerrendan aipatutako beste kontzeptuen foku nagusia hizkuntzan edo edukian agertzen delako eta CLILak enfasi bera jartzen duelako hizkuntzan eta edukietan (Coyle, 2007; Nikula, 1997).

Europar testuinguruan zentratuz eta CLILak oinarriak Europar testuinguruan dituela argituz (Coyle, 2007), adierazi beharra dago CLIL ereduak 90eko hamarkadan zabaldu zirela (Mehisto, Marsh eta Frigols, 2008). Hala ere, ikuspegi hau erabiltzeko arrazoi praktiko zein teorikoak indartu egin dira urteak joan ahala (Coyle, 2010). Lorenzo-ren (2007) ustetan CLIL ikuspegiak lagundu egin dezake hizkuntza ikasteko-irakasteko prozesuetan aurkitutako desorekei erantzuna aurkitzen. Coyle-k (2011) aipatzen duenez, desoreka horien ikuspegi alternatiboa eratzen du CLILak, berezkoak dituen malgutasuna eta potentziala direla eta. Ondorioz, **CLIL ikuspegia ikuspegi komunikatiboen garapen naturalizat har daiteke** (Pérez-Vidal, 2009).

CLILak hizkuntzen garapenerako testuinguru erreal bat eskaintzen du (Navés eta Muñoz, 2000). Hau da, hizkuntzekin esperimentatzeko aukera gehigarri bat ematen du, azken finean, hezkuntzaren esparruan atzerriko hizkuntzak komunikazio helburu batekin eta modu natural batean erabiltzeko aukera ematen baitu (Coyle, Hood eta Marsh, 2010; Coyle, 2011; Dalton-Puffer eta Smit, 2007; Marsh, 2000). Ildo horretan, Europako Batzordeak (2003) adierazten du CLILak aukera ematen duela hizkuntza momentuan erabiltzeko, ikasitakoa etorkizunerako gorde beharrean. Gainera, input edo esposizioari dagokionez, Marshek (dg- data gabe) aipatzen duenez, **helburu hizkuntzan ikasleak izango duen esposizioa ere altuagoa izango da kantitate zein kalitate mailan.**

CLILa hortaz, **foku edo helburu bikoitza duen** (Moate, 2010) ikuspuntu bat da, non hizkuntza, kasu honetan atzerriko hizkuntza, curriculumeko eduki berriak zein hizkuntza bera ikasteko eta irakasteko erabiltzen den. Aurrez esan dugunez, ikaste-irakaste prozesuaren fokua ez dago soilik edukietan ez eta hizkuntzan (Coyle, Hood eta Marsh, 2010). Foku edo rol bateratu horrek ematen dio balio erantsia marko horri. Izan ere, hizkuntza ikasteko erabiltzen baita, baina hizkuntza erabiltzen den bitartean. **Hizkuntzak eta curriculumeko edukiak modu konbinatuan ikasten dira.** Masih-ek (1999) aipatzen duenez CLILaren helburua da curriculumaren oinarrizko eskakizunetik haratago joatea.

“(...) to provide learning outcomes in the chosen subject... at the same level as the standard mother tongue curriculum; and, to provide learning outcomes in the L2 (L3) which exceed the standard curriculum” (Masih, 1999: 8).

Hala, CLIL ikuspegitik garatzen den unitate edo sekuentzia didaktiko bakoitzak **bi helburu** izango ditu: lehenengoa, jakintza arloaren ikaskuntzarekin lotua, eta bigarrena, hizkuntzaren ikaskuntzaren arabera (Navés eta Muñoz, 2000). Gaiaren inguruan egindako ikerketek berretsi dute CLILa erabiltzearen ondoriozko emaitzak positiboak direla, curriculumeko edukiei zein hizkuntzari dagokienez (Baetens-Beardsmore, 2008; Elorza, 2011). Ondorioz, helburu bikoitzaren balioa azpimarratzen da.

lido berari tiraka, edukiak CLILaren bidez ikastearen eta ama hizkuntzan ikastearen arteko ezberdintasun nagusia hau da: helburu linguistikoak eduki helburuei lotzea eta horien arteko sinergiak aurkitzea (Hazette, 2004). Nolabaiteko erdi-murgiltze horrek, beraz, ez du diziplina bat sakrifikatzea eskatzen hizkuntza baten irakaskuntzaren mesedetan. Bi ardatzen integrazioa bilatzen da, diziplinartekotasunak eskaintzen dituen onura guztiekin. Enpirikoki, Järvinen-ek (2009) egindako ikerlanean ondorioztatzen da ikasleek edukiak ama hizkuntzan bezain ongi barneratzen dituztela atzerriko hizkuntzan.

Mortimer-ek eta Scott-ek (2003) diotenari jarraituz, **edukiek ataza eta ikasgaiaren ikaste-xedeak zehatzuko badituzte ere, hizkuntzak ahalbidetuko du kontzeptu horien ulermena eta adierazpena**. Ondorioz, Laplante-ren (2004) hitzak erabiliz, “curriculum edukien dimentsioa” eta “hizkuntzen dimentsioa” daude. Horrek esan nahi du zientziak ikastean zientziaz hitz egiten ikasten dugula. Hizkuntzaren dimentsioak edo helburu linguistiko zehatz horiek bermatuko dute hizkuntza erabat jakin gabe ere modu naturalean erabili ahal izatea. Izan ere, Navés-ek eta Muñoz-ek (2000) adierazten dutenez, hizkuntza guztiz jakin gabe ere, erabiltzen saiatuz gero, banakoak gaitasunen inguruko kontzientzia hartu eta hizkuntza komunikatzeko erabiliko du, ezagutzak metatu beharrean. Gainera, CLILak lagundu egin dezake askotariko maila, interes eta gaitasuneko ikasleen hizkuntza gaitasuna garatzen (Dalton-Puffer, 2007).

Era berean, gaur egun aldarrikatzen den hezkuntza paradigmaren aurrean eta bizi dugun errealitate aldagarri, globalizatu eta informatizatuetan, CLILak garrantzia hartu du berezko dituen ezaugarrien ondorioz. CLILak berezko dituen **ezaugarrien** artean honakoak azpimarratu daitezke:

- Ikaslearengan zentratutako ikaskuntza oinarritzen da.
- Hainbat ikaskuntza estilori eskaintzen die arreta.

## 2. KAPITULUA: HIZKUNTZEN IKASTE-IRAKASTE PROZESUA

- Prozesu eta eginbeharretan zentratutako ikaskuntza erabiltzen da.
- Ikaskuntza autonomoagoa eta interaktiboagoa du helburu.
- Binakako eta taldekako dinamikak erabil daitezke.
- Esanguraren negoziazioa eskatzen duten atazak erabiltzen dira.
- Deskubrimendu edo ikerketa bidezko lanak egiten dira.
- Ulermenean entrenatzeko estrategiak erabiltzen dira.
- Binakako ebaluazioa erabil daiteke (*peer tutoring*).
- Askotariko errekurtso eta materialen erabilera sustatzen da.

Berezkoak dituen ezaugarri horietaz gain, Navésen eta Muñozen aburuz (2000) CLILa erabiltzearen arrazoa jarraian datorren pasartean laburbiltzen da. Autoreek **praktika errealekin eta praktikotasunarekin lortzen dute ikuspegi hori.**

“Imagínese aprender a tocar un instrumento musical como el piano sin haber podido tocar su teclado jamás. Imagínese como sería aprender a jugar a fútbol sin tener la oportunidad real de chutar nunca un balón. Para aprender a tocar un instrumento o jugar a fútbol, se requiere llegar a poseer unos conocimientos a la vez que desarrollar unas destrezas. Es decir, aprendemos a tocar bien sólo si, a la vez que adquirimos conocimientos sobre los instrumentos, tenemos múltiples y continuadas oportunidades de utilizarlos, practicar y experimentar con ellos al mismo tiempo. Esta necesidad incuestionable de aunar el aprendizaje sobre el qué y el cómo no se restringe al ámbito del aprendizaje de los instrumentos musicales o de jugar al fútbol sino también, y sobre todo al aprendizaje de idiomas. Tanto en la escuela como después de clase, los alumnos tienen la oportunidad de practicar un instrumento. (...) Si no disponen de la posibilidad de practicar lenguas extranjeras, aquello que se ha estado aprendiendo en las clases se malgastará en buena parte. AICLE ofrece la posibilidad de impedir que se desprecien los conocimientos adquiridos en las clases de idiomas, al ofrecer a los

jóvenes la posibilidad de practicar lo que han aprendido mientras aprenden otros contenidos curriculares" (Navés eta Muñoz, 2000: 7-8).

Jakintza arloak eta hizkuntzak modu bateratuan integratzean, ordea, oreka maila edo ikuspegi ezberdinak aurki daitezke (Brinton, Snow eta Wesche, 1989). Grin-ek (2005, hemen Coyle, 2007) adibidez, aipatzen du 216 CLIL esperientzia eredu baino gehiago dagoela. Esperientzia batzuk curriculum edukietan zentratzen diren bitartean, beste hainbatek hizkuntzetan jartzen dute fokua. Met-ek (1999) *continuum* batean kokatzen ditu edukiak eta hizkuntzak modu integratuan tratatzen direneko esperientziak: **edukietan zentratutakoetatik hizkuntzan zentratutakoetara**. Edukietan zentratutako esperientzien eta hizkuntzetan zentratutakoen ezaugarriak honako taula honetan [2.1 taula] laburbiltzen ditu Metek (1999):

Edukietan zentratutako esperientzien ezaugarriak	Hizkuntzan zentratutako esperientzien ezaugarriak
Edukia H2aren bidez irakasten da	Edukia H2a ikasteko erabiltzen da
Edukia da lehenetsua	Hizkuntza ikaskuntza da lehenetsua
Hizkuntza ikaskuntza bigarren mailakoa da	Edukien ikaskuntza bigarren mailakoa da
Eduki helburuak curriculumak zehazten ditu	Hizkuntza helburuak curriculumak zehazten ditu
Irakasleak hautatzen ditu hizkuntza helburuak	Ikasleak integratu beharreko edukietan ebaluatzen dira
Edukiak ebaluatzen dira	Hizkuntza ebaluatzen da

**2.1 taula: Edukietan zentratutako eta hizkuntzetan zentratutako eduki eta hizkuntzen integrazioaren ezaugarriak (Met, 1999)**

Bi muturreko ikuspuntu horien artean **oreka aurkitzea** gomendatzen du Coylek (2008), benetako integrazioa lortu nahi bada. Autore horrek berak aipatzen du (Coyle, 2007) ez dagoela CLIL esperientzia guztiak integratuko dituen marko bat. Autorearen ustetan **esperientzia bakoitza "in situ" ulertu behar da**, eta inplikaturako aktoreen testuinguruan ebaluatu behar da (Coyle, 2009). Lasagabaster-ek eta Ruiz de Zarobe-k (2010) aipatzen dutenez, egoera edo esperientzia bakoitza testuinguru zehatz batean kokatu behar da; izan ere, ezberdintasunak azalduko dituen markorik ez dago.

CLIL esperientziak gero eta ugariagoak direnez gero, gero eta ikerketa gehiago egiten da esperientzia horiei buruz. Ikerketek emaitza positiboak eman badituzte ere, ikerketa adina arazo eta kezka azaleratu da (Ruiz de Zarobe, Sierra eta Gallardo del Puerto, 2011). Ondorioz, oraindik ere ikerketa gehiagoren beharra ikusten da.

Estatu mailari dagokionez, gainera, Lasagabasterren eta Ruiz de Zaroberen (2010) hitzetan, erkidego bakoitzaren egoera soziolinguistikoaren arabera aldatzen dira esperientziak. Autoreek, hala ere, onartzen dute ezberdintasun handiena erkidegoko



hizkuntza ofizialen arabera dela. Hau da, bi multzo nagusitan banatu daitezke estatu mailako CLIL esperientziak Lasagabasterren eta Ruiz de Zaroberen (2010) arabera: erkidego elebakarretako esperientziak alde batetik, eta elebidunetakoak bestetik.

Hezkuntza maila ezberdinei dagokienez, aipatu beharra dago Lehen eta Bigarren Hezkuntzan izaten ari direla esperientzia gehienak erkidego guztietan. Goi mailako hezkuntzari dagokionez, estatuan zein nazioartean, esperientziak ez dira hainbeste (Coleman, 2006). Hala ere, Ramos-ek (2010) eta halako autoreek azpimarratzen dute marko hau izan daitekeela aukera bat EGHEak eskatzen duen mugikortasunari erantzuteko.

CLILaren inguruan egindako ikerketa gehienak Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan egin dira. Ikerlan horietan aurkitutako onuren ebidentzia enpirikoak azaltze aldera, beheko taulak [2.2 taula] laburbiltzen ditu nazioartean zein estatuan egindako hainbat ikerketaren ondorio nagusiak. Ikerketan ikusi denez, nahiz eta testuingurua ezberdina izan, emaitzak nahiz ondorioak ildo berean kokatzen direla. Arrazoi hori dela medio, lan honetan ez dira testuinguru soziolinguistikoaren arabera sailkatu.

## 2. KAPITULUA: HIZKUNTZEN IKASTE-IRAKASTE PROZESUA

Autorea	Ikerketaren helburua	Ikerketaren testuingurua					Ondorio nagusiak
		Herrialdea	Lagina	Maila	Hizkuntza	Jakintza arloa	
Ackerl, 2007	Idatzizko konpetentziari dagokion aspektu lexiko-gramatikalean CLIL ikuspegiak duen eragina aztertu. Konparatu dira CLIL esperientzia baten murgilduta dauden eta ez dauden subjektuen lanak.	Austria	CLIL esperientzia batean murgilduta dauden 5 subjektu eta murgilduta ez daude beste 5 subjektu.	DBH	Ingelesa	Orokorra	CLIL esperientzia izan dutenen idatzizko testuak askoz ere aberatsagoak dira eta akats gutxiago egiten dituzte.
Celaya eta Ruiz de Zarobe, 2010	Esposizio modua eta adina kontuan hartuta, katalana eta gaztelania hitz egiten dituzten 2 talde eta gaztelera eta euskara hitz egiten dituzten 3 talde atzerriko hizkuntzaren jabeakuntzan CLIL esperientzian murgilduta egotearen eragina aztertu da.	EAE eta Katalunia	75 subjektu	DBH	Ingelesa	Orokorra	Ikerketak erakusten du lotura dagoela H3aren produkzioaren eta erabiltzen den ikuspegiaren artean. CLIL eskolak jasotzen dituztenek beste hizkuntzetatik hitz gutxiago erabiltzen dituzte. Adinak lotura du asmakizun lexikalekin.
Hüttner eta Rieder-Bünemann, 2010	Ahozko narrazioetan CLIL esperientziaren eragina aztertu da.	Austria	CLIL esperientzian parte hartzen duten 22 ikasle eta bertan parte hartzen ez duten 22 ikasle.	DBH	Ingelesa	Orokorra	Maila makroari dagokionez, bi taldeek ahozko narrazioak modu koherentean egin dituzte. CLIL esperientzia izandakoek, aldiz, argudiozko egitura argiagoa erakutsi dute. Maila mikroan, CLIL esperientzia izandakoek hizkuntzaren ezagutza komunikatibo eta funtzional garatuagoa erakutsi dute. Produkzio lexiko eta gramatikala ere zehatzagoa da esperientzia izandako subjektuetan.
Lasagabaster, 2008	CLIL esperientziaren eragina aztertu da, esperientzian murgilduta dauden eta ez	EAE	198 ikasle hainbat ezaugarriren arabera 3 taldetan banatuta:	DBH3 eta DBH4	Ingelesa	Orokorra	CLILak hizkuntza konpetentzian eta gramatikaren erabileran

## 2. KAPITULUA: HIZKUNTZEN IKASTE-IRAKASTE PROZESUA

	dauden ikasleen artean konparaketa.		A taldea: DBH4ko 28 ikasle; B taldea: CLIL eskolak jasotzen dituzten DBH4ko 113 ikasle; C taldea, CLIL eskolak jasotzen dituzten DBH3ko 57 ikasle				duen eragina positiboa da maila bereko taldeak aztertu direnean. DBH3ko taldeak, gainera, CLILa erabili ez duen DBH4ko taldearen maila gaintitu du atzerriko hizkuntzaren konpetentzia orokorretan.
Llinares eta Whittaker, 2010	CLIL esperientzia bidez edo lehen hizkuntzan, gazteleraz, gai berdina landu duten ikasleen idatzizko zein ahozko produkzioaren arteko ikerketa konparatiboa.	Madrid	CLIL esperientzian parte hartzen zuten 49 subjektu eta parte hartzen ez zuten 28 subjektu	DBH	Ingelesa	Historia	Aurkitu diren berdintasunak: "eta" lokailuaren erabilera eta erregistroarekiko sentsibilitate maila baxua. Ezberdintasunak: CLIL esperientzian parte hartu zuten ikasleek erlatibo konplexuak erabili zituzten eta gaztelerazkoek, berriz, zirkunstantzialak.
Ruiz de Zarobe, 2008	Ahozkoari dagokionez, CLIL esperientzian murgilduta dauden ikasleen eta ez daudenen arteko ezberdintasunen inguruko ikerketa longitudinala.	EAE	161 ikasle elebidun	DBH3, DBH4 eta batxilergoa	Ingelesa	Orokorra	Produkzioaren eta CLILaren artean lotura dago ahoskera, hiztegia, gramatika, jarioasuna eta edukiari dagokionez.
Ruiz de Zarobe, 2010	Idatzizko gaitasunen inguruko ikerketa longitudinala. Ikasleak 3 taldetan banatzen dira; horietako bik CLIL eskolak jasotzen dituzte.	EAE	89 subjektu	DBH	Ingelesa	Orokorra	CLIL geletako ikasleek besteek baino modu nabarmen positibagoan puntuatu dute aztertutako aspektuetan (edukia, antolaketa, hiztegia, hizkuntza erabilera eta hizkuntzaren mekanika).
Várkuti, 2010	CLIL esperientzia baten parte hartzen duten eta parte hartzen ez duten bi talderen arteko konparaketa hizkuntza konpetentzia akademiko zein	Hungaria	CLIL esperientzia batean parte hartzen duten 816 subjektu eta parte hartzen ez duten 630 subjektu.	DBH	Ingelesa	Orokorra	Emaitza partzialak: CLIL esperientzian murgilduta daudenen kontrol taldeak baino hizkuntza konpetentzia akademiko zein sozial

	sozialean.						altuagoa dutela erakusten dute.
--	------------	--	--	--	--	--	---------------------------------

2.2 taula: CLILaren inguruan Bigarren hezkuntzan egindako hainbat ikerketaren taula

Taulan ikus daitekeenez, **CLILaren eragina positiboa da atzerriko hizkuntzaren garapenean**. Ikerketa gehienek erakutsi dute CLIL ikuspegia erabiltzen den ikaste-irakaste prozesuetan ikasleek gaitasun lexiko, gramatikal eta komunikatibo altuagoak lortzen dituztela (Ackerl, 2007; Lasagabaster, 2008; Llinares eta Whittaker, 2010; Ruiz de Zarobe, 2008 eta Várkuti, 2010, adibidez). Ondorioz, hizkuntza maila altuak lortzeko eraginkorragoa da CLIL markoa atzerriko hizkuntzaren garapenerako programa tradizionalak baino (Hüttner eta Rieder-Bünemann, 2010; Várkurti, 2010). Gaitasun linguistikoez gain, Ruiz de Zarobek (2008) adierazten du edukien garapenean ere CLIL metodologiak eragin positiboa duela. Horri gehitu behar zaio CLILa erabiltzen den geletan sortzen den testuinguru naturala. Izan ere, Llinares-en eta Whittaker-en (2010) azterketaren arabera, CLIL geletan ikasleen interpretaziorako eta ikuspuntuak adierazteko aukera gehiago dago.

Lehen hezkuntzari dagokionez eta Eguiguren-ek (2006) egindako ikerketaren ondorioetan oinarrituz, hizkuntza ikaste-irakaste prozesu goiztiarrak bezain eraginkorra da CLIL esperientzia batean parte hartzea. Gaitasun eleanitza garatzeko faktoreak aurkitzeko helburuz, autoreak konparaketa egin zuen hainbat adinetan ingelesa ikasten hasi diren talde batzuen artean; ingelesa geroago ikasten hasi zen taldeak CLIL esperientzian parte hartu zuen. Bi taldeetako partaideek adin bera zutenean (10 urte) konparaketa egin eta ez zuen alde esanguratsurik aurkitu CLIL esperientziaren bidez ingelesa geroago ikasten hasi zirenen eta atzerriko hizkuntza ikaskuntza goiztiarrean parte hartu zuten ikasleen artean.

Ildo beretik, Elorza-k (2011) "Eleanitz-English" hezkuntza berrikuntza proiektuaren jarraipena egitean (1991-2010) ikusi du adin goiztiarrean hirugarren hizkuntza bat sartzea eragingarria dela. Hain zuzen ere, autorea ohartu da DBH amaiera atzerriko hizkuntzan maila duina lortzeko bide egokia dela. Era berean, Elorzak (2011) dio arlo bat atzerriko hizkuntzaren bidez ikasteak ez duela eragin kaltegarririk, ez maila akademikoan, ez euskara maila ere.

Aipatutako emaitza eta ondorioak goi mailako hezkuntzara estrapolagarriak izan badaitezke ere, alor honetan egindako ikerlanak ez dira hainbeste. Egindako hainbat lanek irakaslearen diskurtsoa bera edo horren eragina aztertu dute (ikus adibidez Dafouz eta Nuñez, 2010; Pedrosa, 2011); beste hainbatek ikasleen idatzizko aurrerapenak (Loranc-Paszylk, 2009 adibidez) edo ahozko diskurtsoaren ulermen kompetentziak (Hellekjær, 2010 adibidez) neurtu dituzte. Kontuak kontu, beharrezkoa

## 2. KAPITULUA: HIZKUNTZEN IKASTE-IRAKASTE PROZESUA

ikusten da alor honetan, eta are gehiago etorkizuneko irakasleen testuinguruan, CLIL marko baten barruan dauden aldagai ezberdinak kontuan hartuz gehiago ikertzea (Salaberri, 2010). Goi mailako hezkuntzaren eremuan egindako ikerlanon emaitza orokorrak jarraian datorren taulan [2.3 taula] laburbilduko dira.

## 2. KAPITULUA: HIZKUNTZEN IKASTE-IRAKASTE PROZESUA

Autorea	Ikerketaren helburua	Ikerketaren testuingurua			Ondorio nagusiak
		Herrialdea	Lagina	Hizkuntza	
Dafouz eta Nuñez, 2010	H1n eta H2n irakaslearen meta-diskurtsoaren analisia CLIL eskoletan.	Madril	6 irakasle	Ingelesa / gaztelera	Irakasleek baliabide linguistikoaren transferentziak egiten dituzte H1etik H2ra. Hala ere, H1en modu esplizituago batean erabiltzen dituzte errekapitulazio, informazioa aurrerapen eta trantsizio errekurtsoak.
Hellekjær, 2010	Ingelesez ematen diren ikasgaietan ikasleek duten ulermena eta L1en duten ulermena neurtzen da.	Norvegia	Unibertsitateko 346 ikasle eta masterreko 45	Ingelesa / norvegiera	Ikasleek ingelesez zailtasunak dituzte eta horrek eragina du ulermenean. Arazo nagusiak irakasleak erabilitako hitz eta adierazpenetan daude. Hala ere, H1en ere hiztegi ulermenerako arazoak hauteman dira.
Loranc-Paszylk, 2009	Ikaslearen lorpen linguistikoaren ikuspuntutik CLIL esperientziaren eragina aztertuta da idatzizko produkzioan.	Polonia	Unibertsitateko 52 ikasle; 17 ikasle parte hartu zuten CLIL esperientzian eta 35 ikasle ez.	Ingelesa	CLIL esperientzian parte hartzen ez duen kontrol taldearen emaitzak nabarmen baxuagoak dira honako aspektuetan: testuarekiko hartzen duten ardura eta gaiarekiko koherentzia. Esperientziak dirauen bitarteko progresioa ere altuagoa da CLIL esperientziaren kasuan.
Pedrosa, 2011	12 asteko CLIL esperientzia baten barruan unibertsitateko bi gelatako ikasleen zein irakasleen analisi diskurtsiboa.	EAE	Bi irakasle eta 68 ikasle	Ingelesa	Ikasleen ahozko konpetentzia eta ikaskuntza esanguratsua garatzeko alternatiba positibotzat jo da CLIL esperientzia. Hizkuntza akademikoaren erabileran, ordea, hainbat zailtasun ikusi dira.

2.3 taula. Goi mailako hezkuntzan CLILaren inguruan egindako ikerketak

Ikerketa horietatik zein Lehen eta Bigarren hezkuntzan egindakoetatik ondorioztatzen denez, **CLIL ikuspegia aplikatuko den edozein esperientziak testuinguru konkretu batean kokatua eta ondo egokitua egon behar du** (Sagasta, Pedrosa, Barnes, Narzabal eta Madinabeitia, 2009). Beste modu batean esanda, **testuinguruan zergatik eta nola galderei erantzun behar zaie** (Coyle, Hood eta Marsh, 2010) CLIL esperientziak martxan jartzerako orduan. Era berean, beharrezkoa izango da ikuspegi integral batetik gestionatutako proiektu linguistiko batean kokatzea (Sagasta et al., 2009). Proiektu linguistiko horrek, gainera, kontuan hartu beharko ditu Coyle-k (1999) landutako 4C-en markoaren ezaugarriak.

Mohan-en “Ezagutzaren Markoa” oinarri hartuta 4C-en markoa delakoa garatu zuen Coylek 1999an. Coyleren 4C-en markoa lau printzipiotan oinarritzen da. Markoak erreferentzia egiten dio, batetik, ikasleek beraien ezagutza eraikitzeari, eta bestetik, garrantzitsuak eta egokiak diren gaitasunak garatzeari (Sagasta et al., 2009). Coylek garatutako **4C-en markoa** [2.7 irudia] **hornitzen da eduki, kognizio, komunikazio eta kultura alorren arteko interakzioaz. Elementu horien artean sortzen den interakzio sarearen bidez, bada, markoa erlazionatuta dago gelaren ikuspegi sozial eta ekologikoarekin** (Pedrosa, 2011).

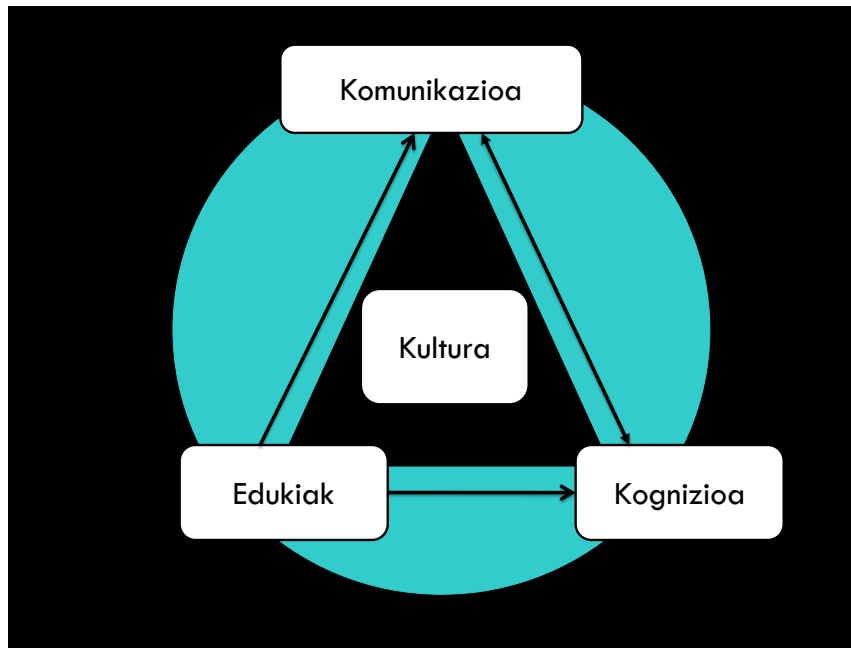
4C-en markoaren azalpen laburra egiteko helburuz lau printzipio nagusiak eta horien arteko erlazioak azalduko ditugu. Edukia, dio Coylek (2005; 2007), kontzeptuen eta gaitasunen jabeakuntzatik haratago doa, ezagutzaren eraikuntza eta beharrezko gaitasunak garatzeari erreferentzia eginez.

Ezagutzaren eraikuntzak eta gaitasunen garapenak, era berean, implikazio kognitiboa eskatzen dute. Hizkuntza ere, komunikazioa den aldetik, beharrezko tresna bilakatzen da. Are gehiago, gaur egungo gizartean ezinbestekoa bihurtu da ikuspegi globala garatzea gurekiko zein besteekiko kontzientzia kulturala garatzeko (Coyle, 2005). Autoreak dio edukia dela ikaskuntza “errepidea” zehaztuko duen elementua, horrela izan ezean ikaskuntza prozesua mugatua izango bailitzateke.

Edukia definitutakoan hizkuntzarekin, hau da, komunikazio helburuekin, lotu beharko da eta hartutako erabakien ondorioz ikaskuntza prozesuan garatu beharreko gaitasun kognitiboak aztertu.



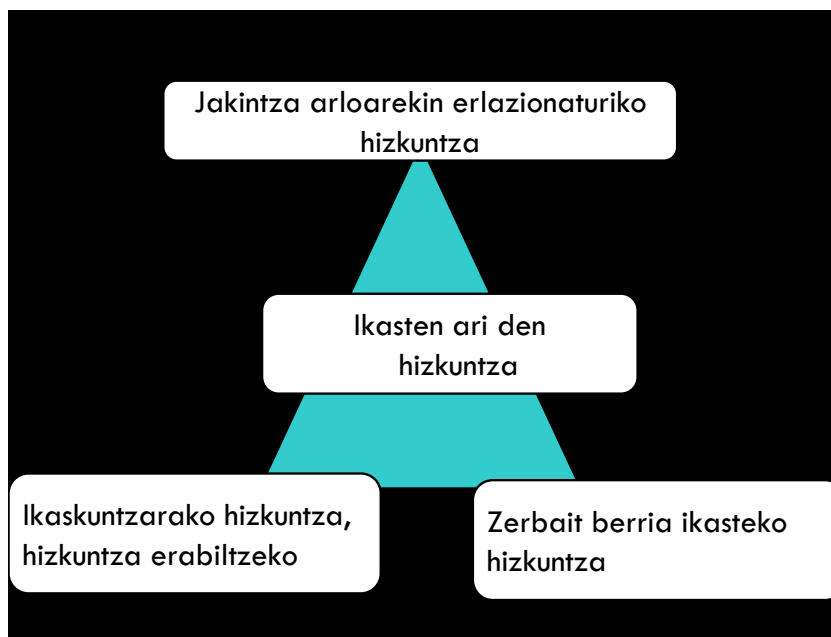
Elementu kulturalari dagokionez, Coylek (2005) azaltzen du ez dela aparteko gai bat baizik eta gaiaren inguruan sortzen den hari bat. Lau elementu horiek irudi grafiko batean azaldu ditu Coylek. Hona hemen [2.7 irudia]:



2.7 irudia: Coyleren (1999) 4C-en markoa

Hala, CLILaren eta 4C-en markoaren erabilerak eskatzen du hizkuntzen irakaskuntzari buruzko birkontzeptualizazio bat (Coyle, 2008). Birkontzeptualizazio [2.8 irudia] horretan ikaslea aktiboki inplikatu da eta, hizkuntzen ikaste prozesuan indartu egingo dira bai hizkuntza erabiltzen ikastea bai ikasteko hizkuntza erabiltzea.

Horretaz gain, hizkuntza eta edukiak integratzeak ikasleen parte hartzea ez ezik irakasleen parte hartze aktiboa ere bultzatzen du. Horrek eskatzen du irakasleen arteko kolaborazioa; hausnarketarako, orientatzeko, monitore gisa funtzionatzeko eta lan sareetan parte hartuz sistematikoki egiten ari direna ebaluatzeko (Coyle, 2008).



2.8 irudia: Hizkuntzen irakaskuntzaren birkontzeptualizazioa

Hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuen birkontzeptualizazioak, beraz, sustatuko du progresio gramatikoan oinarritutako ikaskuntza prozesuetatik aldendu eta “hizkuntzaren erabileran” zentratutako ikaskuntza ereduak indartzea. Aldaketa horietan zergatik, zer eta nola izenordainek garrantzia hartzen dute. Hori hala, hizkuntza erabiliko da zerbait berria ikasteko kognizioari erreferentzia eginez (zergatik); edukiarekin berarekin lotutako hizkuntza ikasiko da (zer) eta honen erabilera metakognitiboa indartuko da (nola).

CLILak gaur egungo gizartearen eskakizunekin duen lotura (Järvinen, 2009) ere, honen inguruan sortutako interesaren beste arrazoi bat da. Coylek, Hoodek eta Marshek (2010) aipatzen dutenez CLIL metodologiak gaur egun hezkuntza munduan beharrezkoak diren bideak betetzen ditu (Björklund, 2010). Behar horiek “ezagutzaren triangeluaren” (EURAB, 2007) bidez irudikatu daitezke. Hiruki horrek hezkuntza, ikerketa eta berrikuntza integratzen ditu. Coylek, Hoodek eta Marshek (2010) hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuetara eramaten dute hirukia eta CLIL ikuspegia hirukiaren erdian kokatzen dute. CLIL esperientziak koka daitezke ezagutzaren triangeluaren erdialdean, esperientzia horren praktikak ikasleen parte hartze aktiboa eskatzen duelako ezagutzaren eraikuntzan (hezkuntza), galderei erantzuna aurkitzerakoan (ikerketa) eta arazoak konpontzeko prozesu kognitibo konplexuak erabiltzean (berrikuntza). Praktika honretarako ikaslearen aurrezagutzak kontuan hartu behar ditu irakasleak, bertatik abiatzeko eta ondoren ikasleari protagonismoa emateko. Ikasleak, horrela, arazo berrien aurrean ikerketak eginez, hau da, informazio

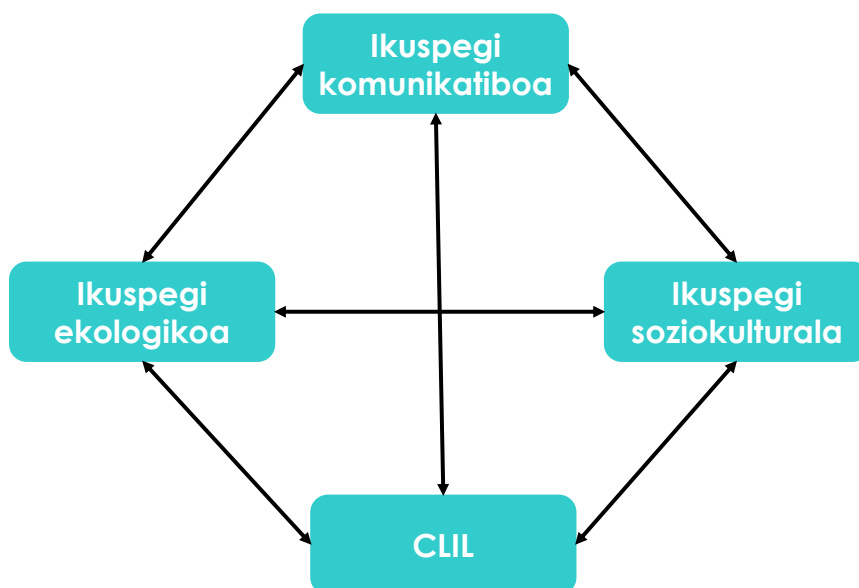
bilaketak eginez, esperimentatuz eta elkarreraginez –besteak beste– eraikiko du ezagutza berria.

### 2.1.2. Ikuspegi soziokulturala, hizkuntzaren ikuspegi komunikatiboa, ikuspegi ekologikoa eta CLILa: ezaugarri komunak

---

Lehenengo kapituluan hezkuntzaren ikuspegi soziokulturala azpimarratu da. Bigarren honetan, berriz, deskribatu dira hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuen ikuspegi komunikatiboa eta ekologikoa. Era berean, CLIL ikuspegia zertan den azaldu dugu. Atal honen helburua aipatutako lau ikuspegien arteko barne loturak azaltzea da. Ikuspegien arteko harreman kateak bi aspekturen arabera deskribatuko ditugu: hizkuntza ulertzeko modua alde batetik, eta partekatzen dituzten Vygotskiren ideiak bestetik.

Atal honen helburua tarteko, beheko irudiak [2.9 irudia] agertzen ditu arestian aipatutako ikuspegien arteko loturak. Irudiaren bidez adierazi nahi da **CLIL esperientzia batean kokatzen den ikerlan honek hezkuntzaren ikuspegi soziokulturalaren marko orokorrean hartzen duela lekua. Hizkuntza eta jakintza arloaren arteko muga zehaztugabearen barnean daude, baita ere, hizkuntzaren ikuspegi komunikatiboa eta ekologikoa.**



2.9 irudia: Ikuspegi ezberdinen arteko loturak

Aurrez adierazi dugunez, ikuspegi ezberdinok partekatzen dute, besteak beste, **hizkuntza ulertzeko eta erabiltzeko modua**.

Hizkuntza, ikuspegi soziokulturaletik, tresna multifazetiko bat dela onartzen da, hau da, hizkuntza da ezagutzarako sarbidea, ezagutza eraikitzeko tresna eta ezagutza demostratzeko tresna (Moate, 2010). Ikuspegi soziokulturalak, beraz, hizkuntza jartzen du ikaste prozesuaren erdigunean. Ikusmolde horrek klaseko dinamikaren pedagogia eta praktika birmoldatzea dakar. Moate-k (2010) aipatzen duenez, CLIL ikuspegiak berez dakar aldaketa hori. Hizkuntzen ikuspegi komunikatiboak ere, funtzionalitatearen eta komunikazioaren helburuak indartuz, hizkuntza jotzen du ezagutza eraikitzeko eta ezagutzara heltzeko tresnatzat.

Ikuspegi soziokulturalak onartzen du, halaber, hizkuntza dinamikoki aldatu eta garatzen dela. Eta hori ezaugarri komuna da ikuspegi soziokulturalean eta ikuspegi ekologikoan; izan ere, ikuspegi ekologikoak, soziokulturalak bezala, hizkuntza sistema dinamiko eta konplexutzat hartzen baitu (Järvinen, 2009).

Zuengler-ek eta Miller-ek (2006), teoria soziokulturalak berezkoa duen izaera soziala nabarmenduz, hizkuntza parte hartzeko errekurtsu gisa definitzen dute. Eta izaera sozial hori azpimarratu egiten dute bai ikuspegi komunikatiboak bai van Lier-ek (2004) egokitutako ikuspegi ekologikoak.

Lightbown-ek eta Spada-k (1999) aipatzen dute ezagutzaz gain, hizkuntza bera ere elkarrekintza sozialaren bidez garatzen dela. Elkarrekintza horren bidez bakarka baino ezagutza eta ekintza maila altuagoak lortzen dira. Ildo horretan, bigarren edo hirugarren hizkuntzen ikaste prozesuen testuinguruan, Lantolf-ek eta Appel-ek (1994) adierazten dute elkarrekintza dagoenean bigarren edo hirugarren hizkuntzen ikasleek gaitasun eta ezagutza maila altuagoak lortzen dituztela. Hari beretik, CLILaren helburua da hizkuntza ezagutza eraikitze eta interakzio esanguratsuak lortzeko espazioak sortzea.

Laburbilduz, beraz, **lau ikuspegiak ezagutzaren eraikuntzarako tresna dinamiko eta sozialtzat jotzen dute hizkuntza. Ezaugarri horietaz gain, hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuetan ikuspegi komunikatibo zein ekologikoak eta CLIL markoak bermatzen dute Vygotskiren ikuspegi soziokulturalaren hainbat ideiaren aplikazioa: garapen hurbileko eremua, internalizazioa, bitartekaritza eta hizkuntzek kognizioan duten eragina, besteak beste.**

Lehenengo kapituluan adierazi da, ikuspegi soziokultural batetik, **Garapen Hurbileko Eremua** (GHE aurrerantzean) dela pertsona batek bere kabuz egin dezakeenaren eta esperientzia gehiago duen norbaiten edo/eta artefaktu kultural baten laguntzaz egin dezakeenaren arteko aldea. GHEa, beraz, elkarrekintzaren bidez eratzen den eremu dinamiko bat da. Eremua kokatzen da gizabanakoaren plano inter-kognitibo eta intra-kognitiboaren artean eta bi plano horietan azaltzen dira goi mailako funtzio kognitiboak.

Bigarren zein hirugarren hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuetan beharrezkoa izango da ikasleen GHEa ezagutzea eta bertan eragiteko estrategia pertsonalizatuak bilatzea. Ildo horretan, ikuspegi komunikatiboaren ezaugarriek eta bultzatzen duen interakzioak zein ikasleen parte-hartze aktiboak bermatzen dute GHEaren dinamikotasuna. Ikuspegi ekologikoari dagokionez van Lierren (2004) lanak Vygotskiren kontzeptuaren luzapen bat erakusten du. Hau da, ikuspegi ekologikotik ulertzen da gizabanakoa ekosistemaren agente aktibo dela eta, beraz, testuinguru hurbilean, mikrosisteman, dagoen edonork eragin dezakeela GHEan. CLIL testuinguru batean, Mehistok (2008) dio GHEa edukien eta metakognizioaren arabera birdefini daitekeela.

“ In CLIL, the ZPD is the distance between the actual developmental level as determined by individual processing and application of content

and language knowledge, and the level of potential development achievable through the collaborative processing and application of content and language knowledge with (an) adult(s) or peer(s). The ZPD is the distance between the actual management of one's own learning and the potential level of self-management of learning when working with (an) adult(s) or peer(s)" (Mehisto, 2008:109).

Autoreak dioena van Lierrek (2004) ikuspegi ekologikoan aipatzen duen GHEaren ikuspegiarekin lotu daiteke; izan ere, birdefinizio biek hartzen baitute testuingurua oinarritzat.

Vygotskiren teoriatik eratorritako **"internalizazioa"** ideia nagusi bilakatzen da hezkuntzaren ikuspegi soziokulturalean, hizkuntzen ikaste-irakaste prozesu komunikatiboan, ikuspegi ekologikoan eta CLILean. Internalizazio horren inplikazio nagusia ikasleei sormena garatzeko, estrategiak egokitzeko eta ikaskuntza atazak asimilatze laguntza ematean datza (Choul, 2008).

Vygotskiren (1978) arabera internalizazioa da maila interpsikologiko batean egindako operazio intrapsikologiko baten berreraikuntza. Lantolfen (2000) aburuz, internalizazioa da goi mailako funtzioen erabateko eraketa gertatzen den prozesua. Autore beraren ustez, gainera, internalizazioa da pentsamendua eta bitartekaritza kulturalerako sortutako artefaktuen arteko konbergentzia jazotzen den unea. Beste hitz batzuekin, Lantolfek eta Thronek (2006) honela definitzen dute internalizazioa:

"The process through which cultural artefacts, such as language, take on a psychological function is known as internalization" (Lantolf eta Throne, 2006: 203).

Kozulin-ek (1990) ere, goi mailako funtzioen eraketa bermatzen duen funtsezko elementutzat jotzen du internalizazioa. Hau da, kanpoko plano sozial batean gertatzen den jarduera bat izatetik, plano psikologiko edo barneko batean gertatzen den jarduera izatera pasatzeko gertatzen den prozesua da. Internalizazio prozesua ez da ordea transferentzia bat, baizik eta transformazio prozesu bat, egituren eta funtzioen aldaketak eragiten dituena. Transformazio hori, gainera, negoziatutako prozesu bat da.

Prozesu horren bidez berrantolatzen dira bakarkakoaren eta haren ingurune sozialaren arteko harremana (Winegar, 1997). Azkeneko ideia hori badago ikuspegi komunikatibo, soziokultural eta ekologikoan; baita eta CLILEan ere. Azken finean, ikuspegi guztiak bat datoz esateko internalizazioa dela ingurunearekin izandako interakzioaren ondorioz GHEan gertatzen diren aldaketak.

**Bitartekaritza** terminoa ere ezinbesteko bihurtu da bigarren eta hirugarren hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuetan. Puntu honetan aurki daiteke, baita ere, teoria soziokulturalaren eta kognitibisten arteko alde handiena. Alabaina, ikuspegi kognitibistek hizkuntza barne prozesu gisa ulertzen dute, bide indibidual gisa.

Teoria soziokulturalek, bestalde, bigarren eta hirugarren hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuak prozesu semiotikotzat hartzen dituzte. Prozesu horietan ezinbestekoak dira parte hartzea eta bitartekaritza soziala eskatzen duten atazak. Ikaskuntza, beraz, lankidetzazko lorpen bat da eta ez izaki bakoitzaren bakarkako lorpen bat. Argibideek edo jarraibideek berebiziko garrantzia hartzen dute, agindu horien bidez garatzen baitira hizkuntzaren funtzio eta egituren ikaskuntza.

Ilido beretik, Vygotskik (1987) aipatzen du instrukzio soziala dela prozesu psikologiko, landu eta berrien sortzaile. Lantolfek eta Thronek (2006) aipatzen dutenez, gainera, hizkuntzaren erabilera, antolaketa eta egituraketa dira bitartekaritzaren oinarritzko elementuak. Azken horiek agertzen dira ikuspegi ekologikoan zein komunikatiboan berez gertatzen diren interakzioetan. CLIL ikuspegiak era berean parada ematen du ikasleek zein irakasleek bitartekaritza lanak egiteko espazioak sortzeko.

Azkenik, landu diren ikuspegiak komunean dute **hizkuntzek kognizioan duten eraginaren** inguruko kontzientzia. Mercer-en eta Littleton-en (2007) beheko aipuan ikus daitekeenez, ikaskuntza eta garapena jokaera bateratu baten emaitza dira, hau da, artefaktu kulturalen bidezko pertsona arteko eta barneko prozesuak.

“(...) are seen as both interpersonal and intrapersonal mediated by cultural tools: mind emerges in the course of joint activity” (Mercer eta Littleton, 2007:14).

Bi plano horien artean –pertsona artekoa eta pertsona barnekoa– hizkuntzak berebiziko garrantzia du. Izan ere, Vygotskiren ideien ildotik, hizkuntza da bi plano horien arteko norabide bikoitzeko erlazioa ahalbidetzen duena (Moate, 2010). Vygotskik dio ezagutza dela elkarrekintza sozialaren ondorio. Hau da, autorearen hitzetan elkarrekintzaren bidez gero eta modu konplexuago batean pentsatzeko beharrezkoak diren sinbolo sistemak ikasten dira. Vygotskik adierazten du elkarrekintzek ezagutza maila altuagoa eta funtzio mentalen zabalkundea bermatzen dutela.

Lantolfen eta Appelen (1994) arabera, hizkuntzek bi funtzio dituzte. Lehena, funtzio komunikatibo eta pertsona artekoa da: elkarrekintza soziala bermatzen duena. Hizkuntzaren bigarren funtzioa, bestalde, pertsona barnekoa edo kognitiboa da eta lehenengo funtziotik eratortzen da. Bigarren funtzio horrek hizkuntzak kognizioan duen eragina nabarmentzen du.

Pozok (2003) aipatzen du ezagutzaren eraikuntza komunikazio sistemak erabiltzeko gaitasunarekin estuki lotuta dagoela eta horiek gabe ezagutzarik ere ez litzatekeela egongo. Autoreak dioenez, mundua hitzaren bidez bakarrik ezagutu eta irudikatu daiteke (Pozo, 2004). Edwards-ek (1997) ere ildo beretik indartzen du hizkuntzaren garrantzia:

“Words, sentences, ideas, and so on, can be said to represent the world in some way. That is to say, they are descriptive – they can be used to categorize and refer to things, activities, processes, both in world “outside” of us, and in the “inner” world of consciousness and mind” (Edwards, 1997:1).

Ondorioz, hitzaren eta hizkuntzaren bidez bakarrik berreraiki daiteke ezagutza, eta berreraikitzen den ezagutza hori hobeto komunikatu eta irudikatu ahal izateko ere, hizkuntza estrategikoki erabiltzen jakin behar da (Pozo, 2004).

Pozok eta Postigo-k (2000) esaten duten legez, eduki esplizitutzat hizkuntza duten irakasgaietan bakarrik irakasten da sistematikoki hizkuntza erabiltzen. Curriculumeko beste arloetan, ordea, oso gutxitan egituratzen eta erabiltzen dira informazioa barneratzeko eta komunikatzeko prozedurak. Pozok (2004) dioenez, eskolak euskarri



linguistikoen bidez edukiak ikasleei helarazten dien neurrian, informazioa deskodetzen eta ulertzen ere lagundu behar die.

“(…) ikasleek hori deskodetzen eta ulertzen ikasi behar dute, baina, hala ere, eduki horiek behar bezala ulertzeko eta eraginkorrak izateko, ezagutza hori egituratzen duten forma linguistikoak erabiltzen ikasi behar dute ikasleek” (Pozo, 2004: 4).

Orain artean landu diren lau ikuspegiek ideia hori eta hizkuntzak kognizioan duen garrantzia azpimarratzen dute etengabe.

Atal honetan adierazi dena laburbiltzeak bide emango digu lan honen eremua identifikatzeko. Hori taula honen [2.4 taula ] bidez egingo dugu.

## 2. KAPITULUA: HIZKUNTZEN IKASTE-IRAKASTE PROZESUA

Ikuspegia	Hizkuntza ulertzeko modua	GHE	Internalizazioa	Bitartekaritza	Hizkuntzak kognizioan duen eragina
Hezkuntzaren ikuspegi soziokulturala	Hizkuntza ezagutzara heldu, ezagutza eraiki eta partekatze tresna da.	Pertsona batek bere kabuz eta esperientzia gehiago duen norbaiten/ zerbaiten laguntzaz egin dezakeenaren arteko ezberdintasuna.	Ingurunearekin izandako interakzioen ondorioz GHEan izaten diren aldaketak.	Ikaskuntza lorpen kolaboratibogisa.	Hizkuntza da barneko plano psikologikoaren eta psikologia artekoaren artean bi norabideko erlazioa ahalbidetzen duena.
Hizkuntzen ikuspegi komunikatiboa	Hizkuntza ezagutza eraikitze eta bertara heltzeko tresna da, izaera soziala du.	GHEaren dinamikotasuna bermatzen da ikasleen partehartze aktiboaren eta interakzioen ondorioz.	Ingurunearekin izandako interakzioen ondorioz GHEan izaten diren aldaketak.	Hizkuntzaren erabilera, antolaketa eta egituraketa bitartekaritzaren oinarritzko elementu.	Hizkuntzaren funtzio intrapertsonala indartzen da.
Hizkuntzen ikuspegi ekologikoa	Hizkuntza sistema dinamikoa eta konplexua da. Hezkuntzaren arlo guztietan presente dago hizkuntza.	Gizabanakoa ekosistemaren eragile aktiboa da beraz, mikrosisteman dagoen edonork/edozerk eragin dezake GHEan.	Ingurunearekin izandako interakzioen ondorioz GHEan izaten diren aldaketak.	Hizkuntzaren erabilera, antolaketa eta egituraketa bitartekaritzaren oinarritzko elementu.	Hizkuntza kognizioa garatzeko beharrezkoa da.
CUIL	Hizkuntza ikasteko-irakasteko prozesuen erdialdean, ezagutza eraiki eta partekatze tresna dinamikoa.	Eduki, hizkuntza eta metakognizio terminotan norberak bakarrik eta laguntzarekin lotu dezakeenaren arteko ezberdintasuna da.	Ingurunearekin izandako interakzioen ondorioz GHEan gertatzen diren aldaketak.	Bitartekaritza gertatzeko espazioen sorrerak bermatzen dira.	Hizkuntza eta kognizioa lotuta doaz.

2.4 taula. Ikuspegi ezberdinek komunean dituzten alderdien laburpena

Lan honen abiapuntua, hizkuntza ezagutzaren eraikuntzarako tresna dinamiko eta sozial gisa ulertzean datza baina bertan parte hartzen duten barne psikologiako eta psikologia arteko prozesuak kontuan hartuz.

### 2.2. Hizkuntzen didaktika

---

Purenen (1988) marko orokorraren bigarren kontzeptua hizkuntzen didaktikarena da. Kontzeptuaren esanahia kontuan hartzea garrantzitsua da, beharrezkoa izango delako hizkuntzen didaktikaren eta hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuen arteko marko koherente bat diseinatzeko.

Hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuaren terminoa ez bezala, hizkuntzen didaktika 50. hamarkadan hasi zen erabiltzen. Bronckart-ek eta Chiss-ek (2002) diotenez, hala ere, terminoaren definizio zehatz eta adostua lortzeko bi zailtasun nagusi ageri dira: praktikoa eta epistemologikoa.

Zailtasun praktikoari dagokionez, bi alderdi bereizten dituzte autoreek. Alde batetik, hizkuntzen didaktikaren eremu bikoitza, hau da, teoriaren eta praktikaren eremuetan aldi berean mugitzeak dakartzan zailtasunak. Eta, bestetik, hizkuntzen didaktika hezkuntza formalean ez ezik hezkuntza ez-formalean ere kokatzeak dakartzan zailtasunak.

Epistemologikoki ere zailtasunak ageri dira definizio zehatza lortzeko. Bronckart eta Chiss (2002), Marquilló Larruy (2001) eta halako autoreek esaten dute hizkuntzen didaktika kontzeptuaren erabilera unearen arabera eta hizkuntzen arabera aldatzen dela. Era berean, testuinguru linguistiko eta kulturalak ere aldatzen du kontzeptuaren erabilera markoa (Dabène, 1994).

Zailtasun horiek presente egon arren, hizkuntzen didaktika azkar zabaldu da azken urteotan. Arrakasta eta zabalkunde azkarra ikaskuntzaren psikologian (Skinerren konduktismoa, adibidez) eta linguistikan (estrukturalismoa, funtzionalismoa, diskurtsoaren teoria...) oinarritutako metodologietatik datoz. Metodologia horiek alderatuak izan badira ere, mugimendu zientifikoaren barnean autonomiaz jokatzeko “pentsamendu meta-metodologiko” (Bronckart eta Schneuwly, 1991) baten beharra aipatu zen.

Hizkuntzen didaktikarako erreferentzia marko bat eratzeko, berriro hartu ziren Piageten ikuspegia eta Vygotskiren elkarrekintza soziala. Ondorioz, horiekin koherentea izango zen markoa diseinatzen hasi ziren.

Gaur egun, **ikuspegi soziokultural batetik, hizkuntzen didaktika hartzen da hizkuntza ikasteko-irakasteko prozesuan parte hartzen duten eragile eta elementuen arteko harreman konplexuak aztertzen dituen diziplinatzat** (Dolz, Gagnon eta Mosquera, 2009). Hau da, **hizkuntzen didaktikak bere barnean biltzen ditu hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuak osatzen dituzten mikro-prozesuen eta ekosistemen arteko barne-harreman eta interdependentziak.**

Ondorioz, hizkuntzen didaktikaren objektu zentrala hizkuntza jabeakuntza dela esan daiteke (Dolz, Gagnon eta Mosquera, 2009). Testuinguru horretan, zer irakatsi eta jabeakuntza edo ikaste prozesua nola erraztu funtsezko elementu bihurtzen dira (Dolz, Gagnon eta Mosquera, 2009).

Didaktikaren marko orokorra zehaztuta, ikerlan hau idatzizko konpetentziaren garapenean zentratzen denez, segidan datorren azpiatalak idatzizko hizkuntzaren didaktikaren oinarritzko hainbat aspektu landuko ditu.

### 2.2.1. Idatzizko hizkuntzaren didaktika

---

Hizkuntzen didaktikak bere barnean biltzen ditu hizkuntzaren alderdi ezberdinetan zentratzen diren didaktika espezifikokoak. Idatzizko hizkuntzaren didaktika espezifikazio horietan sartzen den didaktika da. Hau da, **idatzizko hizkuntzaren didaktika da idatzizko hizkuntzaren garapenerako beharrezkoak diren alderdi ezberdinen ezagutzak integratzen dituen prozesu konplexua.** Gainera, idatzizko hizkuntzaren ikaste-irakaste prozesuetara zuzentzerakoan interesgarria da kapitulu honetan zehar azaldu den hizkuntzaren izaera bikoitza kontuan hartzea; **ikaskuntza-objektu izateaz gain, ikasteko tresna ere izango baita hizkuntza.**

Idatzizko hizkuntzaren didaktika hainbat ikuspegitatik landu izan da. Cassany-k (1990) 4 ikuspegi bereizten ditu idatzizko hizkuntzaren didaktikaz ari denean. Autorearen ustetan, honako ikuspegiak daude: ikuspegi gramatikala, ikuspegi funtzionala, prozesuan zentratzen den ikuspegia eta edukien ikuspegia.

**Ikuspegi gramatikalak**, Iglésias-en (dg) ustetan, gramatika eta ortografia eta sintaxiarekin lotzen du idazketa prozesua. **Ikuspegi funtzionaletik**, komunikazioa eta lan praktikoen garapena bilatzen da, ikasleak testuak helburu espezifikoak lortzeko komunikazio tresna gisa erabil eta uler ditzan. **Prozesuan zentratzen den ikuspegiak**, berriz, idazketa prozesuan jartzen du enfasia, hau da, prozesu kognitiboak indartzen dira. **Edukien ikuspegiak**, azkenik, edukiaren ezagutzan jartzen du idazketa prozesuaren sorburua.

Horietako bakoitzak ezaugarri ezberdinak baditu ere, Cassanyren (1990) ustetan, guztiak osagarriak dira idatzizko hizkuntzaren ikaste-irakaste prozesuetan. Cassanyk (1990) dioenez, idazketa prozesuak osatzen dira gramatika, testu moldea, idazketa prozesua eta edukiak kontuan hartzen direnean. Prozesu horren azken emaitza testua da.

Didaktikaren ikuspuntutik testua diogunean zer ulertu behar den azaltze aldera, Dolzen eta Gagnonen (2008) definizioa hartuko dugu oinarritzat. Egile horien beheko idazkian ahozko zein idatzizko testuei erreferentzia egiten bazaie ere, idatzizkoa izango da ikerketa honetan erabiliko dena. Horrela, Dolzek eta Gagnonek (2008) diotenez, testua da ahozko zein idatzizko produkzioaren eta ulermenaren ikaskuntzaren oinarria.

“Desde el punto de vista didáctico, el texto se considera, desde hace tiempo, como la unidad de base de la enseñanza de la producción oral y escrita, pero también de la lectura y de la recepción oral. Esta opción se explica, en principio, por razones asociadas a las situaciones de comunicación. Los textos corresponden a situaciones de interacción social, se inscriben en un horizonte social y se adaptan a un auditorio particular. La comunicación no se produce por medio de frases o palabras aisladas, sino por el sesgo de los textos orales y escritos. No es suficiente hacer frases correctas para contar un cuento o escribir una novela. En una perspectiva interaccionista y sociodiscursiva, parece importante insistir en las situaciones de interacción social que determinan las actividades lingüísticas de los aprendientes y sobre el hecho de que toda la actividad lingüística moviliza los signos que se materializan en los textos” (Dolz eta Gagnon, 2008: 8).

**Interakzio horrek eskatzen duen ekintza linguistikoa izango da**, Vygotskiren (1987) hitzetan, **hizkuntzaren aljebra**. Idatzizko hizkuntza, ahozkotasunaren funtzio “partikular” gisa definitzen du Vygotskik (1987), **hizkuntzaren plano abstraktuenera heltzeko modu gisa**. Autorearen ustetan, idatzizko hizkuntzak prozesu kognitiboen eraldaketa bultzatzen du aurrez aurreko solaskide baten eta berehalako egoera komunikatibo baten faltan (Vygotski, 1987). Idatzizko hizkuntzaren didaktikak, beraz, **idatzizko prozesuan gertatzen diren elkarrekintza konplexu guztiak** hartu beharko ditu kontuan.

### 2.2.1.1. Idazketa prozesua

---

“The configuration of intervening factors becomes even more complex in some educational contexts in which learning-to-write and writing-to-learn are inseparable due to the educational and linguistic reasons” (Manchón, 2011: 5).

Hyland-en (2011) ustez hiru modu daude idazketa prozesua ulertzeko: bata da idazlearengan zentratutako prozesua; bigarrena, testuetan zentratutakoa, eta hirugarrena, azkenik, irakurlearengan zentratutakoa.

Autorearen ustez idazketa prozesua **idazlearengan zentratutako prozesu** gisa ulertzeak idatzizko ekoizpenen bitartez idazten ikastea dakar. Psikologia kognitiboetan oinarria duen ikuspegiak idazketa prozesu ez-lineal, esploratzaile eta sortzailatzat jotzen du. Eredu horretatik bilatzen da arazoak ebazteko ekintza, komunikazio ekintza baino gehiago.

Hylandek (2011) aipatzen duen idazketa ulertzeko bigarren modua **testuetan zentratutako prozesua** da. Eredu horretatik abiatuta, idazketa prozesua produktu testual bat da. Hau da, idazketa prozesua jarduera baten emaitza da. Ikuspuntu horretatik bi aukera sortzen dira: testua objektu gisa edo diskurtso gisa ulertzea.

Testua objektu gisa ulertzeak korrante estrukturalistetan du oinarria. Korrante horren arabera, idazketa da idazlearen intentzioetatik independentea den zeinu sistema bat. Testua objektu autonomo gisa ulertuz gero, ez da egoera komunikatiboa kontuan hartzen.

Testua diskurtso bezala ulertzeak, bestalde, berekin dakar idazketa ekintza sozial gisa ulertzea. Eredu horrek ikuspegi komunikatiboetan jartzen du enfasia eta testu generoen inguruko ereduak garatzen hasten dira.

Idazketa ulertzeko azkeneko modua **irakurlearengan zentratutakoa** dela adierazten du Hylandek (2011). Idazketa ulertzeko modu honek ikuspegi komunikatiboa eta teoria soziokulturala indartzen ditu eta esanahia sortzen da idazlearen eta irakurlearen arteko interakzioan eta konfigurazioan. Idazlea, autoreak dioenez, komunitatearen parte da.

“the writer is neither a creator working through a set of cognitive processes nor an *interactant* engaging directly with the reader, but a member of a *community*” (Hyland, 2011: 27).

Idazketa prozesua, beraz, praktika sozialtzat jotzen da, zeina testuinguru kultural batean txertatuta garatzen den. Beraz, idazketa modu holistikoa ulertuta, idazten ikastearen eta ikasteko idaztearen intersekzioan kokatzen da (Byrnes, 2011).

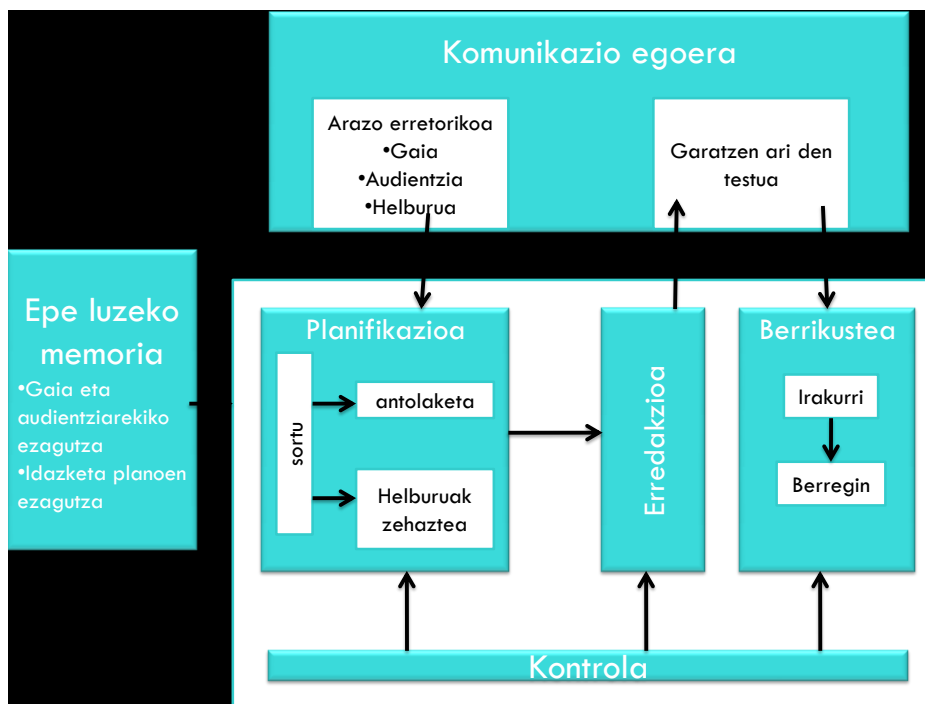
Horretaz gain, idazketa prozesuak, idatzizko komunikazioak oro har, prozesu sozial, kognitibo eta afektiboak hartzen ditu kontuan, elkarrengandik banaezinak direnak (Abdulwahed, 2011; Camps, 1997). Idazketa prozesua elkarrekintza sozial eta kultural gisa ulertzeko Camps-ek (1997) egindako justifikazioa hartuko da oinarritzat.

Campsen ustetan hiru alderdi azpimarratu behar dira. Lehenik eta behin onartu behar da idazketa prozesu baten emaitza dela. Prozesu horrek idazleak eta irakurleak konpartitzen ez duten egoera material baten testuinguruan kokatzea eskatzen du. Bigarrenik, idatzizko komunikazioaren izaera interaktiboa aipatu behar da. Hau da, autorearen ustetan testu guztiak dira aurre-testuen erantzuna eta esperientzia diskurtsiboaren ondorio (Camps, 1997). Azkenik, ahozko eta idatzizko hizkuntzaren arteko dikotomia baztertzea gomendatzen du, dikotomia hori ez baita komunikazio kanalaren ondorio, baizik eta komunikazioaren konplexutasunean ageri diren kanpo faktoreek eragindako banaketa.

**Idazketa prozesuak, ondorioz, prozesu multifazetikoak dira.** Era berean, idazketa prozesuan idazle bakoitzaren ezaugarriek garrantzi handia dute (Bartolomé, 2004). Idatzizko prozesuak definitzen dituzten bi ezaugarri horiek –multifazetikoa eta

personala izateak— idazketaren egokitasuna eta prozesuen garapena definitzeko irizpideak zehazten dituzte.

Idazketa prozesuen azpi-prozesuak Cassanyk eta taldekideek (1994) zehazten dituzte Flower-en eta Hayes-en ereduari jarraituz [2.10 irudia]. Eredu hori modu linealean azalduz gero, esan daiteke planifikazioa egiten dela komunikazio egoeraren arabera, hau da, gaia, audientzia eta helburua kontuan hartuta. Planifikazio horretan antolaketa eta helburuak zehazten dira sormena martxan jarriz. Horretarako, ordea, epe luzerako memorian dauden ezagutzak aktibatu beharko dira, gaia eta audientziari dagozkienak eta idazketa ekintzari dagozkionak. Planifikazioak erredakziora eramango du ikaslea. Ikasleak aztertu beharko du lantzen ari den testua komunikazio egoerara egokitzen den. Amaitzean, berrikusi eta orraztu egingo du.



2.10 irudia. Flower-en eta Hayes-en idatzizkoaren konposizio prozesua. (Cassany et al., 1994: 264 - Ikertzaileak itzulia)

**Idatzizkoa sortzeko prozesua, baina, ez da modu lineal eta finkatuan sortzen (Bigas eta Correig, 2001). Idazlea azpi-prozesu batetik bestera joango da eta baliteke behin baino gehiagotan azpi-prozesu berera bueltatzea.**

Idazketa prozesua definitzen duten azpi-prozesuok aurrera eramateko beharrezkoak dira, Hylanden (2011) arabera, bost ezagutza mota hauek:



- Edukiaren inguruko ezagutza, hau da, gaiaren inguruko ideia eta kontzeptuen ezagutza.
- Sistemaren ezagutza, hau da, sintaxia, lexikoa eta egituraren inguruko ezagutza.
- Prozesuaren inguruko ezagutza idazketa ataza prestatu eta burutu ahal izateko.
- Genero testualen inguruko ezagutza.
- Testuinguruaren ezagutza, non irakurlearen ezagutzak eta ikuspegi kulturala hartu beharko diren kontuan.

Ezagutza horiek barneratzeko zailtasunaz gain, Milian-ek (1993) prozesuaren konplexutasuna definitzen duten hiru faktore hauek aipatzen ditu:

1. Idazteko beharrezkoak diren ezagutza motak:
  - a. Adierazpenezkoak: hizkuntzaren inguruko ezagutzak (gramatika, sintaxia, testu moldeak ...)
  - b. Prozedurazkoak: informazioaren eta ezagutzaren aukeraketa, egoera komunikatiboaren azterketa, antolaketa eta idazketa prozesura egokitzeko gaitasuna ...
2. Ezagutzen aplikazio ordena
3. Ezagutzen erabileran sortzen diren desberdintasun pertsonalak

Era berean, faktore horiek erlazio zuzena dute idazketa prozesuan ikasleak aurkitzen dituen zailtasunekin. Mata-ren (1998) arabera, lau dira idatzizko testu baten eraikuntzan ikasleek topatzen dituzten **zailtasunak**. Lehenik eta behin, testu-produkzioaren hasieran ikasleak aurki ditzakeen zailtasunak (zer, nola...). Horrek eragina izango du, autorearen ustetan, geroko planifikazioan eta berrikuspenean, besteak beste. Bigarrenik, gaiaren inguruko ezagutza urria izatea. Hirugarrenik, autoerregulazio zailtasunak. Mataren (1998) ustez, ikasleek zailtasunak izan ditzakete beharrezkoak izango zaizkien estrategiak eta prozesuak hautatu eta erregulatzeko. Azkenik, eta estrategiekin lotuta baita ere, ikasleek prozesu kognitiboen aurrean erabiltzen dituzten estrategia erabilgaitzak zailtasun bilaka daitezke.

Ama hizkuntzaren idazketa prozesuek eragin esanguratsua dute atzerriko edo bigarren hizkuntzen idazketa prozesuetan. Hala, idatzizko kompetentzia eta estrategiak hizkuntzen artean transferitzen dira (Kobayashi eta Rinnet, 2010) eta hor gertatzen diren hainbat azpi-prozesu ere berdinak dira (Silva, 1993). Hala ere, beharrezkotzat jotzen da atzerriko edo bigarren hizkuntzen idazketarako didaktika espezifikoak garatzea (Myles, 2002). Eta hori, Kern-en (2000) arabera, bigarren hizkuntzaren aldagai soziokulturalak kontuan hartzean datza.

Silva-k (1993) ama hizkuntzan eta atzerriko hizkuntzan idazketa prozesua aztertzen duten hirurogeita hamabi lan enpirikoren konparaketa egin zuen. Lanaren ondorioz, autoreak adierazi zuen, oro har, bi hizkuntzatan jazozen diren prozesuak antzerakoak direla. Hala ere, hainbat kasutan aldeak egon daitezke planifikazioan, erredakzioan, berrikuspenean nahiz egituran. Planifikazioari dagokionez, autoreak dioenez, atzerriko hizkuntzaren idatzizko prozesuan idazleek planifikazio gutxiago egiten dute eta arreta ideien produkzioan jartzen dute nagusiki. Hala ere, ideien produkzioa zailagoa eta ez hain arrakastatsua suertatu ohi da. Testuak idazterako orduan ere prozesua zaildu egiten dela aipatzen du, denbora gehiago behar dutela eta. Berrikustea ere laburragoa eta arinagoa dela aipatzen du Silvak (1993). Egiturari dagokionez, ezberdintasunak ikusi ditu autoreak luzeran, akats kopuruan eta egituran. Hala ere, Cumming-ek (2001) dio atzerriko hizkuntzaren idazketa prozesuetan planifikazio, berrikuste eta berregite prozesuetan kontrola areagotu daitekeela baina azpi-prozesuak instrukzio bidez indartu behar direla (Raimes, 1991; 1998).

Ikerlan honetan idatzizko prozesuak ikuspegi sozial batetik, hau da, lankidetzan oinarrituz, landu daitezkeela ulertzen da. Arrazoi hori dela eta, hurrengo ataletan lankidetzazko hizkuntzen ikaste-irakaste prozesua eta lankidetzazko idazketa azalduko ditugu.

### 2.3. Lankidetzazko ikaskuntza hizkuntzen ikaskuntzan

---

Hizkuntzen ikaste-irakaste prozesu komunikatiboen, ekologikoen, hezkuntza teoria soziokulturalen eta CLILaren eguneroko praktiken barruan aurkitzen da lankidetzazko ikaskuntzaren eredua. Lau ikuspegiotan nabarmentzen den hizkuntzaren izaera sozialak dakar lankidetzazko prozesuak azpimarratzea.

Laugarren kapitulua gai honi espresuki zuzendua badago ere, atal honetan lankidetzazko ikaskuntzaren inguruko hainbat zertzelada emango dira. Atal honetan lankidetzazko ikaskuntzari buruz adieraziko dena bigarren edo hirugarren hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuari zuzendua dago batik bat. Ildo horretatik lankidetzazko idazketaren kontzeptua ere landuko dugu.

70eko hamarkadan garatutako ikaskuntza eredu hau hainbat ikerketaren objektu izan da. Ikerketa horietatik eratorritako emaitzek erakutsi dute lorpen akademikoen eta garapen afektibo, kognitibo eta sozialen arteko erlazioaren eraginkortasuna (Trujillo, 2002).

Horrenbestez, lankidetzazko ikaskuntzara hurbilpen bat egite aldera, adierazi beharra dago Johnson-ek, Johnson-ek eta Stanne-k (2000) lankidetzazko ikaskuntza kontzeptu generikotzat hartzen dutela. Autore horien ustetan, kontzeptu horrek egiten dio erreferentzia gelako jarduerak antolatzeko eta gidatzeko erabiltzen diren prozedurei. Zehazki, lankidetzazko ikaskuntza lankidetzazko metodo ezberdinen *continuum* gisa ulertzea proposatzen dute.

Ikaskuntzaren ikuspuntutik, gainera, lankidetzak eragin kognitibo eta afektibo positiboak dituela baieztatzen da. Martínez-en (1996) hitzetan, lankidetzazko ikaskuntzan sortzen den interdependentziak bultzatzen du ikaslea paper aktibo bat hartzera eta horrek argudio eta berreraikuntza pertsonalak aurkeztera darama.

Skon-ek, Johnson-ek eta Johnson-ek (1981), Cuseo-k (1990) edo Johnson-ek, Johnson-ek eta Stannek (2000) egindako ikerketen arabera, lankidetzazko ikaskuntzak eragin positiboak ditu ikasleen ikaskuntza akademikoaren prozesuan. Are gehiago, Johnsonen, Johnsonen eta Garibaldi-ren (1990) lanaren arabera, ikasleen goi mailako pentsamendua garatzen da. Eragin afektiboari dagokionez, ulermen interkulturala eta tolerantzia ere areagotu egiten direla ondorioztatzen du Slavin-en (1990) lanak. Horrekin batera, Johnson-ek eta Johnson-ek (1989) baieztatzen dute pertsona arteko gaitasunak ere garatu egiten direla.

Lankidetzazko ikaskuntzaren historia luzeagoa bada ere, **hizkuntzen lankidetzazko ikaskuntza ikuspegi komunikatiboarekin batera hasi zen** (Martínez, 1996). Hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuaren ikuspegi komunikatibotik, ekologikotik, soziokulturaletik eta CLIL markotik, hizkuntza bat ikasteak ikaslearen parte hartze aktibo eta inplikazio zuzena eskatzen du. Ildo horretatik, **lankidetzazko ikaskuntzak ikasleak parte hartzera**

**bultzatzen ditu, askotariko rolak hartzera behartzen ditu eta konpetentzia ezberdinak garatzera bultzatzen ditu.**

Bigarren eta hirugarren hizkuntzen konpetentzietan zentratuz, Hirst-en eta Slavik-en (1990) arabera, lankidetzazko ikaskuntzak bermatzen du konpetentzia linguistiko-komunikatiboak garatzea. Trujillo-k (2002) konpetentzia linguistiko-komunikatiboen garapenari konpetentzia sozial eta kognitiboen garapena ere gehitzen die. Ildo horretan, **lankidetzazko ikaskuntza gela barnean elkarrekintza komunikatiboa sustatzeko eredutzat jotzen da** eta, ondorioz, hizkuntzen ikaste-irakaste prozesu komunikatiboan oinarritzko printzipiotzat (Martínez, 1996).

Bigarren edo hirugarren hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuetan lankidetzazko ikaskuntza erabiltzeak 5 helburu nagusi planteatzen ditu:

- Hizkuntzaren erabileraren bitartez, hau da, taldekide edo bikotearekin hizkuntza erabiliz, modu naturalean hizkuntza barneratzeko aukerak ematea.
- Ikasleek hizkuntza modu naturalean barneratzeko aukerak sortzeko metodo ezberdinak aurkeztea.
- Ataza interaktiboan bidez unitate lexiko, egitura linguistiko eta funtzio komunikatiboak lantzea.
- Ikasleei ikaskuntza eta komunikazio estrategiak garatzeko aukera ematea.
- Ikasleen motibazioa handitzea eta gelan giro afektibo positibo bat lortzea.

Ondorioz, esan daiteke **lankidetzazko ikaskuntzak, gaitasun linguistikoen garapena bermatzeaz gain, gaitasun sozio-kognitiboan sustapena ere badakarrela**. Denak ere beharrezkoak izango dira konpetentzia komunikatiboa garatzeko.

### 2.3.1. Lankidetzazko idazketa hizkuntzen ikaskuntzan

---

Lankidetzazko ikaskuntzaren oinarrietan dagoen lankidetzazko idazketa, ikasleen artean interakzio soziala sustatzeko eredu bat da (Yong, 2010). Hona hemen definiziora egindako hurbilpen bat: **bi pertsonak edo gehiagok talde ardurarekin dokumentu bat sortzeko aurrera eramaten duten prozedura** (Bosley, 1989). Hala ere, gaur egungo egoera teknologizatua dela medio, derrigorrezkoa dirudi lankidetzazko idazketa ere birdefinitzea. Baltazar Paz-en (2005) hitzetan, gaur egungo lankidetzazko idazketa honelaxe uler daiteke:

“Es un conjunto de personas (pueden ser comunidades) que utilizando la comunicación en línea (Internet) y mediante un conjunto de herramientas de software (Blogger, WordPress, wiki, etc.), realizan aportaciones individuales para crear un documento específico, utilizando todos ellos las mismas normas, metodologías y el mismo objetivo previamente establecido” (Baltazar Paz, 2005: 136).

Halako idazketa prozesuetan idazki berdinean batzen dira autore ezberdinen ikuspuntu, jakintza eta esperientziak. Autore ezberdinen izaera testu komun batean islatzeak ondorengo abantailak dakartza Yong-en (2010) ustez:

- Ikasleek taldekideen pentsatzeko modua behatu dezakete. Behaketa horren ondorioz estrategia kognitiboen eta idazteko estiloen modelajea egiteko aukerak areagotzen dira.
- Kolaborazioak konfiantza areagotzen du.
- Irakasleek ikasleen idatzizko beharrak ase ditzakete lankidetzazko idazketa gertatzen den uneetako interakzioak behatuz.

Atzerriko hizkuntzaren ikaste-irakaste prozesuei dagokienez, lankidetzazko idazketa 90eko hamarkada inguruan hasi zen ikertzen (Elola eta Oskoz, 2010). Ebidentzia

praktiko zein teorikoez indartu egin dute idazketa horren erabilera (Shehadeh, 2011). Hala ere, ahozkoaren inguruko lanekin konparatu denean berau nahiko urria dela adierazi dute hainbat autorek (adibidez Storch, 2005; Storch eta Wigglesworth, 2007).

Bustos, Tirado, Miranda (2007) eta halako autoreek azpimarratzen dute idazketa mota honek atzerriko hizkuntza bat barneratzeko orduan honako abantaila hauek dituela:

“[...] se favorece el pensamiento reflexivo (sobre todo si los participantes ponen en marcha mecanismos para defender o explicar mejor sus ideas); los participantes pueden rebasar los niveles centrados en la ortografía o la gramática para abordar cuestiones relativas al discurso y, por último, puede favorecer el conocimiento que los participantes desarrollan sobre el lenguaje” (Bustos, Tirado eta Miranda, 2007: 5).

Autoreek (Bustos, Tirado eta Miranda, 2007) aipatutako hausnarketa eta diskurtso eta hizkuntzaren ezagutzaz gain, **lankidetzazko idazketaren potentziala areagotu egiten da arazo baten aurrean ikasleak atzerriko hizkuntzan komunikatzera bultzatuz gero** (Elola eta Oskoz, 2010). Horretarako, **ikasleek jakin behar dute modu kolaboratibo batean idazteak ez duela esan nahi akumulazioz eta gauzak gehituz idaztea**. Akumulazioa gainditzeaz gain, Pozoren eta Pérez Echevarriaren (2009) ustetan, nahitaezkoa da parte hartzaileek kolaborazioz idatzi behar duten testuaren irudikapen komuna izatea. Irudikapen komun horrek eskatuko du idatzizko prozesuaren azpi-prozesuetako helburuak ere komunak izatea. Soka horretatik, Gollin-ek (1999) dio **lankidetzazko idazketan aritzeko beharrezkoa dela formazioa**.

“Collaborative writing is a complex activity and needs to be actively taught” (Gollin, 1999: 289).

Gaiaren inguruan egindako ikerketek erakutsi dute **ama hizkuntzan lankidetzazko idazketak hausnarketa eskatzen duela** (Higgins, Flower eta Petraglia, 1992) **eta gatatzakoa kognitiboak areagotu egiten direla** (Morgan, Allen, Moore, Atkinson eta Snow,

1987). **Bigarren zein hirugarren hizkuntzari dagokienez** ere, metodo indartsutzat jotzen da aztergai dugun hau. **Lankidetzazko idazketak laguntzen die ikasleei zehaztasun gramatikala lortzen** (Storch, 1999), **lexikoa eta diskurtsoa garatzen eta hizkuntzari buruzko ezagutza lortzen** (DiCamilla eta Anton, 1997; Hirvela, 1999, Storch, 2002; Swain eta Lapkin, 1998). Horretaz gain, **andamiajeari gertatzeko aukerak areagotu** (Donato, 1994) eta **GHEra heltzeko espazioak sortzen dira** (Nyikos eta Hashimoto, 1997).

Bigarren zein hirugarren hizkuntzen testuinguruan, Yongen (2011) arabera taldeak esangura eta talde lanaren balioa antzematen dituenean hobetzen dira hizkuntza garapena eta produkzioa. Ildo horretatik, autoreak (Yong, 2010) honako **ezaugarriok** aurkitu zituen goi mailako hezkuntzako ikasleak atzerriko hizkuntzan lankidetzazko idazketa aurrera eramateko prozesuan egindako behaketa bidezko ikerketan:

- Elkarren arteko interakzio altua: taldekideen arteko konpromisoa zenbat eta handiagoa izan, orduan eta lankidetzara arrakastatsuegia lortzen da. Ildo horretatik, autoreak beharrezkoa ikusi zuen irakasleek elkarrekintzaren garrantzia azpimarratzea.
- Negoziazioa: interakzioarekin erabat lotuta dagoen ezaugarria da. Negoziazioak interakzioen aldakuntza eta berregituraketa eskatzen du hainbat modutan: pertsonala, interaktiboa eta prozedurazkoa. Negoziazio pertsonalek ikasleen prozesu mentalak bultzatzen dituzte; interaktiboek ikasleak erabilitako hizkuntzaren berregituraketa eskatzen du eta prozedurazkoek, berriz, adostasuna lortzeko beharrezkoak diren prozedurak bultzatzen dituzte. Negoziazioak, ondorioz, hausnarketa pertsonala eta balio anitzen zein pentsamendu aldizkako onarpena eskatzen du.
- Prozesu kognitiboak: lankidetzazko idazketaren oinarriko prozesuak dira; negoziatioa nahitaezkoa baita ikasleak kontsentsura heltzeko.
- Trebetasun partekatua: taldea indartzea lortzen da trebetasunak partekatuta. Trebetasunak partekatuz, GHEra heltzeko aukerak areagotu eta kalitate hobeko idatzizko lanak egiten dituzte ikasleek.

## 2. KAPITULUA: HIZKUNTZEN IKASTE-IRAKASTE PROZESUA

- Faktore afektiboak: taldekideen artean sentimendu positiboak lantzea eskatzen du. Zenbat eta sentimendu positiboagoak izan, orduan eta errazagoa da idatzizko testuaren inguruko adostasunak lortzea.
- Ama hizkuntzaren erabilera: atzerriko hizkuntzan lankidetzaz idazterakoan ama hizkuntza erabiltzera jotzen dute ikasleek. Ildo horretan, autoreak azpimarratzen du atzerriko hizkuntzan idaztean ama hizkuntza funtzio kognitiboetarako erabiltzea lagungarria izan daitekeela.
- Berrikustea: atzerriko hizkuntzan idazterako orduan planifikazio prozesu, idatzizko prozesu eta berrikuste prozesuetan atzera bueltatzeko aukera gehiago sortzen dira.

Ezaugarri horiek Donato-k (1988, 1994) “aldamiatze kolektibo” deitzen duen prozesua aurrera eramateko aukerak sustatzen dituzte. Aldamiatze kolektiboaren barruan Kuiken-en eta Vedder-ek (2002) aztertu dute talde interakzioen rola bigarren hizkuntzan taldean idaztean. Bigarren hizkuntzan –ingelesez, nederlanderaz eta italieraz– maila ertaina zuten 40 ikasleren testuak jaso zituzten autoreek. Testuen aspektu linguistikoen eta sintaktikoen azterketa egiteaz gain, ikasleek erabilitako estrategia metakognitibo, linguistiko eta elkarrekintzazkoak aztertu zituzten. Ikertzaileak ohartu ziren harreman zuzena dagoela estrategia metalinguistikoen kontzientziaren eta bigarren hizkuntzan idatzitako testuen kalitatearen artean.

Storch-ek (2005) ere aztertu du lankidetzazko idazketan gertatzen den prozesua eta horren produktua. Era berean, lankidetzazko idazketaren inguruan ikasleen usteak ere analizatu ditu. Autoreak Australiako unibertsitateko 23 ikasleri aukera eman zien modu indibidualean edo bikotetan bigarren hizkuntzan testuak sortzeko. Bikoteka idatzitako testuak (18 ikaslerenak) motzagoak baina indibidualak (5 ikaslerenak) baino hobekuntzak honako aspektuetan aurkitu zituen: komunikazio egoerara egokitzean, zehaztasun gramatikalean eta konplexutasunean. Ikasleen usteetatik ondorioztatu zuen bikoteka lan egitearen esperientzia aberasgarria zela. Ildo horretatik, Storch-ek (2005) dio lankidetzazko idazketaren bidez ideiak garatzeko eta uneoro feedback-a lortzeko aukerak areagotu egiten direla.

Storchek eta Wigglesworth-ek (2007) ere konparatu dituzte ataza berdinen inguruan modu indibidualean eta lankidetzan bigarren hizkuntzan sortutako testuak. Graduatu ondoko 24 partaidek bi testu indibidual ekoiztu zituzten eta 48 pertsonak, berriz, bi



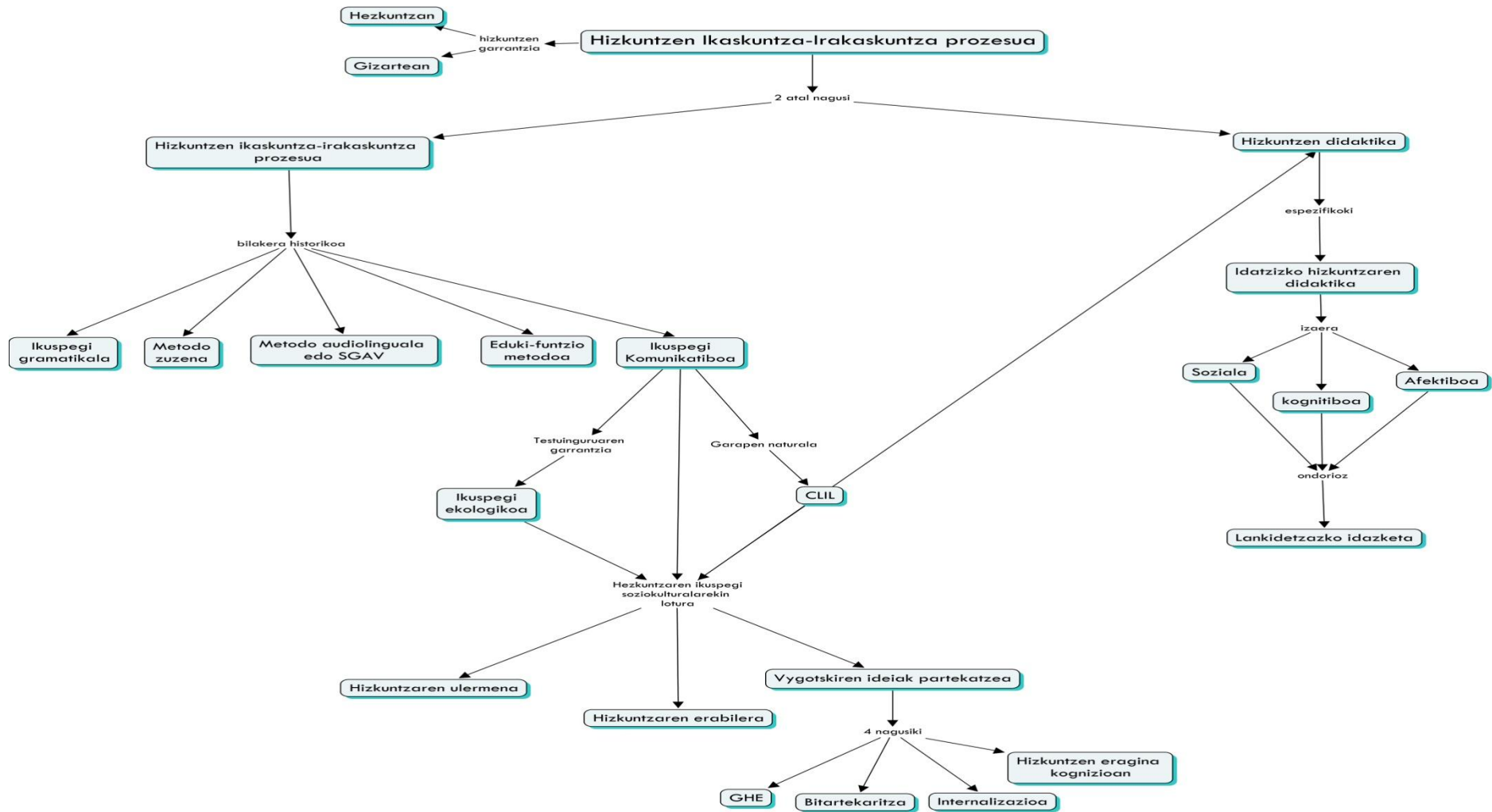
testu bikoteka. Autoreek, kasu horretan ere, lankidetzan idatzitako testuak zehatzagoak zirela baieztatu zuten. Lankidetzak hizkuntzaz eta hizkuntzarekin jarduteko aukera ematen duela adierazi zuten beren ondorioetan.

Shehadeh-k (2011) egindako ikerketan ere ondorioztatu da bigarren hizkuntzan lankidetzan idaztea positiboki baloratzen dutela unibertsitateko ikasleek. 38 subjekturen deskribapenezko 12 testu motz aztertu zituen. 16 astetan kontrol talde bat eta talde esperimental bat erabili zituen. Talde esperimentalak idatzi zituen testuak taldeka. Shehadeh (2011) ikusi zuen lankidetzazko idazketak eragin positiboa zuela ikasleen testuen batzuetan. Ikasleek adierazi zuten lankidetzazko idazketaren bidez beraien konfiantza eta idazteko gaitasuna handitu egin zirela, bai eta ahozkoitasuna ere.

### 2.4. Kapituluaren laburpena

---

Azken atal honek laburbilduko du kapituluaren zehar landutakoa. Horretarako kapituluaren eskema [2.11 irudia] ikusi ahal izango da lehenik, eta azalpena ondoren.



2.11 irudia: 2. kapituluaren eskema

Hizkuntzek gizartean eta hezkuntzan duten lehen mailako rola azpimarratuz, kapituluaren helburua izan da ikerlan hau kokatzen den ikuspegi teorikoa azaltzea. Xede hau lortzeko, bigarren kapitulu honek hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuak hartu ditu abiapuntu. Horien bilakaera historikoaren laburpen bat eskainiz, hezkuntzaren ikuspegi soziokulturalarekin bat datorren ikuspegi komunikatiboaren garrantzia nabarmendu da.

Ikuspegi komunikatiboak testuinguruari ematen dion garrantzia oinarri hartuta azaldu da hizkuntzaren ikuspegi ekologikoa. Izan ere, ikuspegi horrek testuingurua (ekosistema ekologia terminotan) oinarritzko aldagaitzat jotzen du hizkuntzen ikaskuntzan. Ekosistema ezberdinen arteko interkonexioak garatu ahal izateko beharrezkoa da konpetentzia komunikatiboa. Hau da, beharrezkoa da, hizkuntza kodea ezagutzeaz gain, helburu eta erabilera egokiak ezagutzea. Horretarako, espazio eta interakziorako egoera naturalak beharrezkoak dira. Hari horretatik, ezinbestekoa da Warschauerek eta Meskillék (2000) azaltzen dutenez, edukiak eta hizkuntza aldi berean lantzen dituzten proiektu edo atazak garatzea. Kapituluak justifikatu du edukiak edo jakintza arloak eta hizkuntzak aipatutako ereduaren arabera garatzeko aukera CLIL ikuspegian dagoela.

Teorikoki eredu egokia izateaz gain, CLILaren potentziala justifikatu da CLILa bera ikergai izan den lanen bidez. Foku bikoitza duen ikuspegi hau erabiltzean ikusi da gaitasun lexiko, gramatikal eta komunikatibo altuagoak lortzen direla (Ackerl, 2007; Lasagabaster, 2008; Llinares eta Whittaker, 2010; Pedrosa, 2011; Ruiz de Zarobe, 2008) eta edukien garapenean ere positiboa dela eragina (Ruiz de Zarobe, 2008). Kapituluaren zehar azpimarratu da, gainera, Europako Goi Mailako Hezkuntza Eremuaren eskakizunei erantzuteko ikuspegi egokia izanik (Ramos, 2010), eremu horretan ez dela behar adina esperientzia eta ikerketa egin.

Lanaren ikuspegi epistemologikoa zehazteko, kapituluak azaldu ditu ikuspegi komunikatiboa, ekologikoa, soziokulturala eta CLILaren arteko espazio komunak. Horien artean aztertu dira hizkuntzaren ulermena eta erabilera eta lau ikuspegiak partekatzen dituzten Vygotskiren ideiak. Espazio komun horien laburpena birformulatuz, esan daiteke lau ikuspegiak ulertzen dutela hizkuntza ezagutzaren eraikuntzarako tresna dinamiko eta sozial gisa. Hizkuntzak, era berean, lehen mailako rola jokatzen du ezagutzaren eraikuntzan gertatzen diren barne psikologiako eta psikologia arteko prozesuetan.

Ikuspuntua argitzeak ekarri du hizkuntzaren didaktikaz ulertzen dena zehaztea eta hori idatzizko didaktikan zentratzea. Idatzizko prozesuaren izaera sozial, kognitibo eta afektiboaren bidez justifikatu da idatzizko lankidetzaren prozesuaren garrantzia eta azaldu dira hirugarren hizkuntzen ikaskuntzan eredu horren ebidentzia enpirikoak. Ebidentzia horien artean azpimarratu dira, besteak beste, hizkuntzaren garapen gramatikala (Storch, 1999), lexikala eta diskurtsiboa, hizkuntzari buruzko ezagutzaren garapena (DiCamilla eta Anton, 1997; Hirvela, 1999; Storch, 2002; Swain eta Lapkin, 1998), aldamiatzeko aukera (Donato, 1994) eta GHEra heltzeko espazioen sorrera (Nyikos eta Hashimoto, 1997).

# 3. kapitulua: Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologiak eta web 2.0a hezkuntzan: Wikiaren erabilera

## Aurkibidea

- 3.0. Sarrera
- 3.1. Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologiak eta web 2.0 unibertsoa
  - 3.1.1. Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologiak eta web 2.0a: definizioa
  - 3.1.2. Web 2.0aren ezaugarriak, web 1.0arekiko ezberdintasunak eta web 3.0ra hurbilpena
- 3.2. Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologiak eta web 2.0 unibertsoa hezkuntzan
  - 3.1.1 Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologien eta web 2.0aren ekarpenak eta eragina hezkuntzan
    - 3.1.1.1. Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologiak eta Hezkuntzaren inguruko ikerketen bilakaera
    - 3.1.1.2. Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologiak eta web 2.0a goi mailako hezkuntzan.
      - 3.1.1.2.1. Konpetentzia digitala eta multialfabetizazio berriak goi mailako hezkuntzan
    - 3.1.1.3. Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologien eta web 2.0 aplikazioen txertaketa ikaste-irakaste prozesuetan.
- 3.3. Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologiak eta web 2.0a atzerriko hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuetan
  - 3.3.1. Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologiak eta web 2.0 aplikazioak CLIL esperientzietan
- 3.4. Wikia
  - 3.4.1. Wikia: definizioa eta ezaugarriak
  - 3.4.2. Wikiak ikaste-irakaste prozesuetan
  - 3.4.3. Wikiak eta hezkuntza ikuspegi soziokulturala
  - 3.4.4. Wikiak eta atzerriko hizkuntzaren ikaskuntza prozesua.
- 3.5. Kapituluaren laburpena

**H**irugarren kapitulu honen lehenengo helburua da Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologiek eta web 2.0ak ikaste-irakaste prozesuetan eta atzerriko hizkuntzaren ikaste-irakaste prozesuetan duten presentzia eta eragina aztertzea. Bigarren helburu nagusia da azaltzea wikiak hezkuntza munduan zein atzerriko hizkuntzaren ikaskuntzan duen erabilera espezifikoa.

“TIC y educación se han convertido en un binomio virtuoso que, bien gestionado, se retroalimenta positivamente y que, sin duda, nos permitirá alcanzar metas que aún ni imaginamos” (Cea, 2008:2).

### 3.0. Sarrera

---

Historian zehar izan diren iraultza teknologikoen ondorioz, belaunaldi ezberdinek beraien bizitzara egokitu dute tresna teknologikoen erabilera. Azkeneko belaunaldiak ere aurre egin behar (izan) die, egokitzapen teknologiko instrumentalari bakarrik ez, baita teknologiek eragindako aldaketa sakon eta ugari ere. Egungo belaunaldiak aurre egin behar dio egoera likido ez-materialean antolatzen diren objektu kulturekin bizitzearen konplexutasunari (Area, 2011a).

Lehenengo kapitulan adierazienez, ukazina da gizarte aldaketen barnean gaur egungo **Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologiek (IKTak aurrerantzean) eta web 2.0 unibertsoak daukaten lehen mailako rola**. Baliabide horiek **ezagutzaren izaera soziala indartu dute** eta horrek berebiziko garrantzia hartu du hezkuntzaren testuinguruan. Hezkuntzari dagokionez, ordea, erronka nagusia txertaketan eta erabileran planteatzen da; hau da, ikaste-irakaste prozesuetan baliabide horien txertaketa eta erabilera esanguratsua sustatuko duten aldagaien identifikazio pedagogikoan.

### 3.1. Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologiak eta web 2.0 unibertsoa

---

Testuinguru orokorra kontuan hartuta, lehenengo atal honek IKTak eta web 2.0a definituko ditu, eta baliabide horiek izandako eboluzioa azalduko du laburki.

#### 3.1.1. Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologiak eta web 2.0a: definizioa

---

IKTak gizartearen eremu gehienetara heldu badira ere, definizio normalizatu bat emateko zailtasunak daude. **Alde teknikoaren inguruko definizio ugari aurki daitezke** (adibidez, Europako Komisia, 2001) **baina adiera horietan ez da baliabideen alderdi soziala nabarmentzen.** “Informazioa” eta “komunikazioa” kontzeptuen abstrakzio mailak handitu egiten du, era berean, terminoa definitzeko zailtasuna. Hitz ambiguo eta polisemikoak dira eta, are gehiago, Alexander-ek (2006), termino “ausartzat” jotzen ditu. Lorente-ren (dg) hitzetan IKTa hauxe da:

“... una melée de conceptos y saberes, con fronteras difusas, confusas y borrosas” (Lorente, dg: 28).

Gaur egun, gainera, IKTen txapelpean jartzen diren tresna gehienak web 2.0 unibertsoaren parte dira. Tresna horiek beste garaietako teknologietatik bereizten dira, batik bat, aspektu sozial berri bat eta filosofia eredu berri bat eratu dutelako.

**Web 2.0a**, Pavía-k (2010) definitzen duen legez, sormen kolektiborako plataforma bat da. Autorearen iritziz on-line plataforma horretan abiadura berean garatzen dira erabiltzaileen arteko interakzioak, erabiltzaileen eduki produkzioak eta aplikazio berriak. Definizioan ikus daitekeenez, web 2.0ak, **errealitate tekniko berri bat ez ezik, errealitate sozio-tekniko berri bat ere ekartzen du berekin** (Martín Bernal, 2009).

Alexanderen (2006) ustetan teknologiko eta sozialaz gain, errealitate berria ekonomikoa eta hezitzailea ere bada. Egoera berrian, **erabiltzaileen arteko elkarrekintzen zein edukiekin dituzten interakzioen eraginez, ezagutzaren eraikuntza modu esponenzial batean hazi da.**

Laburki azaltzeko, web 2.0a edo “pertsonen weba” (Freire, 2007) kontzeptua 2004. urtean erabiltzen hasi zen. 1991n Tim Berners-Lee-k argitaratutako lehenengo webaren garapen interaktiboa, hain zuzen ere. Nafria-ren (2007) hitzetan, 1991n sortutako weba 60ko hamarkadan hasi zen Interneten historiaren kapitulu bat baino ez da.

Webaren bigarren bertsioa edo web 2.0a Tim O’Reilly-ri eta Dale Dougherty-ri zor zaie; horiek sortu baitzuten 2004an erabiltzaile-komunitatetan oinarritutako webaren bigarren belaunaldia (Asurmendi, 2007). Terminoa sortu zen Dale Dougherty eta Craig Clineek hitzaldi bat antolatzeke egindako brainstorming baten ondorioz. Pavía (2010) emandako definizioari berriz helduta, web 2.0 kontzeptuak egiten die erreferentzia erabiltzaile multzo baten adimenean oinarritzen diren aplikazio eta webguneei. Hau da, **parte hartzean eta informazio truke zein eraikuntza kolektiboan oinarritzen den sare zerbitzu interaktiboa da web 2.0a** (Pavía, 2010).

Erabiltzaileei sarrera errazteaz eta edukiak zentralizatzearaz gain, web 2.0an erabiltzaileen parte hartzea bermatzen da edukien sailkapenean nahiz eraikuntzan. Ribes-ek (2007), bestalde, kontzeptua zehatzago definitzen du. Web 2.0 barruan daude, autore horren ustetan, erabiltzaileek moldatzeko prest dauden edukiak.

“[...] todas aquellas utilidades y servicios de Internet que se sustentan en una base de datos, la cual puede ser modificada por los usuarios del servicio, ya sea en su contenido (añadiendo, cambiando o borrando información o asociando metadatos a la información existente), bien en la forma de presentarlos o en contenido y forma simultáneamente” (Ribes, 2007: 2).

Definizio horren arabera, web 2.0a osatzen duten aplikazioek ekarpen bidezko elkarrekintza bermatu beharko dute edukiari eta itxurari dagokienez (Ribes, 2007). Parte hartzearen arkitekturan oinarritutako webak, beraz, erabiltzaileari eskaintzen dio





Hurrengo azpiatalean web 2.0aren ezaugarriak modu sakonagoan aztertuko badira ere, irudian [3.1 irudia] ikus daitekeenez erabilerraztasuna, ekonomia, diseinua, estandarizazioa, birnahasketa, konbergentzia eta parte hartzea dira webaren bigarren bertsioaren ezaugarri nagusiak.

### 3.1.2. Web 2.0aren ezaugarriak, web 1.0arekiko ezberdintasunak eta web 3.0ra hurbilpena

---

Web 2.0aren ezaugarriak deskribatzeko, atal hau webaren lehenengo bertsioaren aldean dauden desberdintasunetan oinarrituko da. Web 2.0arekin, weba plataforma gisa ulertzen hasi zen; hau da, ordenagailuan instalatutako programen erabilerarako espazio gisa ulertzetik, **sarean, edozein lekutatik eta edozein lekutan erabiltzeko aplikazioak garatzeko espazio gisa ulertzera pasatu zen**. Bide beretik, edukiak inolako programarik instalatu gabe argitaratu ditzake erabiltzaileak. Hala, **erabilerraztasuna eta sinpletasuna** nabarmen handitu ziren, digitalizazioak eragindako **funtzionalitateari zein askatasunari esker**.

Web 1.0arekin edukien argitaratzea mugatua zen; izan ere, ezagutza teknikoak eduki beharrak mugatzen baitzuen erabilera produktiboa. Web 2.0arekin, berriz, **edukien produkzioak gora egin du** modu esponentzial batean eta teknologien konbergentziari esker argitalpen askok **mikroeduki multimodalen** itxura hartu dute (Area, 2011c). Hau da, alde batetik, edukiak hainbat modalitatekoak dira: testua, irudia, soinua edo bideoa, besteak beste. Bestalde, argitaratutako gauza asko arinak dira; bideo motzak edo testu laburrak adibidez.

Erabilerraztasunak ekarri du, halaber, **parte hartzea eta interakzioa handitzea, ezagutzak partekatzeko espazioak sortu eta kolaborazioa** sustatu baita. Sanchez-ek (2008) segidan datorren aipuan dioenez, web 2.0ak eragin du, gainera, parte hartzea ikuspegi orokor batetik ulertzea.

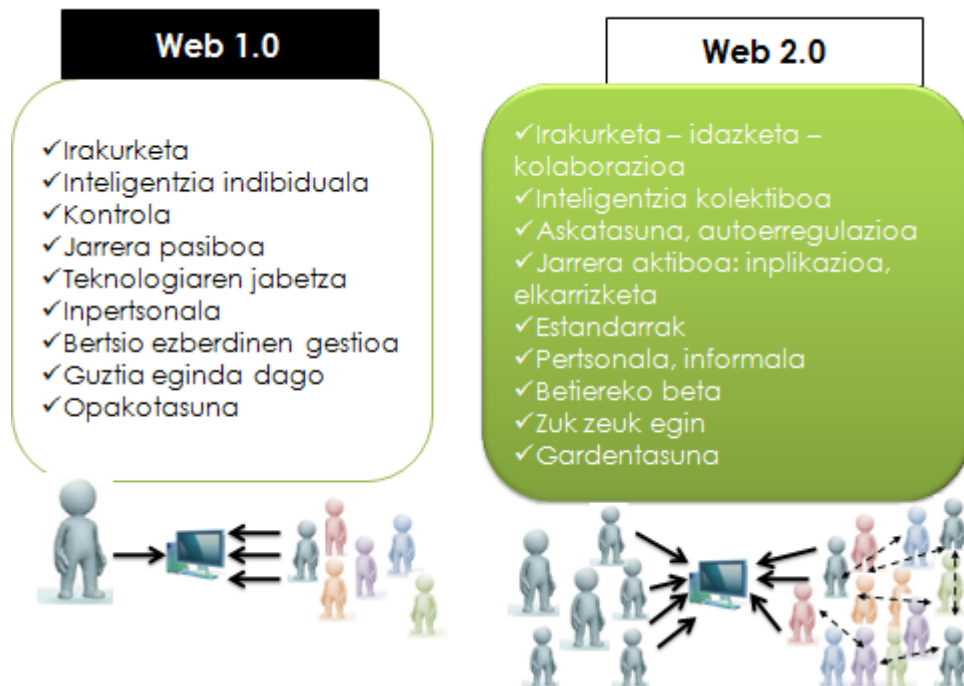
“Es un valor importante del mundo 2.0 no ver la participación bajo un prisma reduccionista y limitado, sino amplio, en la medida de lo posible implícito en las acciones y adaptado a la idiosincrasia de cada persona” (Sanchez, 2008: 7).

Ondorioz, **adimen kolektiboa** indartzen duen idazketa, irakurketa zein ikus-entzunezko produkzio kolaboratiborako espazio bihurtu da webaren bigarren bertsioa. Aipatutako guztiak erabiltzaileak sortu eta erabilitako web 2.0aren izaera soziala indartu du, etengabe garatuz doan “**beta bertsio**” bat. Hau da, erabiltzailea da lankidetzaren engranajearen oinarritzko pieza (Sanchez, 2008). Ezaugarri horiek aldatu izanari esker, **gardentasuna** etorri da, aurreko bertsioaren opakotasuna desagertu egin da eta weba plaza publiko bilakatu da.

IKTak eta web 2.0 tresnak, beraz, erraztasuna, abiadura, informazio trukea eta zuzeneko lankidetzeta (Boulos, Maramba eta Wheeler, 2006) ahalbidetu izana dute ezaugarri. Parker-ek eta Chao-k (2007) hurrengo aipuan laburbiltzen dituzte ezaugarriok:

“The added advantage of reducing the technical skills required to use their features, allow users to focus on the information exchange and collaborative tasks themselves without the distraction of a difficult technological environment” (Parker eta Chao, 2007:57).

Ezaugarri eta ezberdintasun horiek modu grafikoago eta laburragoan azaltzea da jarraian datorren irudiaren [3.2 irudia] helburua.



3.2 irudia. Web 1.0 vs Web 2.0

Area-k (2011b) laburbiltzen duenez, web 2.0a informazio kopuru izugarria biltzen duen espazioa da, interakziorako espazioak sortu dituen, adierazpen multimodalerako aukerak zabaltzen dituen, zati ezberdinen arteko interkonekzioez osatu den puzzlea eta esperientzia kulturalerako ekosistema artifiziala, nolabait esanda. Horrek guztiak, hau da, esperientzia kulturalen eta interakzio sozialean izandako aldaketak, ekarri du informazioa, ezagutza eta komunikazioa oinarri fisikoetatik aldentzea (Area, 2011b) eta aukera berriak sortzea.

Web 2.0a egonkortze fasean egonik web 3.0aren inguruan hitz egiten hasi dira. Web 3.0a edo web semantikoa oraindik sendotu gabe dagoen termino bat bada ere, prozesuaren amaierak antolaketa sozialean aldaketa handiak ekarriko dituela aurreikusten dute adituek. Hirugarren bertsoak datuen ulermena ahalbideratuko du hizkuntza naturalen prozesamenduari bide egiten dioten teknologien ondorioz (Calderón, dg). Metadatuetan oinarritutako azpiegitura baten bidez gaur egungo informazio kopuru itzelari eta heterogeneotasunaren arazoei aurre egiteko prestatutako weba da web 3.0a (Sanchez, 2008; W3C, 2010). Hau da, **webak bilaketaren edukiaren testuingurua ulertu, edukiaren testuingurua datuen bidez definitu, edukiak iragazi eta aukerak mugatzen ditu** (Williams, dg).

Laburbilduz, **web 1.0a sarera konektatutako pertsonen bidez irudikatu izan da, 2.0a, berriz, pertsonak pertsonen artean konektatzeko eremu gisa, eta web 3.0a pertsonen bizipenak aberasteko elkarren artean konektatzen diren web aplikazioen moduan.** Hots, pasatu gara irakurketa linealerako biltegi batetik, izaera soziala eta norabide anitzeko plataforma libre batera, eta azkenik interakzioei esanahia ematera.

## 3.2. Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologiak eta web 2.0a hezkuntzan

---

Gaur egungo gizartearen antolaketa berriaren barnean, lehenengo mailako helburu bilakatu da IKTak eta web 2.0 tresnak hezkuntza munduan modu egoki batean erabiltzea (Oblinger eta Oblinger, 2005). Xede hori betetzeko erakunde pribatu zein publikoetatik egiten ari diren saiakerak gero eta anitzagoak dira (Eskola 2.0, Ikasys adibidez EAEn). Izan ere, Ezagutzaren Gizartearen eskakizunei erantzuteko laguntza eman diezaioke hezkuntzari IKTek eta web 2.0ak; edo zehatzago, baliabide horiek bultzatutako egoera komunikatibo eta sozial berriek. Hari horretatik eta Ezagutzaren Gizarteari erreferentzia eginez, Arearen (2011a, 2011c) ustetan, **XXI. mendeko eskola izan beharko da kultura likido berriaren bitartekari.**

Aurreko azpiatalean web 2.0 tresnen filosofiaren inguruan esandakoa ikaste-irakaste prozesura ekarriz, Goñi-k (2009) zein Esteve-k (2009) web 2.0a ikaste-irakaste prozesua ulertzeko modu berri bat ere badela azpimarratzen dute. **Web 2.0 tresnak ikaste-irakaste prozesuetan erabiliz honako ezaugarriak indartu daitezke:**

- Elkarlana eta partaidetza.
- Ezagutza denon artean eraikitzeak aukerak zabaltzen dira.
- Irakaskuntzaren ohiko hierarkia apurtzea lortzen da.
- Ikasleen autonomia indartzeko abagunea bihurtzen da.
- Irakasle rolaren aldaketa bultzatzen da.

Ondorioz, ikasleen formazioa irizpide horietara zuzendu beharko da: informazioa hainbat iturritan bilatu eta aztertzea, modu testual, multimedia, hipertestual eta ikus-

entzunezkoan adieraztera eta sarean besteekin kolaboratu eta komunikatzera (Area, 2011a). IKTak eta web 2.0a, beraz, erremintek, baliabideek eta zerbitzuek erabiltzailearekin bat egiten duten agertokizat hartu behar dira (Castaño et al., 2008).

**Agertoki horretan giltzarri dira parte hartzea, elkarrekintza eta elkarreragina.**

Hala ere, ulertu behar da **IKTak subsidiarioak** (Cebrián, 2005) **izan beharko direla, hau da, proiektu pedagogikoaren menpe egon beharko direla.** Rodríguez Izquierdo-k (2010) aipatzen du, hari beretik, ezin dela IKTen erabilera eraikitzailerik gertatu justifikazio pedagogikorik gabe. Teknologia ikusezin (Wheeler, Kelly eta Gale, 2005) horien erabilera pedagogikoak, ondorioz, erabilera teknikoan baino erabiltzailea ikaste atazetan zentratzea ahalbidetzen du; hala ere, gela barneko praktiken aldaketa nahiko geldoa da oraindik ere (Esteve, 2009; Martín, 2009).

### 3.2.1. Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologiak eta web 2.0aren ekarpenak eta eragina hezkuntzan

---

IKTek eta web 2.0 unibertsoak hezkuntza mundura egindako ekarpenei esker eremu berri bat sortu da. Eremu edo testuinguru berri horretan hainbat aldaketa gertatu da: espazio-denbora mugak gainditzea lortu da, ikasleen eta irakasleen arteko komunikazio formatuak aldatu egin dira, elkarrekintza bermatzen duten espazioak sortu dira eta edukien produkzioan gorakada izan da, besteak beste. Horrekin guztiarekin **ezagutza partekatzearen eta besteengandik eta besteekin ikastearen ideia zabaldu da. Hau da, Vygostkiren ikaskuntzaren garrantzia soziala islatzen hasi da, bakarkako lanetik kideen arteko kooperaziora edo lankidetzara pasatuz** (Castaño et al., 2008).

Aditu batzuek, Marín-ek eta Caberok (2010) adibidez, “Hezkuntza 2.0” fenomenoak garatzen hasi dela adierazi dute. Autore horien ustetan, 2.0 tresnen txertaketarekin diseinatutako hezkuntza ereduak ekarriko du ezagutzaren eraikuntza aktiboa eta bitzita guztirako ikaskuntza ereduaren garapena. Hezkuntza 2.0 fenomenoaz gain, 2.0 jarrera (Muñoz eta Moreno, 2009), 2.0 balioak (Sánchez, 2008) eta irakasle 2.0 (Peña, Córcoles eta Casado, 2006) kontzeptuak ere zabaltzen eta erabiltzen hasi dira. Horrek

esan nahi du teknologia eta aplikazio horien potentziala alor instituzionalean ulertu eta gizarteratu egin dela.

Hori dela eta, kontzeptu berri horiek erabiltzean, kontutan hartu beharko dira aurreko atalean aipatu diren IKTen zein web 2.0aren berezko ezaugarriak. Marqués-ek (2007) baliabide horien ezaugarriak eta eskaintzen dituzten aukerak didaktifikatu egin ditu, eta hezkuntzan izan dezaketen inplikazioa zehaztu. Autorearen iritziz, **informazio iturrietan oparoa den espazio sozial horizontal hau sortu izanak ekarri du ikasleen zein irakasleen rolak birdefinitzea. Birdefinizio horren barnean kokatzen ditu autoreak besteak beste lan autonomoa zein kolaboratiboa, kritikoa eta sortzailea, adierazpen pertsonalak, ikerketa eta errekursoak partekatzea eta ezagutza eraikitzea.**

Fandos-ek eta González-ek (2007) ere, Marquésen (2007) ideien ildo beretik, gogoeta egiten dute IKTek eta web 2.0ak hezkuntza munduan sortzen dituzten aukeren inguruan. Autore horien ustetan, lau multzotan antolatu daitezke aukera berriak: lan autonomoa eta ikaskuntza auto-erregulatua lehenik eta behin; lankidetzako lana bigarrenik; ikaskuntza espazio berrien sorrera hirugarrenik, eta ikaskuntzarako alternatiba berriak azkenik.

Hala ere, aukera eta onura horietaz gain, arazoak eta zailtasunak ere agertu dira. IKTak eta web 2.0 aplikazioak ikaste-irakaste prozesuetan modu esanguratsuan txertatzeko arazoan adibide izan daitezke bai azpiegitura falta bai ikuspegi orokor batetik eskaintako formazio falta. Informazioaren kudeaketa ere arazo horien artean behin eta berriz errepikatzen den aspektua da. Caberok (2007), esaterako, gizartean nagusi diren hainbat mito aztertzen du bere lanean. Autoreak esaten du informazioaren erabiltzaile hutsa izateak ez duela ezagutza eraikitzea bermatzen, ez eta informazio altuetarako sarbidea izateak ondo informatua egotea ere. Castellsen (2008) arabera ere, teknologia ez da baliagarria formaziorik gabe.

Aldaketa eta ekarpen horien ondorioz, ikaskuntzarekiko ikuspuntua gradualki aldatzen ari da eta testuinguru horretan pentsa daiteke ikaskuntza klabeen hitz egiten hastea beharrezkoa dela. Web 2.0aren sorrerarekin profesional askok ikaste-irakaste prozesuak berez aldatuko zirela uste izan bazuen ere (Castaño eta Palazio, dg), argi geratu da teknologia bera ez dela erantzuna, bitartekoa baizik (Straub, 2006). Castañok eta Palaziok (dg) azpimarratzen dutenez, badira hainbat elementu beharrezkoak suertatzen direnak ikaskuntzaren garapen egoki eta eraginkorrerako.

Elementu horien artean kokatzen dituzte pedagogia, ikaskuntzaren diseinua, ikaskuntza eremuak, faktore sozialak eta faktore kulturalak, besteak beste. Autoreek diotenez ikuspegi holistikorik gabe ez da teknologiaren potentziala aprobetxatuko.

Castellsi (2001) jarraituz, hala ere, Internet erabiltzeko moduak bere izaera aldatzen duela azpimarratu beharra dago. **Aldaketa** horietako bat, **ikaskuntzaren ulermenean** gertatzen ari dena izan daiteke. Downes-ek (2004), ulermenari erreparatuz, jarraian datozen aldaketak aipatzen ditu [3.1 taula]:

Nondik	Nora
Linealetik	Norabide-askotakora
Estatikotik	Dinamikora
Edukietatik	Esperientziara
Distribuziotik	Interakzioetara
Demostraziotik	Inferentziara
Helburuetatik	Helmugetara
Berdintasunetik	Aniztasunera
Indibidualismotik	Lankidetzara

3.1 taula: Ikaskuntzaren ulermenean eman diren aldaketak

Muñoz-ek eta Moreno-k (2009) ere ikaskuntza tradizionala eta 2.0 ikaskuntzaren arteko aldeak laburbiltzen dituzte aldaketaren adierazgarri gisa. Honako taula honek ezberdintasunak zehazten ditu [3.2 taula]:

Ikaste-irakaste prozesu tradizionala	2.0 ikaskuntza prozesua
Gela tradizionalak: ikaslea ikasgelara joan behar da informazioa jaso ahal izateko.	Lan eremu berriak: ikasleak unibertsitatean zein etxean ikas dezake.
Irakaslea da informazio iturri bakarra: ikasleari irakaslearen bidez heltzen zaio informazio guztia.	Irakaslea gidaria da. Irakasleak ikaslea gidatuko du ikaskuntza prozesuan zehar.
Edukia irakaslearen ezagutzan zentratzen da. Irakaslea da informazioaren iturri bakarra.	Edukia ezagutza kolektiboaren eraikuntzan zentratzen da. Ikasleek ere ezagutza sortzen dute.
Iritzi bakarra.	Ikuspuntu desberdinak.
Lan indibiduala: azterketa edo lan indibidualak dira ezagutza neurtzeko moduak.	Lankidetzara, parte hartzea: lan gehienak taldean egiten dira.
Informazioak norabide bakarra du: irakaslearengandik ikasleengana.	Informazio trukea eta adimen kolektiboa: informazio trukeak hainbat norabide du.
Baliabiderik ez dago.	Erabiltzaileak erabakitzen du zein baliabide edo tresna erabili lan egiteko.
Ahoz eta idatziz: ezagutza transmisiorako bide bakarrak ahozkoak edo idatzizkoak dira.	Elkarrekintza ahalbidetzen duen hainbat bide dago informazioa eta ezagutza transmititzeko (ikus-entzunezkoa adibidez).
Ikaskuntza pasiboa: ikasleak entzun baino ez du egiten.	Ikertketa, sormena, garapena. Ikasleak rol aktiboa du prozesuan.
Jarrera erreaktiboa, ez da ikaslearen parte hartzea bilatzen.	Ikasleen jarrera parte hartzailea beharrezkoa da.
Formazio puntuala, ordutegia errespetatu.	Formazio iraunkorra (lehen, orain eta gero), ikasleak etengabe du formatzeko aukera.

3.2 taula: Ikaskuntza tradizionala eta 2.0 ikaskuntzaren arteko aldeak. (Muñoz eta Moreno, 2009: 17-18 - Ikertzaileak itzulia)

Baliteke, hala ere, gaur egungo hezkuntza bi ikaskuntza eredu horien artean kokatzea; ikaskuntza tradizionalaren hainbat postulatu mantenduz baina 2.0 ikaskuntzara gero eta gehiago hurbilduz. Bide horretan, gaur egungo unibertsitateetan aurki daitekeen



irudia honakoa izan daiteke: unibertsitateak hasi dira jada bertaratzearen eta ez bertaratzearen hautua zabaltzen; irakasleak ere onartzen hasiak dira informazio iturri anitz dagoela ikaslearen eskuetan, ikasleek (batzuk) ez dutela irakasleen hitza egia absolututzat hartuko eta ikasleok gero eta aktiboagoak bihurtzen ari direla.

Ikasleen adierazpenerako, lankidetzarako eta eztabaidarako sortutako espazioak gero eta gehiago badira ere, oraindik ere lan indibiduala nagusitzen da. Egun onartzen da ahozkoa eta idatzizkoa ez direla komunikazio bide bakarrak baina bistakoa da tresna ezberdinen erabileraz sortutako ekoizpenak ez direla oraindik ere guztiz ahalbidetzen. Aurkeztutakoa argazki orokor bat bada ere, unibertsitatea 2.0 norabidean mugitzen hasia dela ikus daiteke, 2.0 ereduaren norabidean (Sanchez, 2008), hain zuzen ere. Ildo horri jarraituz, hurrengo azpiatalak suspertzen ari diren objektuok oinarritzat hartuta egindako ikerketen bilakaera deskribatuko du.

### 3.2.2. Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologien eta hezkuntzaren inguruko ikerketen bilakaera

Objektu hauen inguruan, teknologiak eta hezkuntza, egin diren ikerketak 60-70eko hamarkadan dute hasiera (Area, 2005) baina azken urteak izan dira halako ikerketen areagotzea ikusi dutenak. Hala ere, Collek (2011) aipatzen du oraindik ere ebidentzia empiriko nahikorik ez dela aurkitu.

Gaiaren gainean egindako metaanalisek (Area, 2005; Bartolomé, 1996; Cabero, 1991, 1994; Castaño, 1994; Gallego, 1996; Martínez, 1994; Medina, 1995) hainbat ikerketa sailkapen osatu dute. Azkenetarikoa Area 2005ean egindako sailkapena da. Hona hemen [3.3 taula]:

Ikerketa mota eta objektua	Ikerketan erabilitako metodologia	Adibideak
Hezkuntza erakundeetan IKTen presentzia zehazten duten adierazle kuantitatiboak.	Datu estatistikoak. Galdetegiak eta analisi dokumentala.	Euridyce 2001 Cattagni eta Farris, 2001 Twinning, 2002 OCDE, 2003
IKTen eragina ikaskuntza prozesuan. Ikasleen errendimendua ordenagailu(ekin) bidez ikasten dutenean.	Metaanalisiak eta ikerketa esperimentalak.	Kulik, 1994 Reeves, 1998 Parr, 2000 Blok eta beste, 2002

### 3. KAPITULUA: IKTak ETA WEB 2.0a HEZKUNTZAN: WIKIAREN ERABILERA

Hezkuntza perspektibak (jarrerak...).	eragileen (aukerak,	Galdetegiak, elkarrizketak eta focus group-ak.	NCES, 2000 Solmon eta Wiederhorn, 2000 Cope eta Ward, 2002 Escudero, 1989 De Pablos eta Colás, 1998 Cabero, 2000
IKTen erabilera azterketak: kultura eta metodologia.	adibideen antolaketa	Kasuen ikerketak zentro edo geletan. Ikuskaritzak, analisi dokumentala eta elkarrizketak.	Zhao eta beste, 2002 Gallego, 1994 Alonso, 1993 Bosco, 2000 Martínez, 2002

**3.3 taula: IKTak eta hezkuntzaren inguruko ikerketak - Area (2005: 5) - Ikertzaileak itzulia.**

Clark-ek eta Sugrue-k (1988) hamarkada batzuk lehenago lau ikerlerro bereizi zituzten. Castañok (1994) ikertzaile horien ildoari jarraitzen badiu ere, curriculumari estuago lotu eta honako sailkapen hau sortu du [3.4 taula].

Clark eta Sugrue (1988) 4 ikerlerro		Castaño 1994 (Clarkek eta Sugrue-k proposatutakoari jarraituz
Ikuspegi behaviorista batetik egindako ikerketak	Askotariko baliabideek errendimenduan duten eraginaren inguruko ikerketak.	IKTek hezkuntza erakundeetan antolaketan duten eraginaren inguruko azterketak.
Kognitibista	Hainbat baliabideren eragina prozesamendu kognitiboan edota errendimenduan; instrukzio metodoen eragina prozesamendu kognitiboan edota errendimenduan, ikaslearen gaitasunen eta instrukzio metodoen eragin interaktiboa prozesamendu kognitiboan edota errendimenduan.	IKTen diseinua, prozesuen garapena eta horien ebaluazioen inguruko ikerlanak.
Jarrerazkoak	Ikasleen jarrera/ atribuzio/ aukerak eta instrukzio metodoaren eragin interaktiboa prozesamendu kognitiboan edota errendimenduan.	Irakasleen formazioaren estrategien analisia.
Ekonomikoak	IKT ezberdinen eragina kostu eta instrukzio denboran.	Irakasleek curriculumean hainbat baliabide txertatzeko eta horiek erabiltzeko estrategien ikerketak.

**3.4 taula. IKTen eta hezkuntzaren inguruko ikerketak - Clark eta Sugrue (1988) eta Castaño (1994).**

Cabero 1998an egindako analisiaren arabera, 5 ikerlerro daude [3.5 taula]:

Cabero 1998	
1	Hardwarean eta alderdi estrukturaletan zentratutako ikerketak.
2	Ikuspegi orokor batetik, mezuak bidaltzeko antolaketa moduetan zentratutako analisia.
3	Subjektuaren sistema sinbolikoen eta baliabide ezberdinen arteko elkarrekintzan eragina ezagutzeko azterketak.
4	Jarreraren garrantziari buruzko lanak.
5	IKTen pragmatika.

**3.5 taula. IKTak eta hezkuntzaren inguruko ikerketak - Cabero (1998)**

Gallegok (1996), bestalde, hiru taldetan batzen ditu ikerlanak [3.6 taula]:

Gallego (1996)	
1	Baliabideetan (softwarea, hardwarea eta courseworda) zentratutako lanak.
2	IKTen bidezko ikaskuntzaren ikerketak. Ikuspegi kognitibo batetik motibazioan, jarreran eta

	aukeretan, eta ikaskuntza denbora/zailtasunean zentratutakoak.
3	Ikuspegi didaktiko kurrrikular batetik egindako lanak eta irakaslearen ikuspuntutik egindakoak (jarrerak, praktikak, formazioa eta antolaketa).

### 3.6 taula. IKTak eta hezkuntzaren inguruko ikerketak - Gallego (1996).

Ikertzaile horien sailkapenetatik 5 lerro nagusi azpimarra daitezke. Lehenik eta behin, IKTen presentzia hezkuntza erakundeetan (Area, 2005; Castaño, 1994; Cabero, 1998 eta Gallego, 1996). Bigarrenik, IKTek ikaskuntza prozesuan duten eragina aztertzen duten lanak (Area, 2005; Clark eta Sugrue, 1988; Cabero, 1998 eta Gallego, 1996). Hirugarrenik, jarrerak eta aukerak neurtzen dituzten ikerlanak (Area, 2005; Clark eta Sugrue, 1988; Cabero, 1998 eta Gallego, 1996). Laugarrenik, eskola eta geletan IKTak nola erabiltzen diren aztertzen duten lanak (Area, 2005; Castaño, 1994; Cabero, 1998 eta Gallego, 1996). Eta azkenik, irakasleen formazioarekin lotutako lanak (Castaño, 1994 eta Gallego, 1996).

Ikerlerro ezberdin horietan IKTez (eta ordenagailuaz gehienbat) hitz egiten da nagusiki. Web 2.0aren inguruko lanak ez dira bertan agertzen. Hala ere, ikerlerro horien barnean kokatzen diren lanek web 2.0aren eta hezkuntzaren inguruan egiten diren, edo egingo diren, ikerketetarako hainbat arrasto eman dituzte.

Ikerketa horiei esker ikusi da baliabide ezberdinen arteko ikerketa konparatiboak –hau da, “a” baliabidea “b” baliabidea baino hobea ote den planteatzen duten lanak– alde batera utzi behar direla. Caberok (2003) aipatzen du halako ikerketak presio industrialaren ondoriozkoak direla. Autoreak onartzen du ikerketa konparatibo horiek datu ugari eskaini dituztela baina beren balioa nahiko mugatua dela. Izan ere, halako azterketa gehientsuenek ez dituzte irakaslearen rola, curriculumean egindako aldaketak, ikasketa programa ezberdinak eta antzeko faktoreak kontuan hartzen. Izan ere, hasierako ikerketa gehientsuenetan hezkuntza sistema guztia baliabidearen inguruan ardaztu zen, tresna edo baliabidea kontuan hartu beharrean. Era horretako lan gehienek, gainera, alderdi tekniko eta estetikoetan jartzen dute arreta, testuinguru hezitzailea eta curriculumari lotutako alderdiak alde batera utzita.

Hortik ondoriozta daiteke, Castañori (1994) jarraituz, edozein teknologia egoki eta tamainan erabiltzeko, estrategia metodologikoak aztertu behar direla. Horiek izango dira autorearen arabera benetako aldaketa baten oinarria.

### 3.2.3. Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologiak eta web 2.0a goi mailako hezkuntzan

---

Ikasleek eskura daukaten gain-informazioaren garai honetan (Medina, 2009), IKTek eta web 2.0ak goi mailako hezkuntzan duten garrantzia etengabe azpimarratu da XX. mende amaieratik aurrera (adibidez, Esteve, 2009). 1998an oinarrizko elementutzat jo zituen UNESCOk hainbat arrazoiengatik: alde batetik, curriculum praktiken berrikuntzarako beharrezkoak direlako eta, bestetik, goi mailako hezkuntzara sartzeko ezinbestekoak direlako. Ideia hori indartuz, Piattini-k eta Mengual-k (2008) diote IKTak unibertsitateak bere misioa betetzeko beharrezkoak direla.

Unibertsitatearen misioan IKTen eta web 2.0aren garrantzia eztabaidaezina bada ere, Navarro-k (2009) aipatzen du horrek guztiak eskatzen duela goi mailako hezkuntza sistemen birkontzeptualizazioa. Autorearen ustez, **IKTek eta web 2.0ak eskaintzen dituzten baliabideak ikaste-irakaste prozesuen zerbitzura jarri behar dira adimen kolektiboaren garapena lortzeko.**

Egoera tekno-sozialaren ondorioz unibertsitatea birkontzeptualizatu behar dela eta, hainbat autorek diote delikatua (Castañeda, 2010) edo larria dela (Dias eta Goergen, 2006; Martínez eta Prendes, 2003) gaur egun unibertsitateak bizi duen egoera. Autore horien ustetan, XX. mendeko ikaskuntza moldeetan oinarritua dagoen unibertsitateak molde horiek gainditu eta horiei aurre egiteko irtenbideak aurkitu behar ditu. Moldeak gainditu ezinka, IKTak eta web 2.0 aplikazioak txertatu dituzten esperientzia askok soilik informazio bilaketarako tresna gisa erabiltzen dituzte, eta ez, ordea, ezagutza eraikitzekeo tresna gisa (de Ribot, Llach eta Cicres, 2010).

Hala ere, badira, lehen eta bigarren hezkuntzan bezala, egoeraz kontziente izan eta IKTak eta web 2.0 aplikazioak goi mailako hezkuntzaren eguneroko praktikan txertatu eta horiek aztertu dituzten lanak. Izan ere, egoera larria edo delikatua bada ere, IKTek eta web 2.0ak egun duten garrantzia dela medio, ezinbestekoa da ezagutzaren eraikuntza sozialerako goi mailako hezkuntzan duten eragina ere aztertu eta ikertzea. Azaldu dugunez, orain arte egin diren azterketa gehientsuenak lehen eta bigarren hezkuntzan zentratu daude, eta oso gutxi dira, aldiz, goi mailako hezkuntzan egindako lanak (Baelo eta Cantón, 2010; Nagler eta Ebner, 2009).

Goi mailako hezkuntzan egindako ikerlan askok (ikus Area, 2002; Chasco, González eta López, 2003; López, Pérez, Mayor eta Vicente, 2003 adibidez) kanpus birtualak eta on-line eskaintza hartzen dituzte ikerketa objektutzat. Ikerlan horien ondorio nagusia da estatuko unibertsitate gehienak oraindik ere kanpus birtualen sorrera eta hedatze fasean daudela eta, nahiz eta eskualdeka aldeak dauden, eskaintza gehiena gradu-ondoetan zentratzen dela. Hala ere, ez dituzte ikaskuntzan egoki erabiltzeko pista nahiz faktore esanguratsurik nabarmentzen. Beste hainbat ikerketak (ikus Barro, Fernández, Rodeiro, Ruzo, Canay eta Franco, 2004; Barro eta Burillo, 2006; Uceda eta Barro, 2007) ikasle-ordenagailu ratioa neurtu izan dute eta ondorioa hauxe da: kopurua urtez urte aldatzen ari da baina erabilera aztertu gabe. Aurrez aipatutako ikerketa kuantitatiboez gain, badira beste hainbat ikerketa eredu, esaterako, erabiltzaileen usteak eta ezagutzak neurtu dituztenak. Jarraian datorren taulak [3.7 taula] laburbiltzen ditu goi mailako hezkuntzan IKTen eta web 2.0aren gaineko uste eta ezagutzen inguruan egindako hainbat ikerlanetatik ateratako emaitzarik esanguratsuenak:

### 3. KAPITULUA: IKTak ETA WEB 2.0a HEZKUNTZAN: WIKIAREN ERABILERA

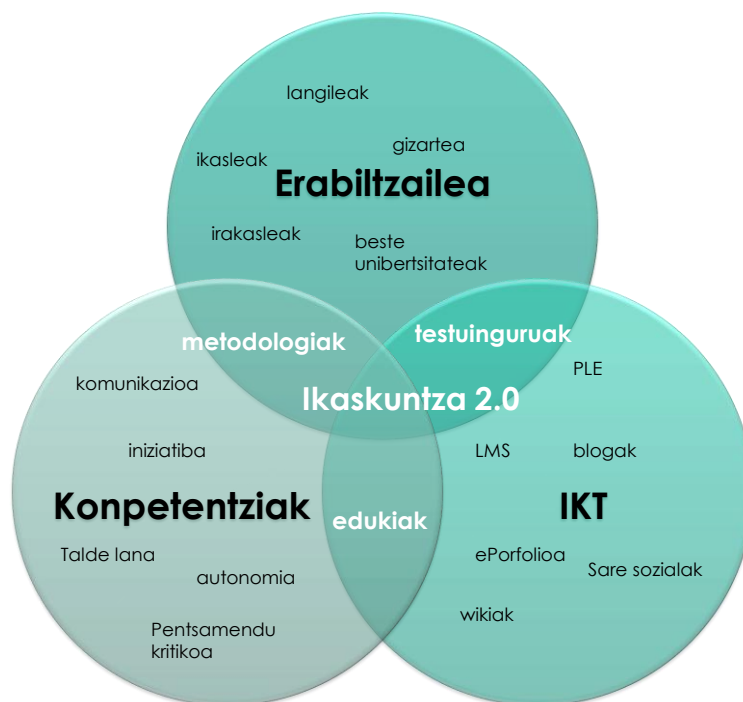
Autorea	Ikerketaren helburua	Ikerketaren testuingurua		Ikerketaren ondorioak
		Herrialdea	Lagina	
Alcalá de Henaresko Unibertsitatea, 2009 (hemen: Marín eta Cabero, 2010)	Web 2.0 tresnek ikaste-irakaste prozesuan duten eraginaren azterketa.	Espainia	“Komunikazioa 2.0” Masterreko ikasleak	Gehienek uste dute web 2.0ko aplikazioek ikaskuntza erraztu dezaketela, baina betiere alfabetizazio digital baten ondoren.
Baelo eta Cantón, 2010	Castilla eta León-go unibertsitateetan IKTen erabileraren azterketa. Irakasleek tresna horiek nola erabiltzen dituzten: horixe hartu da adierazle nagusitzat.	Espainia	304 irakasle	Irakasleek egiten duten erabilera azalekoa eta oinarritzkoa da; ondorioz, IKTen integrazio falta nabaria dago. IKTak erabiltzen dira ikasgaien lanketak egoerak aukera ematen duenean.
Gallego, Gámoz eta Gutiérrez, 2010	Etorkizuneko irakasleek duten pertzepzioaren azterketa web 2.0 tresnekin erlazionatutako kompetentzietan	Espainia	68 ikasle	Ikasleek uste dute IKTak eta web 2.0 aplikazioak erabiltzeko gaitasuna dutela. Hala ere, ikusten dute beharrezkoa dela formazio gehigarria.
Marín eta Cabero, 2010	Web 2.0 erreminten inguruan duten ezagutza aztertu da.	Espainia	154 ikasle	Ikasleek web 2.0 erreminten lagin oso txikia ezagutzen dute. Generoari dagokionez, neskak digitalki kompetenteagoak direla auto-adierazi dute.
Nagler eta Ebner, 2009	Web 2.0 tresnen inguruko ezagutza eta erabileraren azterketa.	Australia	821 ikasle	E-maila eta bat-bateko mezularitza oinarritzko komunikazio tresnatzat jotzen dituzte. Wikipedia, sare sozial eta YouTube-ren erabilera handia da baina markatzaile sozial, blog eta partekatze komunitateen erabilera txikia da.

3.7 taula. IKTek eta Web 2.0ak goi mailako hezkuntzan duten erabilera eta pertzepzioa aztertzen duten ikerlanen taula

Taulan ikus daitekeenez, ikerketa horietako batzuk (Gallego, Gámiz eta Gutiérrez, 2010 edo Marín eta Cabero, 2010 adibidez) subjektuen usteetan oinarritzen dira batik bat eta ez gaitasun errealetan. Hala ere, ikus daiteke ordenagailua bera ezinbesteko elementu bihurtu dela, baina periferikotik harago oso mugatua dela ikasleek web 2.0 tresnen inguruan duten ezagutza (Marín eta Cabero, 2010). Ezagutza eskas horren arrazoietakoa bat irakasleek egiten duten azaleko erabilera da (Baelo eta Cantón, 2010). Hala ere, usteetan oinarrituz, badira web 2.0ak ikaskuntza erraztuko duela onartzen dutenak (Alcalá de Henaresko unibertsitatea, 2009, hemen: Marín eta Cabero, 2010) baina formazioa beharrezkoa dela berretsiz (Gallego, Gámiz eta Gutiérrez, 2010). Duela hainbat urte Caberok (2002) egindako ikerlan batean halako emaitzak aurreikusten ziren. Ikerlan haren arabera, ordenagailua ezinbesteko elementua zeneko ustea zabaltzen ari zen eta ondorioz ezkorra zen unibertsitateko eragileek baliabide kopuruarekiko zuten pertzepzioa.

Aurreko atalean ere azaldu denez, ikaskuntzan oinarritzen den paradigma baten aurrean, ikerketak ere ikaskuntza prozesuetara zuzendu behar dira eta ez soilik hautemateak, kopuruak eta orokortasunak diotena zehaztera. IKTek eta web 2.0aren aplikazioek ikaste-irakaste prozesuetan hainbat konpetentzia garatzeko, ikertu egin behar dela azpimarratu nahi da (Ala-Mutka, 2011).

Etengabe adierazi da literaturan baliabide horiek pentsamendu kritikoa, autonomia, inizatiba, lankidetzeta edota ardura pertsonala garatzeko testuinguru ezin hobea eratzen dutela. Aipatutako guztiak, gainera, Europako Goi Mailako Hezkuntza Eremuak diseinatutako ereduaren oinarritzko konpetentzia dira. Sistema teknologiko berriaren, erabiltzaileen eta hezkuntza paradigma berriaren arteko harreman hori grafikoki adierazten da jarraian datorren irudian [3.3 irudia]. Irudian ere agerian uzten da “2.0 ikaskuntza”-ren ideia.



**3.3 irudia. IKTen, konpetentzien eta erabiltzaileen espazio partekatua (Esteve, 2009: 62-  
Ikertzaileak euskaratua)**

Irudia [3.3 irudia] aztertuz gero eta Europako Parlamentuak eta Kontseiluak (2004) ezarritako oinarritzko konpetentziei berriz helduz gero (lehenengo kapituluaren adierazitakoak), ikusten da **2.0 tresnen erabilerak zuzeneko lotura duela sustatzen diren konpetentziekin**. IKTak eta web 2.0a, beraz, hezkuntza paradigma berriaren laguntzaileak har daitezke. Paradigma berriaren kokatuz, Grodecka-k, Wild-ek eta Kieslinger-ek (2008) esaten dute gertatzen ari den aldaketa ez dela aldaketa teknologiko hutsa. Autoreen usten, **tresna eta baliabide horiek ikuspuntu soziokultural baten barruan kokatu izanak aldaketa pedagogikoa ere ekarri du**.

Tresna eta baliabideak egoki eta tamainan erabiltzeko, ordea, beharrezkoa da hainbat foro eta erakundetatik eskatzen den konpetentzia digitalaren garapena.



### 3.2.3.1. Konpetentzia digitala eta multialfabetizazio berriak goi mailako hezkuntzan

---

“Ninguna sociedad ha dispuesto de tantas oportunidades de información como la nuestra, pero su volumen es de tal magnitud y el acceso a la misma es tan variado, que las principales dificultades son ahora identificar qué información se necesita, de qué forma obtener la deseada y cómo aprovechar la disponible” (Echevarria, 2004:286).

Konpetentzia digitala beharrezkoa da EGHEk eskatzen dituen irizpideei jarraitzeko. Hala ere, kontzeptuaren definizioari dagokionez, goi mailako hezkuntzan hainbat hutsune aurki daiteke. Orokorrean eta Derrigorrezko Lehen eta Bigarren Hezkuntzara begira erabiltzen den terminologia kontuan hartuta, **konpetentzia digitala da Ezagutzaren Gizartearen teknologia modu seguru eta kritikoan erabiltzea lanerako, aisialdirako eta komunikaziorako**. Gisbert-en, Espuny-ren eta González-en (2011) arabera, **konpetentzia digitalak ezagutzari, gaitasunei eta jarrerari egiten die erreferentzia**.

Derrigorrezko Lehen eta Bigarren Hezkuntzara zuzentzen diren dekretuek (1631/2006 Errege Dekretua; Eusko Jaurlaritzako 175/2007 Dekretua adibidez) konpetentzia beharrezkotzat jotzeaz gain, konpetentziaren garapenak bermatu behar dituen osagaiak, jarrerak eta gaitasun espezifikoak azaltzen dituzte. Nazioartean ere, OECDk, DeSeCo (Definition and Selection of Competencies, 2005) proiektuan, konpetentzia hori hiritar guztiek garatu beharreko oinarritzko konpetentziatzat jotzen du eta hori garatzeko hainbat irizpide aurkezten du. Europako Parlamentuak eta Kontseiluak (2006) ere, aurrez aipatu dugunez, konpetentzia hori hezkuntza proiektu guztietan txertatu beharrezkoa dela uste dute. 2020rako Europako Agenda Digitalean ere Europako Kontseiluak (2010) baieztatzen du konpetentzia digitala dela Europako hiritar guztiek lortu beharreko konpetentzia. Estatu Batuetan ere, hainbat erakundek (ISTE, 2000; NEASC, 2001 edo MSCHE, 2002) azpimarratu du konpetentzia horrek gure gizartean duen garrantzia. Goi Mailako Hezkuntzan, berriz, konpetentzia digitalaren aipamena Tunning (2007) proiektuan soilik aurki daiteke. Proiektu horretako parte

hartzailleek konpetentzia digitala zortzigarren postuan kokatu dute. Tunning proiektuak, ordea, ez du konpetentzia horretaz ulertzen dena zehazten.

Arrazoi hori dela medio, eta zehaztapen eta garapenerako marko espezifikoaren faltan (Ala-Mutka, 2011), konpetentzia digitala definitzen ahalegindu diren autoreen azterketak eta horri buruzko literaturak erakutsi du autore guztiak ados daudela aipatutako **konpetentziak dimentsio bat baino gehiago duela** adieraztean. Hala ere, autoreen artean badago alderik. Beheko taulak [3.8 taula] hainbat autorek konpetentzia digitalari esleitutako dimentsioak laburbiltzen ditu:

Autorea	Dimentsioak
Adell (dg)	5 dimentsio: alfabetizazio informazionala; alfabetizazio teknologikoa, alfabetizazio anitza, konpetentzia kognitiboa eta hiritartasun digitala.
Ala-Mutka (2011)	3 dimentsio: ezagutza eta gaitasun instrumentala (tresna digitalak erabiltzeko), ezagutza eta gaitasun aurreratuak (komunikatzeko, kolaboratzeko, informazioa kudeatzeko, arazoak ebazteko eta parte hartze esanguraturako) eta gaitasun estrategikoetarako jarrerak (pentsamendu kritikoa, sormena, ardura, lan autonomoa)
Alvarez (2007)	4 dimentsio: alfabetizazio teknologikoa, alfabetizazio informazionala, multimedia alfabetizazioa eta kontzientzia digitala.
FutureLab (dg)	8 dimentsio: sormena, pentsamendu kritikoa eta ebaluazioa, ulermen sozial eta kulturala, lankidetzak, informazioa bilatu eta hautatzeko gaitasuna, komunikazio eraginkorra, e-segurtasuna eta gaitasun funtzionalak
ISTE (2007)	6 dimentsio: sormena eta berrikuntza; komunikazioa eta lankidetzak, ikerketa eta informazio bilaketa, pentsamendu kritikoa, arazoaren ebazpena eta erabakiak hartzea, hiritartasun digitala eta, azkenik, eragiketa eta kontzeptu teknologikoen ezagutza.
Mir (2009)	5 dimentsio: ikaskuntzaren eremuko dimentsioa, informazioaren eremuko dimentsioa, komunikazioaren eremuko dimentsioa, kultura digitalaren eremuko dimentsioa eta teknologiararen eremuko dimentsioa.
Serrano (2009)	4 dimentsio: ezagutza instrumentala eta IKTen oinarritzko erabilera; IKTen erabilera informazioa bilatu, antolatu eta tratatzeko; informazioaren erakuntza, eraldaketa eta aurkezpena eta azkenik, ordenagailuaren erabilera komunikazio pertsonal eta talde artekoaren baliabide gisa.
Villalain (2010)	5 dimentsio: IKTen oinarritzko erabileraren ezagutza, ezagutza eraikitzeke informazioa bilatu, aukeratu, prozesatu eta komunikatzeko gaitasuna, komunikazio sozial eta lankidetzazko ikaskuntzarako IKTen erabilera, IKTak erabiltzeko jarrera baikorraren garapena eta IKTak erabiltzeko lengoia ezberdinen ezagutza.

3.8 taula. Konpetentzia digitalari esleitutako dimentsioak

Dimentsioen arteko aldeak, ordea, ez dira handiak. Autore guztiek proposatzen dituzten dimentsioak sailkatuz gero, hor daude Areak (2008) proposatzen dituen bi dimentsioak. Areak (2008) ustetan bi dira konpetentzia digitalak biltzen dituen dimentsioak. Alde batetik, **dimentsio instrumentala edo teknologikoa, eta dimentsio kognitiboa** bestetik [3.4 irudia].



### 3.4 irudia. Konpetentzia digitalaren jabeakuntza (Brazo eta Ipiña, 2010: 4387)

Konpetentzia digitala garatzeko, beraz, beharrezkoa izango da lehenik eta behin dimentsio instrumentala, hau da, IKTen oinarrizko erabilera ezagutzea (edizioa, oinarrizko programen ezagutza) horren dimentsio kognitiboa garatu ahal izateko (informazioaren eta komunikazioaren erabilera egokia egiteko gaitasunen garapena; kode eta teknologia ezberdinen bidez informazioa bilatu, aukeratu, berreraiki, trukatu eta zabaldu). Ala-Mutka-k (2011) ere **dimentsio instrumentala jotzen du konpetentzia digitalaren garapenerako lehenengo pausotzat.**

“Developing digital competence should be considered as a continuum from instrumental skills towards productive and strategic personal competence. Mastering basic tools and computer applications is only a first step towards advanced knowledge, skills and attitudes” (Ala-Mutka, 2011: 5).

Hala ere, gaur egun are gehiago konplikatu da konpetentzia digitalaren kontzeptua. Izan ere, egile askok (Area, 2009b; 2011c, Area eta Pessoa, 2012 edo Cope eta Kalantzis, 2010 adibidez) kontzeptua gainditu eta **multialfabetazioen** beharraz hitz egiten dute. Alfabetizazioak, dimentsio instrumental eta kognitiboaz gain, beste hiru

dimentsio hartzen ditu [3.5 irudia]: jarrera sozialaren dimentsioa, dimentsio axiologikoa eta dimentsio emozionala.



### 3.5 irudia. Multialfabetizazioaren dimentsioak

Dimentsio instrumentalaz eta kognitiboaz gain garatu beharreko beste hiru dimentsioak definitzeko orduan, Areak (2009b) aipatzen du **jarrera sozialaren** dimentsioak teknologiarekiko jarrera arrazionalak (ez teknofobikoak ez eta teknofilikoak) zein komunikazioarekiko jarrera positiboak garatzea eskatzen duela. **Dimentsio axiologikoak** informazioaren analisi kritikoa eta teknologia nahiz komunikazioa erabiltzeko balio etikoak barneratzea eskatzen du. **Dimentsio emozionalak**, berriz, eremu digitaletan sortzen diren sentimenduei eta afektuari egiten die erreferentzia (Area, 2011c; Area eta Pessoa, 2012). Hori guztia borobilduz, Areak (2009b) hauxe dio:

“En definitiva, la alfabetización, o mejor dicho, la multialfabetización debiera entenderse como el proceso de adquisición de los recursos intelectuales necesarios para interactuar tanto con la cultura existente como para recrearla de un modo crítico y emancipador y, en consecuencia, como un derecho y una necesidad de los ciudadanos de la sociedad informacional” (Area, 2009b: 4).

Formazio planetan zentratuz gero, kompetentzia digitalaren oinarriko bi dimentsio nagusiak eta multialfabetizazioari lotutako beste hirurak ere hartu beharko dira kontuan. Izan ere, hainbat autorek aipatzen duenez (Marín eta Cabero, 2010; Marín, Vázquez, Llorente eta Cabero, 2012) unibertsitatera sartzen diren ikasleek ez dute kompetentzia digitala landu derrigorrezko hezkuntzan. Hori dela eta, IKTen eta web 2.0 aplikazioen txertaketa prozesuek ere kontutan hartu beharko dituzte aspektu horiek.

### 3.2.4. Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologien eta web 2.0 aplikazioen txertaketa ikaste-irakaste prozesuetan

---

Kompetentzia digitalaren eta multialfabetizazioen garapena bermatzeko beharrezkoa da ikaste-irakaste prozesuetan IKTak eta web 2.0 aplikazioak behar den moduan eta tamainan txertatzea (Marín et al., 2012). Badirudi oraindik ere, aplikazioen txertaketa, irakasleen zein ikasleen unibertso metodologikoan, hasierako sarrera fasean dagoela (Marín eta Cabero, 2010). **Aplikazioen txertaketak berekin dakar, gainera, web 2.0 tresnak izaera horizontaleko espazio soziazat hartzea, ekintza eta hausnarketarako eremu multifuntzionala izateko, ikaskuntza autonomoa zein lankidetzazkoa ahalbidetzeko eta hezkuntza komunitate osoaren kompetentzia digitala garatzeko.**

Hainbat autorek (Cacheiro, 2011; Cox, Webb, Abbott, Blakely, Beauchamp eta Rhodes, 2003; Marqués, 2000; Valdez, McNabb, Foertsh, Anderson, Hawkes eta Rassck, 1999), IKTak hezkuntza sisteman txertatzeko prozesuak deskribatu dituzte eta beharrezkoa ikusten da txertaketa prozesu horietan printzipio soziokulturaletan oinarritutako ereduak planteatzea. Eredu horiek, beraz, aktibotasunean, eraikuntzan eta auto-erregulazioan oinarritu beharko dira (Posada, 2010).

Salinas-en (2004) ustetan, **4 aldaketa mota** behar dira IKTak eta web 2.0 aplikazioak ikaste-irakaste prozesuetan txertatzeko. Lehenik eta behin, irakasleen rol aldaketa beharrezkoa da, ez teoriarik soilik, izan ere, Goi Mailako Hezkuntzan irakasleak gidari rola hartu behar du. Bigarrenik, ikasleen rol aldaketa. Ikasleak, irakasleak bezala, bere rola aldatu beharko du, bere parte hartzea bermatuz. Orain arte erabilitako

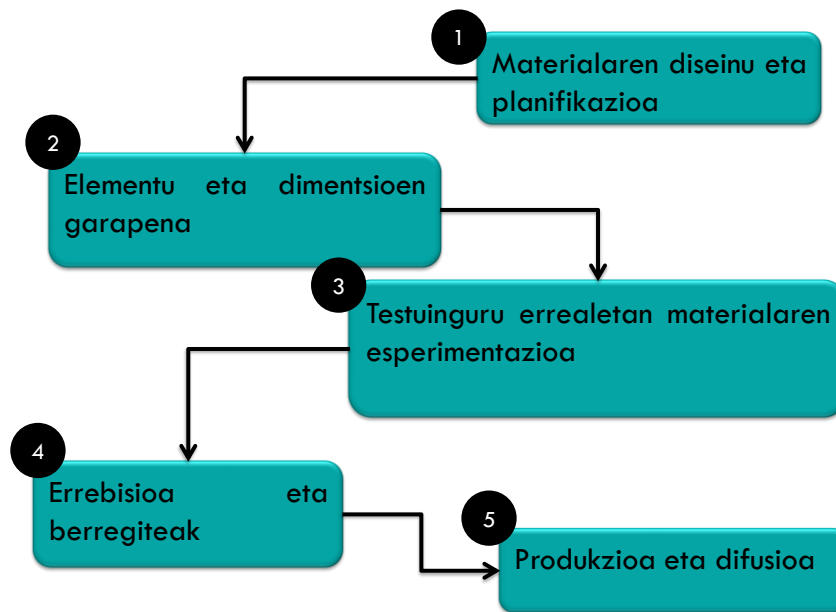
metodologia ere aldatu egin behar da, izan ere, aktiboagoa eta parte hartzaileagoa izan behar da. Azkenik, aipatu behar dira Goi Mailako erakundeetan egin beharreko aldaketa instituzionalak.

IKTak eta web 2.0 aplikazioak ikaste-irakaste prozesuetan txertatzean Salinasek (2004) aipatutako aldaketa horiek gertatu ezean, erraz gerta liteke Egañak (2010) aipatzen duen hutsune pedagogikoan erortzea. Hutsune horretan ez erortzeko IKTak eta web 2.0 baliabideak kanpo eta barne ezagutzaren eraikuntzarako elementutzat jotzea nahitaezkoa da. Hau da, Collek, Mauri-k eta Onrubia-k (2008) diotenari jarraiki, **IKTak eta web 2.0 baliabideak ulertu behar dira laguntza doitzeko instrumentu psikologiko gisa.**

IKTak ikasteko eta ezagutza eraikitzeke teknologia bihur daitezen, eredu pedagogiko global eta egokian integratu behar dira (Area, 2008). Horregatik, gainera, beharrezkoa ikusten da ikasleek, eta are gehiago etorkizuneko irakasle izango direnek, hasieratik IKTak eta web 2.0 aplikazioak baliabide didaktiko gisa erabiltzeak esan nahi duena ulertzea. Helburu hori betetzeko, Ruiz, Rubia, Anguita eta Fernandez (2010) ikertzaileek aipatutako sentsibilizazioa bultzatuko duten metodologiak garatu behar dira.

“Tendríamos que, desarrollar una metodología que ayude a sensibilizar al alumnado hacia el uso de la tecnología y que pudieran extraer de las clases estrategias para su futura actuación en el aula y contextualizar las actividades de enseñanza-aprendizaje en torno a las problemáticas que rodean a los centros educativos” (Ruiz et al., 2010: 173)

Horrela, IKTak txertatzeko orduan, Areak (2009a) hainbat **pauso** jarraitzea gomendatzen du. Beheko irudian [3.6 irudia] Areak (2009a) proposatutako 5 pausoak laburbiltzen dira:



### 3.6 irudia. IKTen txertaketan jarraitu beharreko pausuak

Irakaste-irakaste prozesuetan IKTen eta web 2.0 aplikazioen txertaketa egiterako orduan, beraz, diseinua eta planifikazioa egitea da lehenengo pausoa. Lehenengo pauso horretan, kontuan hartu behar dira hainbat printzipio pedagogiko. Areak (2003, 2009a) materialaren aspektu eta kontsiderazio epistemologiko eta zientifikoez gain, erabiltzaile potentzialen ezaugarriak kontuan hartzea gomendatzen du. Hau da, ikasleek dituzten aurrezagutzak identifikatu eta ikertu behar dira. Material batzuk ikasleek modu autonomoan erabiliko dituztela kontuan hartu behar da eta, ondorioz, ikaskuntza prozesua erraztuko duten baliabide eta elementuak erabili beharko dira: nabigatzearen inguruko orientazioak eman, ariketak eta erantzunak, testuak, auto-ebaluaketarako ariketak... Aurkikuntza bidezko ikaskuntza eta ikaskuntza eraikitzailea bultzatuko duten ariketak sartu behar dira, Arearen (2009a) iritziz, ikaskuntza pasiboa eta buruz ikastea bultzatu gabe.

Diseinua egiterakoan derrigorrezkoa da, halaber, ikasleari azaltzea zer espero dugun berak ikastea, ikaskuntza prozesua nolakoa izango den adieraztea, ebaluazio sistemaren zer-nolak jakinaraztea... Gomendagarria da, Arearen (2003, 2009a) aburuz, informazio iturriak zabaltzea, hau da, intereseko webguneetarako loturak ematea, askotariko informazioetarako sarbidea eskainiz, eta ordenagailu bidezko beste komunikazio zerbitzuak (posta, txata, foroa..) ikasleen esku jartzea. Diseinuak malgua izan beharko du eta elkarrekintza bultzatuko duten jarduerak planifikatu

beharko dira. Cacheiro-k (2011) Areak aipatutako irizpideei konpetentzia-helburuak gehitzen dizkio.

Behin materiala diseinatuta eta garatuta dagoela, materialaren esperimentazioa testuinguru errealetan egin beharko da txertaketa egoki egiteko. Horren berrikustea eta beharrezkoak izango dituen berregiteak egin ondoren, azken materialaren zabalkundea egingo da.

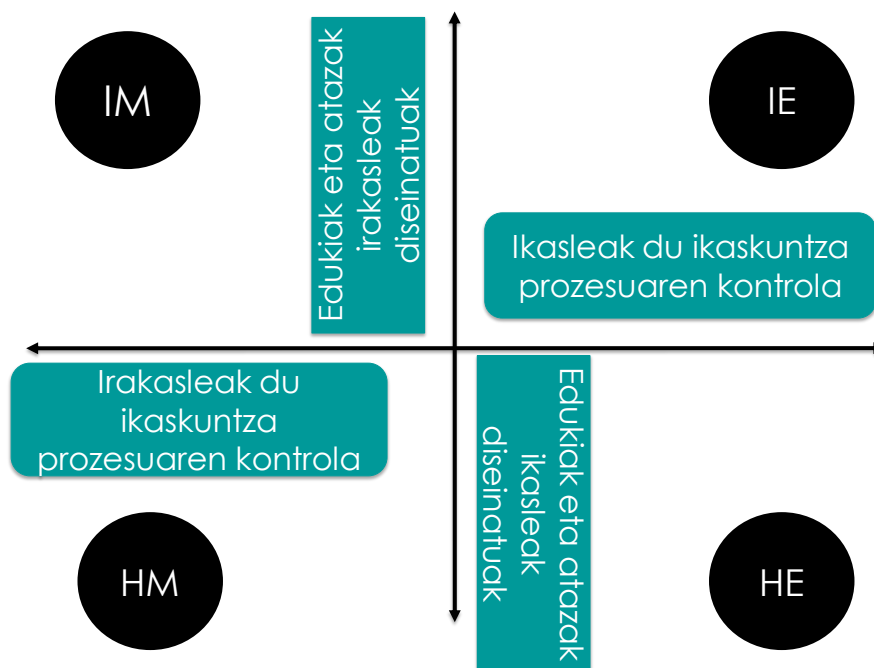
Ikaskuntza esanguratsu eta soziokulturalaren printzipioak betetzeaz gain, IKTak eta web 2.0 aplikazioak ikaste-irakaste prozesuan txertatzeak prozesuen malgutasuna ahalbidetzen du Hinoko-ren, Aznar-en eta Caceres-en (2009) arabera. Ikertzaile horien ustetan, gainera, txertaketa prozesuek ikasleen protagonismoa ere bermatzen dute.

Txertaketa prozesuak azertu dituzten hainbat autorek IKTen eta web 2.0 aplikazioen inguruan sortu diren eredu pedagogikoak ikertu dituzte. Eredu horien artean daude **metodologia interaktibo-eraikitzailea** (IC+ metodologia aurrerantzean) edo **“Technological Pedagogical and Content Knowledge”** eredua (TPCK eredua hemendik aurrera).

García-k (2010) adibidez, IC+ metodologia aipatzen du, ikaskuntza esanguratsuan eta eraikitzailean oinarritzen dena eta ikasleen parte hartze aktiboa bultzatzen duena kolaborazioan eta ezagutzaren ulermenean. Metodologia horrek ikaskuntza esanguratsua hartzen du oinarri gisa IKTen eta web 2.0aren hipermedialitate eta elkarreragintzak prozesu kognitiboen eta metakognitiboen garapena ahalbidetzen duelako. Ikuspegi eraikitzailetik, Vygotskiren planteamendu psiko-sozialak hartzen ditu metodologiak, batez ere ataza kolaboratiboak indartuz.

Eredu hori on-line matrize pedagogikoan islatzen da (Coorney eta Stephenson, 2001). Matrize hori bi aldagaien inguruan antolatzen da; alde batetik, edukien eta ikaskuntza atazen kontrolaren inguruan eta, bestetik, ikaskuntzaren kontrola duen subjektuaren inguruan [3.7 irudia].





### 3.7 irudia. On-line matrize pedagogikoa (Coorney eta Stephenson, 2001 - Ikertzaileak modatua)

Matrize pedagogikoa lau koadrantetan banatzen da eta horietako bakoitza ikaskuntza eredu baten adierazgarri da. Lehenengo koadrantea, IM, hezkuntza eredu tradizionalaren adierazgarria da. Bertan irakasleak du ikaskuntzan eragiten duten aldagai guztien kontrola.

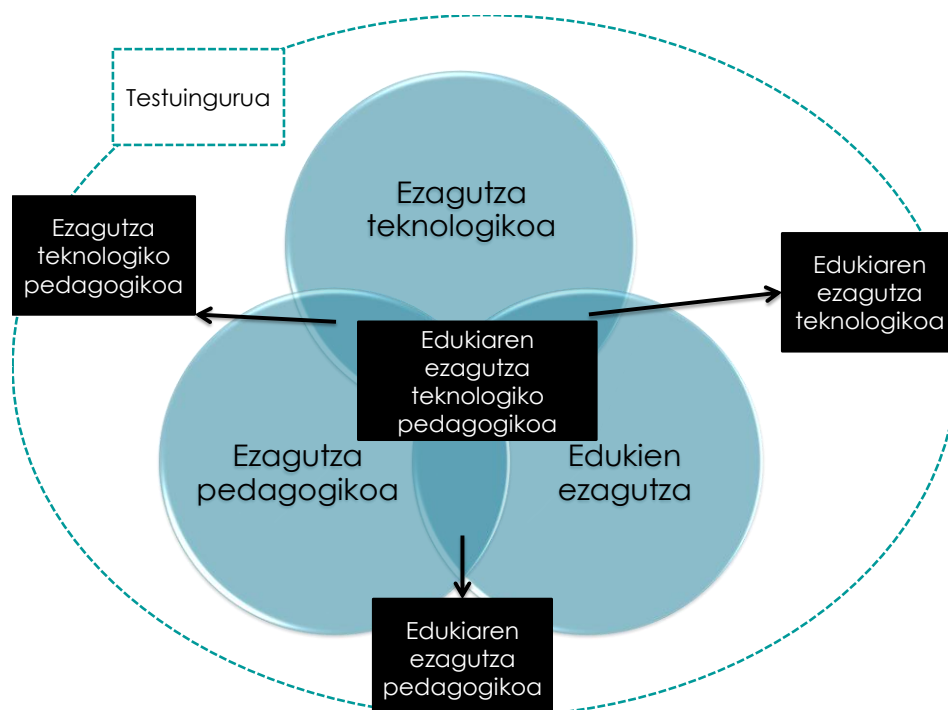
IE koadrantea, ordea, pedagogia interaktiboaren bidean dagoen pausoa da (García, 2010). Bertan irakasleak du edukien eta atazen gaineko kontrola baina ikasleak berak du bere ikaskuntza prozesuaren kontrola. Koadrante honetan kokatzen diren praktikak atazetan oinarritzen badira ere, komunikazioak izaera deszentralizatu eta multilateral hartzeko dira. Hala, ikaskuntza ez da soilik irakaslearen eskuetan egongo baizik eta helburu zehatz baten barruan, komunitatearen arteko interakzioetan zentratuta. Ereduan kokatzeko Coomey-ek eta Stephenson-ek (2001) talde homogeneo eta txikietan lan egitea gomendatzen dute.

Hirugarrenik, HM koadrantea dago, non irakasleak hasieratik erabakitzen dituen atazak eta ikasleen esku geratzen diren garapenean erabiliko dituzten estrategia, tresna, eduki zein bideak.

HE koadrantean, berriz, ikasleak du bere ikaskuntzaren eta ikaste atazen gaineko kontrola. Lankidetzazko ikaskuntzak rol hegemonikoa hartzen du eta irakasleak gidari

lanak egiten ditu. Atazen gaineko kontrola eta jarraipena ikasleen esku geratzen da. On-line matrizea ere lehen azaldu den ikaskuntza 2.0 eredurako hurbilpena izaki, HE koadrantean kokatuko litzateke.

TPCK (Technological Pedagogical and Content Knowledge) ereduak, bestalde, oinarritzko elementutzat jotzen ditu teknologia, pedagogia, edukia eta ezagutza eta euren arteko harreman guztiak (Cacheiro, 2011). Hala ere, kasu honetan irakaslea eta haren ezagutzak jartzen dira erdigunean (Manso, Garzón, Rodríguez eta Pérez, 2011). Ezagutza horien artean daude edukiari buruzko ezagutzak, ikasleei buruzko ezagutza eta ezagutza teknologikoak (Mishra, Koehler eta Henriksen, 2011). Segidan datorren irudian [3.8 irudia] azaltzen diren interakzio guneetan kokatzen dira lau elementuak.



3.8 irudia. TPCK eredu (Mishra, Koehler eta Henriksen, 2011- Ikertzaileak moldatua)

Aurreko irudian ikus daitekeenez, ezagutza eremu partekatua da edukia, pedagogia eta teknologia elementuentzat. Hiruren artean sortzen den espazio komunak erreferentzia egiten dio edukiaren ezagutza teknologiko pedagogikoari; hau da, kontzeptu guztien inter-harremanen ondorioz ageri den ikuspegi integralari. Ezagutza teknologiko eta edukien ezagutzaren artean edukien ezagutza teknologikoa ageri da, hau da, jakintza arloaren inguruko teknologia espezifikoen inguruko ezagutza. Edukien ezagutza pedagogikoak, ezagutza pedagogikoaren eta edukien ezagutzaren artean, jakintza arloaren inguruko pedagogiari egiten dio erreferentzia. Azkenik, ezagutza pedagogikoaren eta ezagutza teknologikoaren arteko harremanak ezagutza

teknologiko pedagogikoa eratzen du. Aipatutako azken horren bidez zehazten da teknologiaren erabilpen pedagogikoaren inguruko ezagutza. Helburua, hala ere, erdigunean sortzen diren inter-harremanen eredura heltzea da.

### 3.3. Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologiak eta web 2.0a atzerriko hizkuntzaren ikaste-irakaste prozesuetan

---

Atal honetan ikusiko denez, hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuetan teknologia erabiltzea ez da XXI. mendeari dagokion gertaera espezifikoa. IKTen zein web 2.0 aplikazioen bidez bilatzen den interakzio soziala (O'Dowd, 2011) eta ezagutzaren berreraikuntza partekatua dira, besteak beste, arlo honetan gertatzen ari diren berrikuntzak.

Izan ere, hizkuntzen irakaskuntzan betidanik erabili izan dira baliabide teknologikoak. LeLoup-ek eta Ponterio-k (2004) adierazten dutenez, teknologiaren erabileran liderrak izan dira atzerriko hizkuntzen ikaste-irakaste eremuak:

“Foreign language (FL) teachers have long been leaders in the use of technology in the classroom, from short wave radio and newspapers, to film strips, to tape recorders, 16mm films, video, and now computers, as a means of bringing authentic language and culture to their students” (LeLoup eta Ponterio, 2004: 3).

Nahiz eta filosofia eredu berean kokatu ez, IKTak eta web 2.0 aplikazioak atzerriko hizkuntzaren ikaste-irakaste prozesuetan erabiltzearen aitzindaritzat jo daiteke Ordenagailu Bidezko Hizkuntza Ikaskuntza (Computer Asisted Language Learning (CALL) – OBHI aurrerantzean). OBHI akronimoak biltzen ditu ordenagailu bidezko instrukzioa (CAI – Computer Assisted Instruction), ordenagailu bidezko hizkuntza irakaskuntza (CALL – Computer Assisted Language Teaching) eta beste hainbat aldaera (Yang, 2010). Gaur egun, hortik NBLT (Networking Based Language Teaching) eredu ere eratorri da (Kern eta Warschauer, 2000).

60ko hamarkadatik aurrera sortutako kontzepzioa (Bax 2003; Kern eta Warschauer, 2000; Ruipérez 1995; Warschauer 1996; 1998; 2001) hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuen ikuspegi psikologikoekin eta garapen teknologikoarekin bat datozen hiru multzotan bereiz daiteke, beti ere Warschauer-en (2000) arabera. Autore horren ustetan, hizkuntzak ordenagailu bidez ikasteko-irakasteko prozesuetan **hiru etapa** ezberdin izan dira: **OBHI behaviorista**, **OBHI komunikatiboa** eta **OBHI integratzailea**. Hiru etapa horien arteko aldeak zehazteko autoreak hurrengo taula [3.9 taula] aurkezten du bere lanean:

	1970-1980: OBHI behaviorista	1980-1990: OBHI komunikatiboa	XXI. mendea: OBHI integratzailea
Teknologia	Euskarri nagusia	Ordenagailuak	Multimedia eta Internet
Hizkuntza irakaskuntza paradigma	Ikuspegi gramatikala eta audiolinguala	Komunikatiboa	Edukietan oinarritua
Hizkuntza ikuspegia	Estrukturala	Kognitiboa	Sozio-kognitiboa (interakzio soziala)
Erabilera	Simulazioa eta praktika. Tutorial, simulazio eta feedback zuzentzaileen bidez.	Ariketa komunikatiboak. Inputa eta ataza analitiko zein inferentzialen bidez.	Diskurtso errealak. Interakzio sozialerako espazioak sortzearen bidez.
Helburu nagusia	Zehaztasuna	Zehaztasuna eta jariootasuna	Zehaztasuna, jariootasuna eta bitartekaritza

3.9 taula. OBHI etapa ezberdinen taula.

OBHIren azkeneko etapan kokatzen da NBLT eredua. Azken eredu hori da, Kern-ek eta Warschauer-ek (2000) azaltzen dutenez, banakoen arteko komunikazioan fokua jartzen duena.

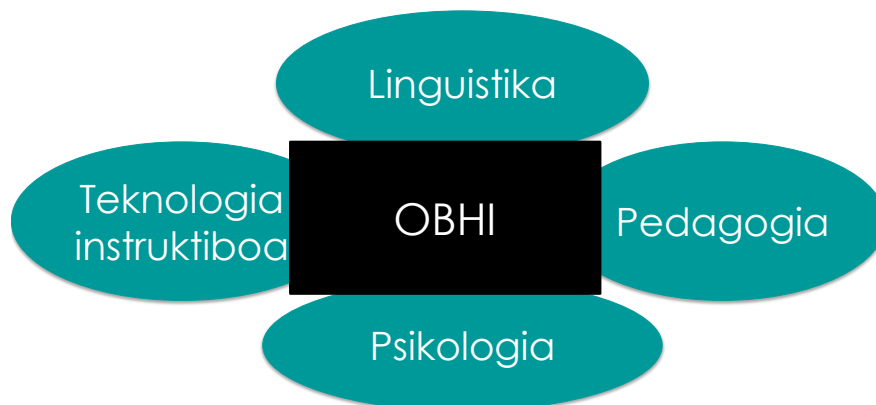
“Whereas CALL has traditionally been associated with self-contained, programmed applications such as tutorials, drills, simulations, instructional games, texts and so on, NBLT presents a new different side of CALL, where human-to-human communication is the focus” (Kern eta Warschauer, 2000: 1).

Azkeneko horretan bat-bateko komunikazioaz gain taldeen arteko komunikazioa ere indartzen da (Kern eta Warschauer, 2000). Hala ere, Bax-ek eta halako autoreek ez dute argi ikusten Warschauer-ek egindako banaketa. Baxek (2003) gomendatzen du Warschauer-ek zehaztutako azkeneko bi multzoak berrikustea. Izan ere, autore horren ustetan, 80ko hamarkadako OBHIan ez da komunikazio pedagogikorik antzematen eta OBHI integratzaileak ere ebidentzia gehiagoren beharra du. Autore horrek bere

proposamena egin eta beste hiru multzo sortzen ditu: **OBHI murriztua, OBHI irekia eta OBHI integratua.**

Historikoki kokatzearen, Bax (2003) bat dator Warschaueren (2000) lehenengo hurbilpenarekin. Hau da, Baxen lehenengo aroa OBHI behavioristarekin bat dator. Baxek aipatzen duen bigarren aroa, ordea, 80ko hamarkadan hasi eta gaur egunera arte luzatzen da. Azkeneko aroa, berriz, Baxen iritziz, txertaketa prozesu integrala gertatzen denean gauzatzen da. Hau da, ikasleak klase guztietan etengabe aplikazio ezberdin zein beste ikasleekin elkar-eragiten duenean, edo Baxen (2003) hitzak erabiliz, egunerokotasunean teknologia ikusezin bihurtzen denean.

Literaturan OBHIk duen diziplinartekotasuna behin eta berriz aipatu izan da (Fernandez, 2008; Pérez, 2006; Peterson, 2000). Hernández-ek (2009) dioenez, etapa horiek zehazteko zailtasuna egon daiteke egitate horretan. Autoreak lau diziplina ezberdinen artean kokatzen du OBHI eta horietan gertatzen diren garapen egoera ezberdinek zehaztapena lortzeko mugak jartzten dituzte. Hernándezek (2009) linguistika, teknologia instruktiboa, pedagogia eta psikologiaren elkarrekintza eremuetan kokatzen du OBHI [3.9 irudia].



### 3.9 irudia: OBHIren eremuak. (Hernández, 2009:21 – Ikertzaileak itzulia)

OBHI eremuan egindako esperientzia gehienak, ordea, atzerriko hizkuntzaren ikaste-irakaste eredu tradizionaletan kokatu izan dira. Lehen zein bigarren kapituluan azpimarratu den hezkuntza ikuspegia dela eta, lan honetan ulertzen da IKTen zein web

2.0 aplikazioen erabileraren helburuak OBHI eremuan egindakoetatik desberdintzen direla.

Ilido horretatik, Ibrahim-ek (2010) laburbiltzen du IKTek eta web 2.0 baliabideek hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuetan duten edo izan dezaketen eragina. Lehenik eta behin, eta LeLoup eta Ponteriorekin (2004) bat etorriz, autoreak aipatzen du material nahiz tresna ezberdinen bidez egoera natural eta anitzetara hurbiltzen dela ikaslea, eta helburu hizkuntza modu errealean erabiltzeko aukerak areagotu egiten direla. Aukera horiek, gainera, input eta output terminotan gertatzen dira (Vlachos, dg).

Ikasleek hizkuntzarekiko duten jarreraren ere eragina izan dezakete baliabide horiek Ibrahimen (2010) ustetan, betiere sumatzen denean ikasleak berak duela ikaskuntzaren kontrola. Autonomiari dagokionez, autoreak dio ikasle bakoitzak aurrera egin dezakeela garatu nahi dituen hizkuntza konpetentziak aukeratuta eta ikaskuntza estrategia eta estiloen arabera. Halaber, autoreak gaineratzen du horrek guztiak bultzatzen duela ikaslearengan zentratutako hizkuntzaren ikaste-irakaste ekosistema bat. Cumminsek (2000) ere laburbiltzen du IKTek hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuetan izan dezaketen eragina, baina betiere lankidetzazko ikaskuntza indartuz:

“IT (Information Technology) also has considerable potential to promote language learning in a transformative way when it is aligned with a pedagogy oriented towards promoting collaborative relations of power in the classroom and beyond” (Cummins, 2000: 539).

Garrantzitsua da, era berean, baliabide horiek erabiltzeko aukera erreal eta esanguratsuak sortzea. Hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuan sozializazio (Vlachos, dg) aukerak sortzeak ere eragiten du, Cumminsen (2000) arabera, hizkuntza konpetentzia garatzeko marko berri bat eratzea. Marko hori esanahian, hizkuntzaren forman eta erabileran zehazten da.

Esanahiari dagokionez, input-a ulergarriago egiten da eta ikasleek konpetentzia kritikoa ere garatzen dute; hau da, esanahi literarioa zein lerroartekoa ulertzeko aukerak zabaltzen dira. Hizkuntzari dagokionez, ikasleek hizkuntza formaren eta erabileraren kontzientzia hartzen dute eta aukera dute analisi kritikoa egiteko.

Erabilera dela eta, baliabide horien bidez, ikasleek ezagutza berria eraiki eta errealtate sozialetan parte hartzen dute. Beraz, eragin eta onura orokorrez gain, hizkuntzen ikaste-irakaste eremuan ere aukera berriak eskaintzen dituzte IKTek eta web 2.0ak (Alvarez, 2012).

Ikerlan honen fokua CLIL ikuspegi baten kokatzen denez, garrantzitsua da CLIL esperientzietan IKTak eta web 2.0 aplikazioak erabili dituzten ikerketak kontuan hartzea. Eta horixe izango da, hain zuzen ere, ondorengo atalaren helburua.

### 3.3.1. Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologiak eta web 2.0 aplikazioak CLIL esperientzietan

CLIL esperientzietan ere aurki daitezke IKTak eta web 2.0 aplikazioak txertatu dituzten hainbat esperientzia. Vlachos-en (dg) iritziz, gainera, marko horretan IKTak eta web 2.0 aplikazioak ezin dira soilik elementu gehigarritzat hartu. Pérezen (dg) ustez, **IKTak eta web 2.0 aplikazioak CLIL markoan txertatzeko arrazoi nagusia da bi objektu horiek partekatzen dituzten irizpideak**. Beheko taulan [3.10 taula] partekatzen dituzten irizpideak agertzen dira:

IKT eta web 2.0 aplikazioen erabilera soziokulturalaren irizpideak	CLILen irizpide nagusiak
Ikaslearengan zentratutako metodologia bermatzen da.	Ikaslearengan zentratutako metodologia bermatzen da.
Aniztasunari erantzuteko aukerak zabaltzen dira.	Ikaskuntza estilo eta erritmo desberdinekiko malgutasuna sustatzen da.
Izaera interaktibo eta parte hartzailea du: aktore eta rol ezberdinak agertzen dira.	Ikaskuntza autonomo eta interaktiboa sustatzen da.
Ikaslearen autonomia bultzatzen da.	Koordinazioa eta laguntza bermatzen dira.
Lankidetzaz inguruneak sortzen dira.	Irakaskuntza-ikaskuntza prozesu kooperatiboa zein lankidetzazkoa bultzatzen da.
Material eta bitarteko anitzagoetarako sarbidea bermatzen da.	Material eta baliabide asko erabili daiteke.
Prozesu eta atazetan oinarritutako ikaskuntza bultzatzen du.	Hein handi batean, prozesu eta atazetan oinarritutako ikaskuntza bultzatzen da.

#### 3.10 taula. IKTen eta web 2.0 aplikazioen eta CLIL ikuspegiaren irizpide partekatutak.

Taulan ikus daitekeenez, IKTen eta web 2.0 tresnen izaerak eta beren erabilerak hainbat irizpide partekatzen dituzte CLIL ikuspegiarekin. Biek, prozesuetan eta atazetan oinarrituz, bultzatzen dituzte ikaslearengan eta honen parte hartze aktiboan oinarritutako metodologia. Era berean, CLILak erakusten du ikasleek ikaskuntza estilo eta erritmo

ezberdinetara egokitzeko malgutasuna. Ildo beretik, IKTek eta web 2.0 aplikazioek aniztasun horri erantzuteko aukerak zabaltzen dituzte. Biek ere ikaskuntza autonomoagoa bultzatzen eta errazten dute baina espazio kolaboratiboen sorrera eta erabilera bermatuz. Materialei eta baliabideei dagokienez, CLIL ikuspegiak hainbat material eta baliabide erabiltzea ahalbidetzen duen bitartean, IKTek eta web 2.0ak bermatzen dute material eta baliabide horietarako sarbidea.

**IKTek eta web 2.0 aplikazioek, era berean, CLIL ikuspegiaren oinarri den Coyleren (1999) 4C-en markoa garatzea errazten dute.** Edukiari dagokionez, baliabide horiek informazioa bilatu, hautatu eta berreraikitzeak aukerak zabaltzen dituzte modu autonomoan eta kolaboratiboan. Ezagutza sortzeak eskatzen duen inplikazio kognitiboari, interakzio maila altuko eremuak eskaintzen dizkiote baliabide horiek. Komunikazioarekin jarraituz, sinkronitatearen eta asinkronitatearen ezaugarriak tarteko, IKTek zein web 2.0ko aplikazioek areagotu egiten dituzte hizkuntza ingurune naturaletan erabiltzeko aukerak. Coylek aipatzen duen aspektu kulturala dela eta, gaur egungo baliabideek bermatzen dute hainbat errepresentaziotarako sarbidea eta partaidetza.

#### 3.4. Wikia

---

“Después de unos años siguiendo un enfoque sorprendentemente individualista en el desarrollo y uso de los espacios virtuales parece que nos hemos decidido a colaborar” (Barberá, 2009: 1-2).

Interneten handitzearekin batera sareak eskaini ditu, besteak beste, interakzioa, lankidetzazko ikaskuntza eta modu dinamik batean ezagutzen jabetza suspertzen duten tresnak. Rolak malgutasunari esker, erabiltzaileen eta administratzaileen parte hartzearen demokratizazioa ere gertatu da. Azken arrazoi hori dela medio, **ezagutza ere izugarri handitu da eta begirunezko kontzientzia partekatuaren kultura sortu da** (Gimeno eta García, 2009).

Sareko aplikazioen zabalkunde horretan, **wikia izan daiteke web 2.0ak garatu duen tresnarik akademikoena** (Barberá, 2009) **eta on-line kulturaren produkturik**



**adierazgarriena** (García, 2010). Wikia, labur esanda, hauxe da: on-lineko testu prozesatzaile kolaboratibo eta irekia (Area, 2009c).

EGHEaren testuinguruan, gainera, Mancho-k, Porto-k eta Valero-k (2009) diotenez, unibertsitatean wikien erabilera goratzea ez da ez modaren ez egoeraren araberako kontua, baizik eta EGHEtik eratortzen den hezkuntza beharrari erantzuteko modua. **Wiki klabean hitz egin eta pentsatzea**, aipatzen du Garcíak (2010) Manchoren, Portoren eta Valeroren (2009) gogoetarekin bat etorriz, **ez da moda iragankor bat baizik eta parte hartze deszentralizatuan eta ezagutzaren eraikuntza kolaboratiboan oinarritutako filosofia bat**. Horrek esan nahi du garrantzitsuena ez dela zer egiten den baizik eta nola eta norekin egiten den. Hau da, lanketa, eduki negoziazio eta kontsentsuen sorrera prozesuak dira garrantzitsuak. Interes horren adierazgarri da, halaber, Fernández Garcíak (2005) aipatzen duenez, Moodle bezalako plataformek wikiak sortzeko erremintak txertatzea.

Azken urteetan, wikiekiko interesa handitu egin da hezkuntza maila guztietan (Augar, Raitman eta Zhou, 2004; Peña, Córcoñes eta Casado, 2006; Schneider, 2004; Stahl, 2008). Goi mailako hezkuntzan azken urteetan hedatu da wikiaren erabilera (Parker eta Chao, 2007; Evans, 2006). Chen-en, Cannon-en, Gabrio-ren, Leifer-en, Toyen eta Bailey-ren (2005) arabera

“Higher education is only now beginning to explore the potential educational value of (blogs) and wikis as a mean to promote deeper learning and integration of learning experiences from both inside and outside the classroom” (Chen et al., 2005: 1).

Interesak eta beharrak gora egin badute ere, ez dira asko oraindik wikien erabilera esanguratsuaren gaineko ikerketak (Bower, Woo, Roberts eta Watters, 2006; Chen, 2006).

### 3.4.1. Wikia: definizioa eta ezaugarriak

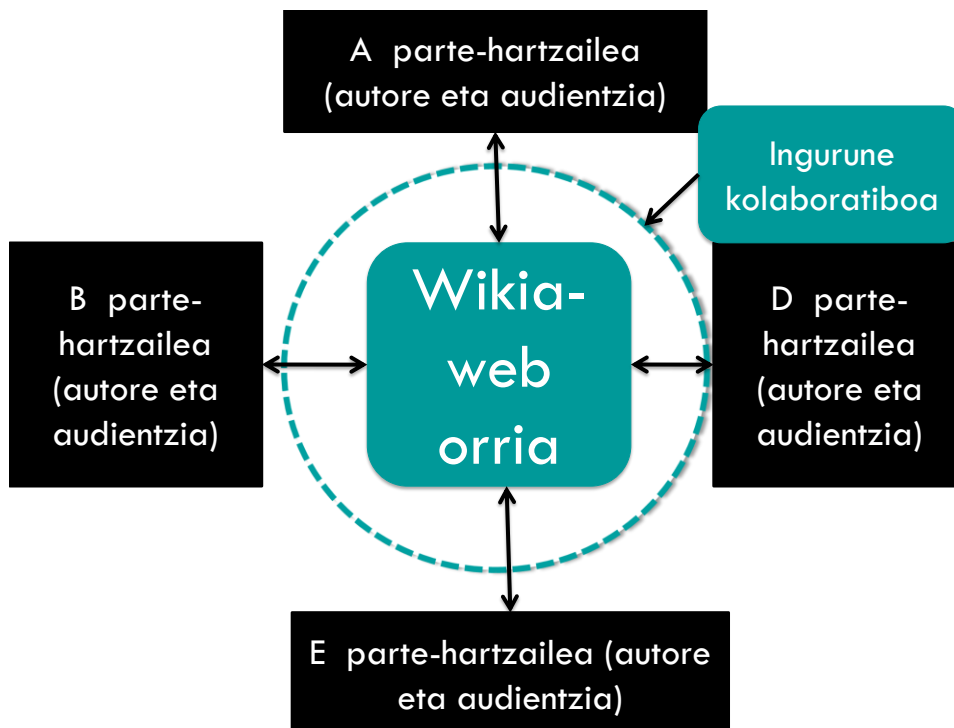
---

Lehenengo wikia Ward Cunningham-ek sortu zuen 1994an. Hastapenetan, programatzaileek eta ingeniariak erabiltzen bazituzten ere, berehala antzeman zen tresna horrek hezkuntza munduan izan zezakeen potentziala. 1998an, M. Guzdial-ek hezkuntza eremuan erabilitako lehenengo wikia sortu zuen Georgia Tech US-en (Guzdial 1999). Hala ere, benetako bultzada 2001ean eman zitzaion Wikipediaren sorrerarekin (Montenegro eta Pujol, 2009).

Areak (2009c) **wikia** definitzen du, hitz gutxitan, **lankidetzazko idazketarako on-line tresna gisa, testu prozesatzaile “ireki” gisa**. Areak (2009c) aipatzen duen ireki adjektiboak wikia ezaugarritzen du etengabeko aldaketez osatzen den amaigabeko produktu gisara. On-line testu prozesatzailearen ideiarekin lotuta, Lamb-ek (2004) wikiek eskaintzen dituzten 4 printzipio nagusi zehazten ditu:

- Aldakortasuna: edozeinek alda dezake edozer.
- Erraztasuna: wikiak hizkuntza erraza erabiltzen duten web orriak dira.
- Harremana: wikian sor daitezkeen orri ezberdinen arteko lotura egiteko erraztasuna.
- Amaigabetasuna: edukia ez dago inoiz bukaturik.

Barton (2004), Leuf eta Cunnigham (2001) eta halako autoreen idazkietan, bestalde, Lambek proposaturiko lau printzipio horiei, kanpo ekarpenen inguruko gogoeta erreflexiboaren bidezko parte hartze eta entzute aktiboa gehitzen zaizkie (Barberá, 2009). Autore horiek adierazitakoak ahalbidetzen du wikia irudi [3.10 irudia] batean islatzea. Ikus daitekeenez, **edozein parte-hartzailek (autore eta audientzia era berean), edonondik eta edonoiz lankidetzazko ingurune batean** (Parker eta Chao, 2007) **editatzea ahalbidetzen duen web orria da wikia:**



3.10 irudia. Wikiaren irudi grafikoa

Ekarpen horietatik ateratzen diren ezaugarri azpimarragarrien artean bat, beraz, erraztasuna da (Castaño et al., 2008). Alde batetik, erabiltzaileak ez du programazio lengoaiarik jakin behar eta, bestalde, edizioak mantentzen ditu testu prozesatzaile arruntan estetika eta funtzioak. Horretaz gain, **berez sortzen den lankidetzazko ingurune horren ondorioz, esan daiteke wikia dela partaidetzaz eta elkarlanaz sortutako lan gunea.**

Beste hainbat 2.0 tresnak ez bezala, wikiek ez dute beraien edukia era lineal batean irakurtzera bultzatzen. Hautazko nabigazio bat aurkezten dute, hau da, wikiek irakurleari interesatzen zaiona bakarrik irakurtzeko bideak zabaltzen dizkio (Castaño et al., 2008). Nahi adina orri eta esteka sortzeko aukera ematen duenez, irakurleak irakurketa pertsonalizatua egin dezake.

Wiki bat eraikitzean, erabiltzaileak garatzen ditu informazioaren kudeaketa eta trebetasun digitala, hau da, informazioa bilatu, aurkitu, aztertu, kudeatu, bereganatu, laburtu, azaldu eta partekatzeko trebetasunak landu ditzake. Horrekin guztiarekin, beraz, aurreko atalean garatu den konpetentzia digitala lantzen dute erabiltzaileek.

Wikiak ere, prozesuak bezala, *continuum* batean kokatzen dira. **Testuinguruaren, helburuen eta erabiltzaileen arabera wiki eredu desberdinak aurki ditzakegu.**

University of Delaware-k (2008) wikien definizioak, erabilerak eta adibideak laburbiltzen dituen dokumentu batean azaltzen duenez, hainbat faktore kontuan hartuz, bi wiki mota ezberdintzen dituzte: “wiki garbiak” eta “wiki hibridoak”. Bi hauen arteko aldeak jarraian datorren taulan [3.11 taula] azaltzen dira:

“Wiki garbiak”	↔	“Wiki hibridoak”
Anonimoa	↔	Erabiltzaileak eta aldaketak gordetzen dira
Edukia jabari publikokoa da	↔	Edukiak copyright-a du edo pribatua da
Eduki testuala	↔	Irudi, bideo eta aplikazioak enbotatzen dira
Egiturarik gabea	↔	Egituratua, edukiak zehatzen du diseinua
Komunitatearen kontsentsua du	↔	Aditu batek zuzentzen du
Irekia da	↔	Sarrera mugatua da
Edozeinek irakur zein editatu dezake edozein orri	↔	Baimena behar da
Lan egiteko leku kolektiboa	↔	Lan egiteko leku pribatua
Ez dago integraturik	↔	Beste sistema edo zerbitzu batzuetan integratua
Inoiz ez da amaitzen	↔	Amaiera data du
Edukia den bezalakoa da	↔	Edukia editatua eta berdinaren artean berrikusia dago

3.11 taula. Wiki garbien eta hibridoaren ezaugarriak.

Faktore horiek kontuan hartuta, ikerketa honetan erabiliko den wikiak bi ertzetako ezaugarriak betetzen ditu baina “wiki hibridoetako” ertzera hurbiltzen da gehiago. Izan ere, eduki zehaztuekin eta erabiltzaile talde zehatz batek eraikitakoa da eta ataza zehatzak egiteko erabiliko denez amaiera data bat ere izango du. Wiki guztiak, ordea, parte hartzearen logikatik diseinaturik daude. Beraien estruktura bermatzen ditu planifikazioa, sormena, deliberazioa eta kontsentsua (García, 2010).

### 3.4.2. Wikiak ikaste-irakaste prozesuetan

Aurrez aipatu dugunez, 2.0 aplikazio hau izan daiteke sarearen garapenean sortutako baliabiderik akademikoena. Izan ere, berehala antzeman zen hezkuntzan wikiak izan zezaketen potentziala eta bereziki, Boulos-ek, Maramba-k eta Wheeler-ek (2006) dioten legez, erabiltzailea (ikaslea) aktiboki ezagutzaren eraikuntzara eramateko indarra.

**Hezkuntza munduan erabiltzen diren wiki ereduak, bestalde, badituzte berezko ezaugarriak.** *Wikipedia* eta halako wikietatik bereizten dira bai helburuetan bai

tipologian; hau da, ez dira ez hiztegiak ezta entziklopedia orokorrak ere, **hezkuntza sistemak ezarritako edukiei jarraiki ezagutza antolatu eta partekatuaren adibide dira.**

Arestian aipatutako ezaugarri orokorrez gain, aplikazio honek bere baitan biltzen ditu hezkuntza munduak behar dituen eta behar izan dituen hainbat balio. Hona hemen balio horien artean batzuk: testuinguruan sortutako feedback-a emateko aukera, interakzioa eta komunitateari zentzua emateko gaitasuna, presentzia soziala areagotzeko aukera, elkarrizketaren bidez edukian sakontzeko ahalmena (Berge Collins eta Dougherty, 2000; Gunawardena, 1995; Muirhead, 2004; Palloff eta Pratt, 2001; Scardamalia eta Bereiter, 1994).

Wikien erabiltzaileek konpromiso argi bat hartzen dute gehienetan, hau da, arazo, proiektu edo ataza bati aurre egin behar zaionean, **eginbehar** hori beti izango da **partekatua** (Barberá, 2009). Arazoak ebazteko eta proiektuak edo atazak aurrera eramateko marko horrek berekin dakar parte hartze estrategia bat planteatzearen beharra. Estrategia horren barruan, **erabiltzailea aldi bereko idazle eta irakurle bilakatzen da. Izaera bikoitz eta sormen lan partekatu horrek, era berean, lankidetzazko idazketa tresna honen bizkar hezur bilakatzen du.**

Modu kolaboratibo batean idazteak dakar parekoen ikuspuntua kontuan hartzea helburu partekatua lortzeko eta komunikazioa eta ulermena egon daitezen. Horren guztiaren ondorioz, esan daiteke wikiak ikaskuntza lankidetzazko eta konpromisozko terminoetan ulertuz gero, hezkuntza formal eta ez-formalari izugarritzko zerbitzua eskaintzen diela. Hala ere, Elgort-ek, Smith-ek eta Toland-ek (2009) aipatzen dutenez, **ezinbesteko faktorea da ikasleek lankidetzarako jarrera positibo bat ere izatea, hau da, 2.0 kulturarekin bat datorren jarrera izatea.**

Lankidetzazko tresna baliagarriak izanik, ezagutza partekatzeko aukera paregabea eskaintzen dute. Hezkuntza munduan egin diren esperientzietatik abiatuz, Bower eta taldekideek (2006) hanako wiki-ereduak aurreikusten dituzte:

- Lankidetzazko sormen lanak.
- Berrikuste atazak.
- Eduki espezifikoak garatzeko hiztegiak.
- Informazioa zabaltzekoak.

- Mikropediak.
- Galdera ohikoenen wikiak.
- Kotsentsuzko dokumentuak.
- Simulazio atazak.
- Arazoak ebazteko wikiak.
- Proiektuak sortzeko espazioak.

Barberák (2009), berriz, ko-ebaluziorako espazioaren ideia eta ideia zaparradak egiteko espazioa gehitzen ditu. Aukera eta adibideok ikusita, esan daiteke erabiltzaile bakoitzak erabilera propioa aurki diezaiokeela wikiari (Schwartz, Clark, Cossarin, eta Rudolp, 2004). Ondorioz, hezkuntza munduan wikiak erabiltzean ikasleek sentitzen dute ezagutza besteekin partekatzeko sortzen dutela. Aipatutako guztiak izaera sozialago bat emango dio ikaskuntza prozesuari. Godwin-Jones-ek (2003) wikia definitzen duenean ideia horri erreparatzen dio, hain zuzen:

“The goal of a wiki site is to become a shared repository of knowledge, with the knowledge base growing over time” (Godwin-Jones, 2003: 15).

**Pedagogikoki**, Arearen (2009c) ustetan, **wikiak aukera didaktiko ugari eskaintzen ditu**. Autorearen ustetan ondorengoak dira aukerak:

- Ikasleen arteko lankidetzak errazten dute.
- Proiektuen bidezko metodologia aplikatzeko egokiak dira.
- Ikasleen motibazioa eta inplikazioa areagotzen dituzte bilaketa, analisisa eta ezagutza eraikitzea eskatzen duten prozesuetan.
- Ikasleek taldean egindako lanen zabalkuntza eta argitaratzea ahalbidetzen dute, dokumentu edo proiektu baten prozesuaren berri ematen dute, bakoitzaren ekarpen eta aldaketak erakutsiz.

Laburbilduz, datozen puntuetan jasotzen dira bai wikien ezaugarri orokorrak bai horiek ikaste-irakaste prozesuetan erabiltzearen inguruko abantailak:

- Wikiek lankidetzazko idazketa sustatzen dute.
- Wikiek eratutako testuinguruak erabiltzaileak negoziatzera bultzatzen ditu.
- Wikiek lankidetzazko sustatzean, besteengandik eta besteekin ikasteko aukerak sortzen ditu.
- Wikiek prozesuan jartzen dute arreta eta produktuetan oinarritutako ikaskuntza baztertzen dute.

Hala ere, kontuan izan behar da, harreman sozial guztietan bezala, agente aktibo eta pasiboak daudela (Gimeno eta García, 2009). Hezkuntza prozesuari dagokionez, wikiaren irakurle pasibo bat ikaskuntza prozesuaren alderdi legitimotzat jotzen bada ere, asimilazioa, gogoratzea eta informazioa erreproduzitzera mugatuko da bere prozesua. Bestalde, beste maila bateko helburuak lortzeko, pentsamendu kritikoa edo lankidetzazko idazketa kasu, beharrezkoa izango da ikaslearen parte hartze aktiboa sustatzea, elkarren artean sortzen den interakzio hori izango baita ikaskuntza prozesu esanguratsua bermatuko duena. Berdinen arteko interakzio hori, era berean, ikaskuntzaren demokratizazioaren adierazgarri ere bada (Barberá, 2009).

Pasibitateaz gain, beste hainbat arazo ere badago. Horien artean biltzen dituzte Manchok, Portok eta Valerok (2009), besteak beste, segurtasun falta, erremintarekiko motibazio txikia edo aplikazioekiko jarrera negatiboa eta lanak publiko egiteak sor ditzakeen beldurrak eta mesfidantzak. Chenek (2008) ere lankidetzazko idazketaren aurkako jarrera aipatzen du arazoen artean.

Hurrengo taulan [3.12 taula] laburbiltzen dira orain artean aipatutako **potentzialtasun eta arriskuak**:

Potentzialtasunak	Arriskuak
Ikasleen arteko lankidetzazko errazten da eta besteekin ikasteko aukerak sortzen dira.	Pasibitatea.
Proiektuen bidezko metodologia aplikatzeko egokiak dira, arreta prozesuan jarritz.	Segurtasun falta.
Ikasleen motibazioa eta inplikazioa handitu daitezke.	Erremintarekiko motibazio txikia edo aplikazioekiko jarrera negatiboa.
Ikasleek taldean egindako lanak zabaltzea eta argitaratzea ahalbidetzen da.	Lanak publiko egiteak sor ditzake beldurrak eta mesfidantzak.

### 3. KAPITULUA: IKTak ETA WEB 2.0a HEZKUNTZAN: WIKIAREN ERABILERA

Wikiek lankidetzazko idazketa sustatzen dute.	Lankidetzazko Idazketaren aurkako jarrera.
Wikiek eratutako testuinguruak erabiltzaileak negoziatzera bultzatzen ditu.	

#### 3.12 taula. Wikiak erabiltzearen potentzialtasunak eta arriskuak

Azkeneko urteetan hezkuntza sistemaren inguruan egindako ikerketak areagotu badira ere, eta wikien potentziala zein izan daitekeen ikusi bada ere, aplikazio horren inguruan egindako ikerketak ez dira asko. Segidan datorren taulak [3.13 taula] azken urteetan egindako hainbat ikerketa biltzen ditu:

Egilea(k)	Ikerketaren testuingurua	Emaitzak edo ondorio nagusiak
Davis, 2004	Wikia erabili zen ideia zaparrada asinkronoa egiteko.	Ulermena, konfiantza eta balioa identifikatu dira erabilera egokirako aspektu garrantzitsu gisa. Formazioa beharrezkoa da eta jarrera positiboak lortzeko adibideak erakustea garrantzitsua da.
Guzdial, Ludovice, Realff, Morley eta Carroll, 2002	Hainbat ikasketatan wikiaren erabilerak duen arrakasta neurtu da 340 ikaslerekin.	Wikia ez da arrakastatsua izan matematika, ingeniari eta informatika kurtsoetan. Arrazoiak ikasleen artean lehiakortasun maila altua, fakultatearen kolaborazio falta eta ikasleen parte hartze urria izan dira.
Lambert, Kalyuga eta Capan, 2009	Masterreko 6 ikaslerekin eta doktorego kurtsoetako beste 6 ikaslerekin egindako lana, non 2.0 tresnen eraginkortasuna aztertu zen.	Wikiaren bidez ikaskuntza prozesu esanguratsu eta sakonago bat lortzeko beharrezkoa da ikasleek urruneko ikaskuntzan eta teknologiaren erabileran aurre-esperientzia izatea.
Raitman, Ngo, Augar eta Zhou, 2005	Wikia on-line kolaboraziorako tresna bezala erabiltzean identitate terminotan segurtasuna neurtu zen. Login-a eskatu eta anonimoak ziren wikiak aztertu dira.	Ikasleek login-a eskatzen duen wiki batean seguruago sentitzen dira, erabilera ere altuagoa izan da kasu horretan.
Schwartz, Clark, Cossarin eta Rudolph, 2004	24 unibertsitateetan wikiak nola erabiltzen diren aztertu dira.	Aztertu diren unibertsitateetan wikiak informazio testualaren biltegi gisa erabiltzen dira.
Tonkin, 2005	Wiki eredu ezberdinetan aztertu dira kontrolak, baimenak eta fitxategiak atxikitze aukerak.	Ikerketa honen ondorio nagusia: ikaste emaitzarekin bat datorren eredu aukeratu behar dela.
Trentin, 2009	Ekarpen indibidualak ebaluatzeko lan talde kolaboratibo batetan ageri diren zailtasunak aztertu dira.	Wikiek eskaintzen dituzten aukerak positiboki baloratzen dira ekarpen pertsonalean identifikazio eta informazioa lortzeko.
Vratulis eta Dobson, 2008	Wikietan gertatzen diren negoziazio sozialak aztertu dira 36 ikasleek parte hartutako wiki batean.	Ikusi da ikasleek hierarkia sozialak eta botere negoziatioak egiten dituztela.
Wheeler eta Wheeler, 2009	Idazketa praktika sozialaren barruan ikertzen da.	Wikiek, lankidetzazko ikaskuntzaren ikuspuntutik, idazketaren kalitatea indartzen eta areagotzen dute. Hala ere, lankidetzan idazteak dituen zailtasunak agerian uzten dira ikasleek lana editatzerako orduan sortzen diren mesfidantzak direla medio.

#### 3.13 taula. Wikien inguruan egindako ikerketen taula

Ikerketa horien ondorioz, ikus daiteke **wikia erabiltzeko**, txertaketa esanguratsu batez gain, **formazioa beharrezkoa** dela (Davis, 2004; Guzdial et al., 2002; Lambert, Kalyga eta Capan, 2009) **bai tresnaren erabileran eta bai lankidetzan**. Ikasleen artean kolaborazioa bultzatzeko, gainera, beharrezkoa izango da **lehiakortasunik**



**gabeko espazioak sortzea eta identitate pertsonala bermatzea** (Guzdial et al., 2002; Raitman et al., 2005) nahiz eta erabiltzaileek hierarkiak sortzeko joera izan (Vratulis eta Dobson, 2008). Ikerketetatik ondorioztatu daiteke literaturan aipatzen den lankidetzaren termino errealean gertatzeko **ikaste atzarekin bat datorren wiki eredu hautatu** behar dela (Tokin, 2005). Ikusi da, hala berean, wikiak gaur egungo hezkuntza paradigma berriaren eskakizunei erantzuteko informazio biltegi izatetik aldendu behar direla (Schwartz et al., 2004). Wikiaren erabileran agertu daitezkeen zailtasunak ere agerian geratu dira kolaborazio ekintzan batez ere (Wheeler eta Wheeler, 2009).

#### 3.4.2.1. Wikien eta hezkuntzaren ikuspegi soziokulturalaren arteko lotura

---

“Los Wikis proporcionan espacios de trabajo en los que el modelo constructivista encuentra un recurso idóneo para poner en práctica sus principios, pues permiten que los alumnos construyan su propio aprendizaje mediante la interacción con el medio y con los demás alumnos que participan del Wiki” (Martín eta Alonso, 2009: 4).

Hezkuntza munduan duten erabileraren ondorioz, wikien bidez, ezagutza benetan parteak daitekeela ikus dezakegu, hau da, “kopiatu eta itsatsi” tradizionaletik haratago doan aldamio sistema bat eskain daiteke. **Wiki bat sortzeak batera editatzea esan nahi du, hau da, lankidetzazko idazketa garatzea**. Lankidetzazko idazketak, ikaskuntza helburu komun batzuen arabera, informazioa besteen eskuetan jartzea eskatzen du, ikaskideek atxikitakoaren gainean informazioa eraldatu eta ezagutza berreraiki dezaten.

Gaiari buruzko literaturan, askotan esan ohi da **ikuspegi soziokulturala 2.0 tresnekin bateragarria dela oso eta bien artean printzipio komunak daudela**. Hurrengo taulan [3.14 taula] teoria soziokulturalaren eta wikiek berezkoak dituzten ezaugarrien arteko konparazioa irakurri ahal izango da komunean duten aldagaiak identifikatuz.

### 3. KAPITULUA: IKTak ETA WEB 2.0a HEZKUNTZAN: WIKIAREN ERABILERA

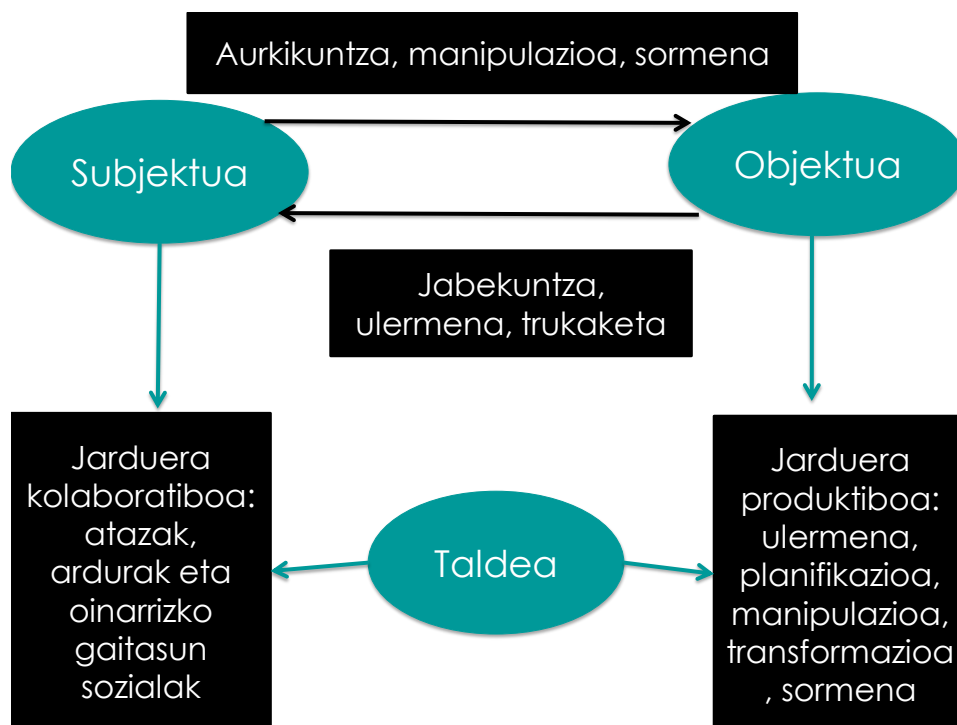
Aldagaiak	Ikuspegi eraikitzailearen postulatuak	Wikiaren ezaugarriak
Ikasleen arteko kolaborazioa	Ikasleek beraien artean ikasten dute	Ikasleak dira protagonista eta beraien artean sortu behar dute prozesuaren emaitza, erabiltzaile bakoitzak aurrekoaren lana irakurri, errepasatu, ulertu eta berreraiki ahal izango du.
Ikaskuntzaren ardura	Edukiarekiko ardura ikaslearena da	Ikasleak dira wikian jartzen diren edukien esanguraren eta egiazkotasunaren arduradun.
Harremana	Interakzioa	Ikasleek elkarri eragiten diote prozesu guztian zehar, parte hartuz eta ekarpenak eginez.
Ezagutza	Denon artean sortzen da ezagutza	Wiki bat sortzean, ezagutza publiko egiten da. Ikasleek beraiek argitalpenaren kontzientzia hartzen dute. Beraien ekarpena publikoa eta sortzailea dela onartzen dute.
Irakaslearen rola	Irakaslea gidaria edo tutorea da	Irakasleak kontrol mekanismo batzuk ezarriko ditu parte hartzea, egiazkotasuna, objektibotasuna eta laguntza bermatzeko.
Ikaskuntzaren ikuspegi orokorra	Ikuspegi soziala	Ikasleak dira beraien eta ikaskideen ikaskuntzaren arduradun

3.14 taula. Wikia eta ikuspegi soziokulturala

Wikiek berezkoa duten izaera kolaboratiboa, aplikazio honen arrakastaren erakusgarria izan daiteke. Vygotskiren ideien izaera soziala aurrera eramatea ahalbidetzen du wikiak. Parkerek eta Chaok (2007), Higgs-en, McCarthy-ren eta Notari-ren hitzak bilduz hauxe azpimarratzen dute:

“Social constructivists believe that we learn by social and communal activities. Meaning is shaped and knowledge constructed through discussion with peers and teachers, and through reflection (Higgs & McCarthy, 2005). The collaborative nature of wikis mean that they enact knowledge building on the community rather than on the individual learner. Wikis are one of the success stories in the world of social-constructivism since they can be rapidly deployed and students can be very quickly operational (Notari, 2003)” (Parker eta Chao, 2007:59).

Izaera soziokulturalaz gain, on-line testu ireki horrek **izaera publikoa** izan dezake. Publikoa denean ikasleen produktuak on-line leiho batean jartzeak idazketa eta inplikazioa handitzea dakar. Horren bitartez, gainera, eremu tradizionaletan nekez lortu ahal den interakzio egoeretara hurbiltzen da ikaslea (Toker, Moseley eta Chow, 2008). Garcíaren (2010) arabera, **ikasleak**, eremuotan, **interakzio hirukoitza aurkituko du: subjektuaren eta objektuaren artekoa, taldearen eta objektuaren artekoa eta subjektuaren eta taldearen artekoa** [3.11 irudia].



3.11 irudia. Interakzio hirukoitza (García, 2010: 143 - Ikertzaileak itzulia)

Interakzio hirukoitz horrek bermatuko du, hain zuzen, ikaste-irakaste prozesuen ikuspegi soziokulturala. Hala ere, Notarik (2006) gidaritzza egokia beharrezkoa dela adierazten du interakzio maila altuak egoteko eta lankidetzeta arrakastatsua izan dadin. Horretaz gain, Hazarik, Northek eta Morelandek (2009) gehitzen dutenez, **lankidetzazko eremu birtual hori lortzeko ikasleek wikian aritzea zer den ulertu behar da.**

“el éxito de los Wiki [...] consiste [...] en el hecho de ser una herramienta estupenda para el soporte del trabajo en grupo” Alier (2006: 1).

Wikien bidezko talde lanak ikaskuntzarako hainbat kompetenziaren garapena ahalbidetzen du: planifikazioa, antolakuntza, erabakiak hartzea, pertsona arteko gaitasunak, lidergoa, proiektuen diseinu eta gestioa... **Ikasleak wiki batean talde lanean aritzeak know-how eredura darama ikaslea, eta bizitza profesionalerako prestakuntza jasotzen du.**

Ikaskuntza eredu honek, **kompetentzia indibidualak eta taldeko kompetentziak garatzeko espazio bat eskatzen du.** Nahiz eta ikasle bakoitza izan bere ikaskuntza

prozesuaren arduradun, helburua taldea hezteko baliagarriak diren espazioak sortzean datza.

Davisek (2004) bere ikerlana garatzeko erabilitako aditu taldeak azpimarratzen ditu wikietan oinarritutako talde ikaskuntzan adierazgarriak eta giltzarri diren hainbat ezaugarri, positiboak zein negatiboak:

Faktore positiboak	Faktore negatiboak
Auto-estima mantentzen da	Distrakzioa / erlaxazioa
Errekonozimendu soziala	Dominazioa / influentzia soziala
Estimulazio kognitiboa	Uniformetasuna, interferentzia kognitiboa
Talde barrua vs. Talde kanpoa lehia	Librea
Laguntza soziala	Berdinen ebaluazioari beldurra
Behaketaren bidez berrikuntza sortu	Behaketa imitatzeko erabili

**3.15 taula. Wikiak talde lanean eragin ditzakeen faktore positibo eta negatiboen taula.**

Wikiak, beraz, lankidetzaz errazten du nahiz eta badituen ezaugarri edo ondorio negatibo batzuk. Testuinguru akademikoan, berriz, hainbat ikertzailek aztertu dutenez (Augar, Raitman eta Zhou, 2004; Borrell, Martí, Navarro, Pons eta Robles, 2006; Choy eta Ng, 2007), **wikiak lan kolaboratiboa errazten du**. Gaiari buruz, hauxe aipatzen du López Sastre-k (2007):

“partimos de una realidad donde el aprendizaje social [(aprendizaje en comunidades o grupos de práctica)] tiene sentido porque somos seres sociales” López Sastre (2007: 3).

Ikuspegi sozial eta parte hartzaile horrek, beraz, ikasleak motibatu eta lanen garapenean sartzera bultzatzen ditu, norbanakoaren ikaskuntzaren agente aktibo bihurtuz. Rol horrek talde konpromisoarekin eta kolaborazioarekin lotura duten gaitasunak garatzera ere bultzatuko du ikaslea.

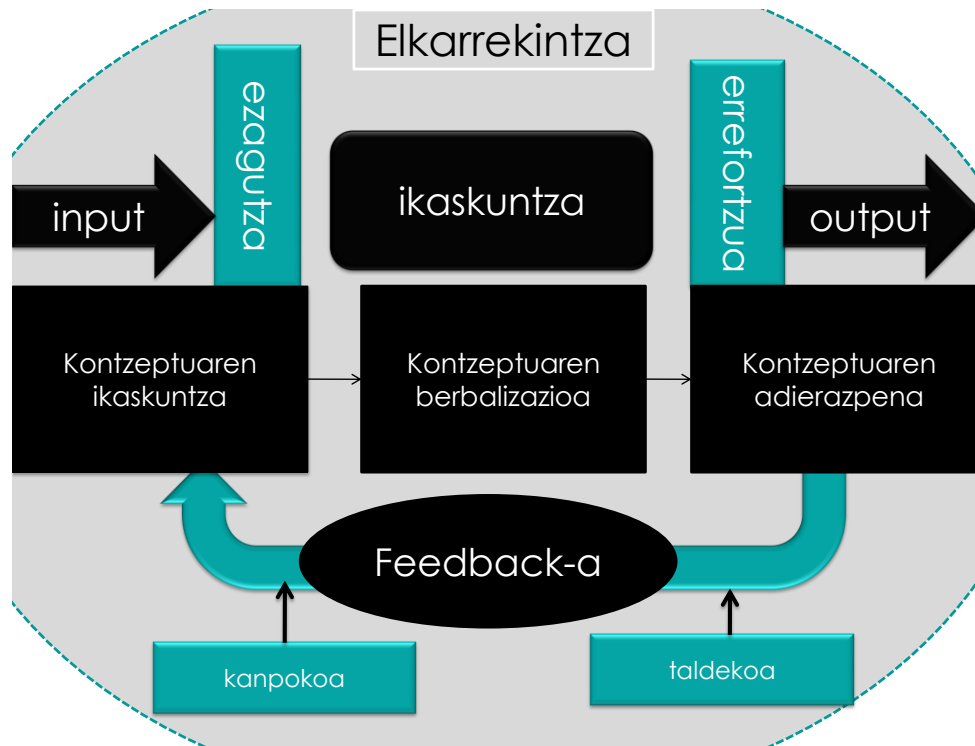
### 3.4.2.2. Wikiak eta atzerriko hizkuntzaren ikaste-irakaste prozesua

---

Farabaugh-en (2007) arabera, wikietan oinarritutako prozesuek balio dute lankidetzara eta hizkuntzen ikaskuntza indartzeko. Izan ere, autorearen ustetan, halako prozesuen oinarrian sormena, berrikustea, negoziazioa, sintesia eta komunikazio kanal zein eduki anitzekin kolaborazioa sustatzen delako indartzen dira aipatutako gertaerak. Twu-k (2010) aipatzen du wikia hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuetan integratzeak idatzizko kompetentzia, lankidetzazko idazketa eta hizkuntzaren beraren ezagutza hobetzen dituela. Idatzizko kompetentzien garapena dela eta, Mak-ek eta Coniam-ek (2008) bigarren hezkuntzan egindako ikerketatik ere ondorioztatzen da wikiaren erabilerak hobetu egiten duela garapen hori.

Hezkuntza ikuspegi soziokulturalaren eta wikiaren arteko erlazioa hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuetara eramanez, esan daiteke wikiak hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuetan interakzioaren eta kolaborazioaren bidez ikastea ahalbidetzen dutela (Twu, 2010). Wheeler-ek eta Wheeler-ek (2009) aipatzen dute, hala ere, benetako kolaborazioa gertatzen dela idatzizkoak argitaratzeko helburuarekin egiten direnean.

Hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuen barnean, wikian parte hartzen duten ikasleek Davidson-en (2008) eta Xiao-ren eta Lucking-en (2008) ustetan, hurrengo irudian [3.12 irudia] ageri den prozesu kognitiboa jarraitzen dute.



3.12 irudia. Wiki batean parte hartzen duen ikaslearen prozesu kognitiboa. (Davidson, 2008; Xiao y Lucking, 2008- Ikertzaileak moldatua)

Aurreko irudian ikus daitekeenez, **wiki baten garapenean 3 prozesu nagusik parte hartzen dute: input-ak, output-ak eta feedback-ak** (Davidson, 2008; Xiao eta Lucking, 2008). **Hiru prozesu horiek dira atzerriko hizkuntza baten ikaskuntzan oinarritzkoak** (Ellis, 1995; Krashen, 1988). Ondorioz, ikasleak jarraitzen duen prozesu kognitiboa oinarritzkoa da bi kasuetan, atzerriko hizkuntza bat barneratzeko orduan eta wiki bat garatzerakoan. Baina prozesu kognitibo indibidual horietaz gain, wikiak sustatzen dute aurreko kapitulu zein ataletan azaldu dugun elkarrekintza soziala. Prozesu kognitibo indibidual horiek, gainera, prozesu sozialei esker garatuko dira. Hari beretik, Long-ek (1993) aipatzen du input-a ulergarri bihurtuko dela negoziazio sozial bat dagoenean. Laburbilduz, **web 2.0ak eskainitako tresna horrek sustatzen du hizkuntzen ikaste-irakaste eremuetan psikologia barneko eta psikologia arteko prozesuaren garapena.**

Soka beretik, **wikiak feedbacka ahalbidetzen dutenez, irakasleen eta ikaskideen arteko kolaboraziorako eremu errealak sortzen dira.** Etengabeko komunikazio behar horrek, Mak eta Coniam (2008) edo Morgan eta Smith (2008) autoreek diotenez, idazketa eta irakurmena garatzea ahalbidetzen du. Horretaz gain, Stacey-k (2008) azpimarratzen du parte hartzaileari komunikazioaren konpetentzia garatzen laguntzen diola.

Komunikazioaren konpetentzia dela eta, atzerriko hizkuntzaren garapenean, ikasleek hainbat estrategia erabiltzen dituzte: kognitiboak, konpentsaziozkoak, afektiboak eta sozialak. Estrategia horiek guztiak aurki ditzakegu wikiaren sorreran eta garapenean (Gimeno eta García, 2009) [3.16 taula].

Estrategia	Wikiaren sorreran eta garapenean erabilitako estrategiak
Estrategia kognitiboak	Praktikatu, mezuak hartu eta bidali, arrazoitu, input eta output-en egiturak berrikusi.
Kompentsaziozko estrategiak	Idazketaren mugak gaintu.
Estrategia afektiboak	Automotibazioa, antsietatea murriztu, emozioak autorregulatu.
Estrategia sozialak	Kooperazioa, galderak egin eta enpatizatu.

**3.16 taula. Ikasleen estrategiak eta wikian martxan jartzen diren estrategiak**

Ikasleak, atzerriko hizkuntza bat barneratzeko, eta ondorioz atzerriko hizkuntzan komunikazio konpetentzia garatzeko, lau arlo garatu beharko ditu: entzumena, ahozko komunikazioa, irakurmena eta idazketa (Lázaro, Pena eta Vitalaru, 2009). Lehenengo bien garapenerako, beharrezkoa izango da zuzeneko interakzio komunikatiboa, hau da, gutxienez bi partaide beharko dira une berean. Azkeneko biek, alegia, idazketak eta irakurmenak, ez dute aldibereko interakziorik eskatzen. Ildo horretatik, wikiek sortzen dute azkeneko bi horiek garatzeko espazioa. Alde batetik, ikaskideek edo irakasleak idatzitakoa irakurtzen saiatu beharko da, ikaslea gero ekarpen horiek norberaren idatzizko produkzioan aplikatu ahal izateko. Era berean wikiek bultzatzen dute ikaslea ikaskideak egindako lana birpatsatzera.

Behin eta berriz azaldu izan denez, ezagutzen dena besteekin partekatuz ikasten da hobeto. Aurreko esaldia aintzat hartuz eta wikiak eraikuntza kolaboratiboaren erakusgarri izanik, wikiek ahalbidetzen dute ikaskuntzaren inguruko kontrola eta kontzientzia hartzea. Atzerriko hizkuntza batean ikaskuntza prozesuan wiki bat garatzeak honakoa eskaintzen dio ikasleari, Gimeno-ren eta García-ren (2009) ustetan:

- Konpetentzia zentzua: ikasleek beraien ikaskuntzaren inguruko kontzientzia hartzen dute, jakin badakitelako, edukiak garatzeko beraien ekarpenak beharrezkoak direla.
- Jarrera linguistikoaren gaineko kontrola. Ikaslea da egitura berriak behin eta berriro errepikatzen dituena bere produkziara gehitzeko helburuz.
- Helburuen ezarpena. Ikasleak helburuak eta edukiak irakaslearekin negoziatu ditzake. Eginkizun horrek, ikaslea autonomiarantz darama eta kooperazioaren garrantziaren ikuspegia ematen dio.

- Lorpenen inguruko sentimendu positiboa. Prozesuan zehar lorpenak ikusten direnez, horrek motibazioan eragiten du zuzenean.

Aspektu horiei gehitu behar zaie Williamsek eta Burdenek (1997) aipatzen duten **motibazio interaktiboa**. Autore horien ustetan, wiki baten bidez ezagutza konpartitu eta areagotzen duten ikasleek fokua testuinguru sozial batean jartzen dute. Modu horretan ikasleek ikaskuntzarako duten motibazioa areagotu egiten da. Motibazioaz eta jarreraz hitz egitean (bosgarren kapituluaren jorratu den gaia) eta hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuan zentratuz, badira hainbat autore (Hazari, North eta Moreland, 2009 edo Twu, 2010 adibidez) gomendatzen dutenak neurtzea, eta aztertzea, ikasleek wikiarekiko, eta IKTekiko orokorrean –laguntza tresna gisa–, duten jarrera. Hizkuntzen ikaskuntza eremuan wikiaren inguruko jarreraren inguruan egindako ikerketek erakutsi dute wikiarekiko motibazio faltak eta jarrera negatiboak ediziorako eta on-line kolaboraziorako mugak eragiten dituztela (Kessler, 2009; Wheeler eta Wheeler, 2009; Wang, Ertmer eta Newby, 2004). **Hizkuntza eta edukia barneratzeaz gain, lankidetzaz eta horrek eskatzen dituen kompetentziak garatzeko aukera ematen du aipagai dugun erremintak.**

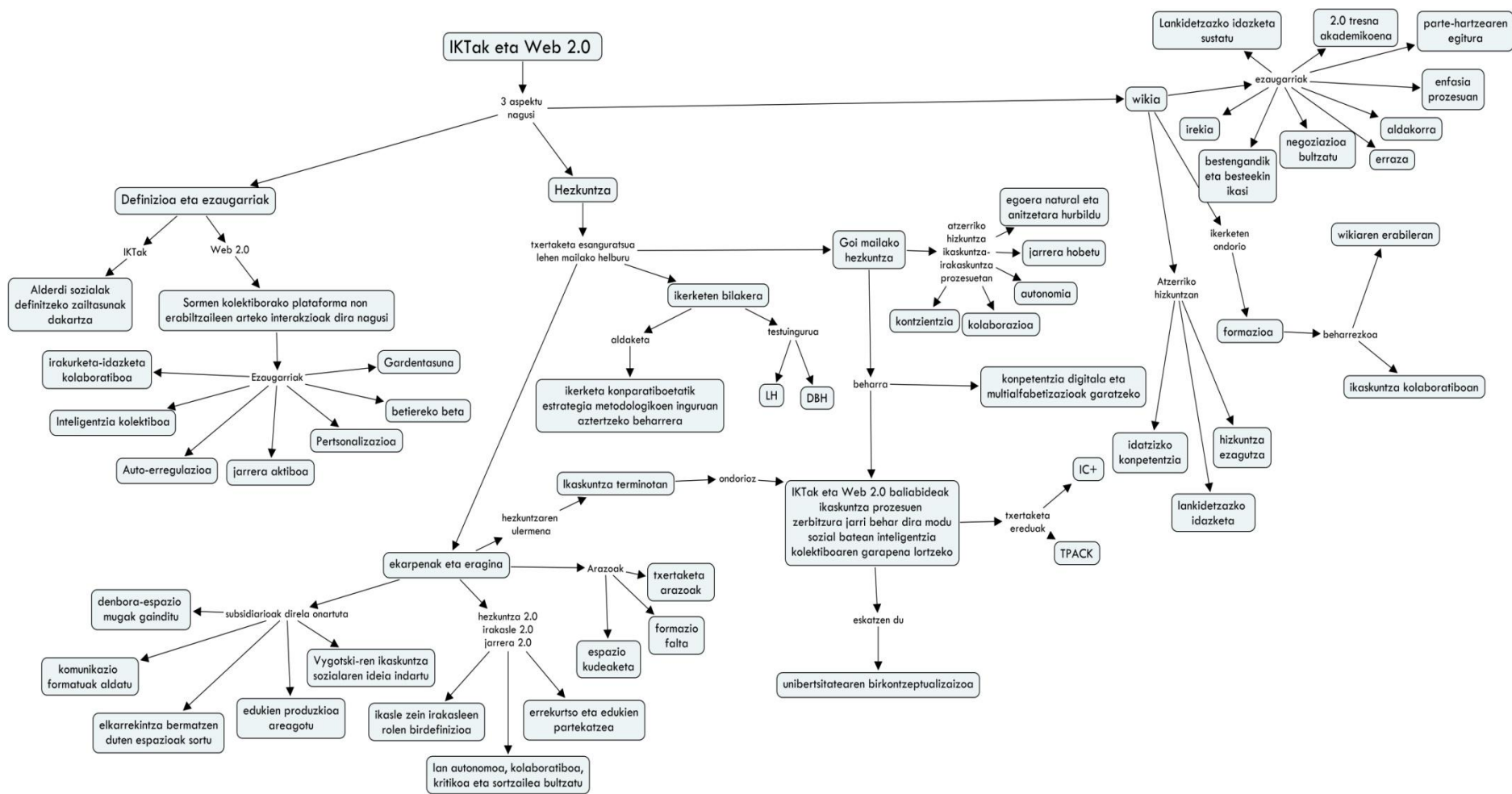
### 3.5. Kapituluaren laburpena

---

Kapitulu honetan landu dena laburtze aldera, azken atal honetan mapa kontzeptuala eta horren azalpena azalduko ditugu [3.13 irudia].



3. KAPITULUA: IKTak ETA WEB 2.0a HEZKUNTZAN: WIKIAREN ERABILERA



3.13 irudia. 3. kapituluaren eskema

Hirugarren kapituluan, IKTek eta web 2.0 aplikazioek hezkuntzan orokorrean eta atzerriko hezkuntzaren ikaste-irakaste prozesuetan duten eragina aztertu dugu. Baliabide horiek ezagutzaren izaera soziala aldatu izanak eragina izan du hezkuntzaren alorrean. Egoera berria deskribatzeko eta terminoak azaltze aldera kapituluak bi termino horiek definitu ditu hasieran. IKTei dagokienez, esan daiteke horien alderdi sozialak, informazio eta komunikazio terminotan, definizio zehatza emateko zailtasunak sortzen dituela. Azaldu dugu IKTen inguruko hainbat definizio tekniko badago ere, ez dela alderdi soziala nabarmentzen. Web 2.0a berriz, sormen kolektiborako plataforma gisa definitzen da, non erabiltzaileen arteko interakzio bidez garatzen den (Pavía, 2010).

Kapituluak web 2.0aren sorreraren inguruko laburpen bat eskaini du. Bigarren bertsiora heldu arteko web 1.0aren ezaugarriak ere deskribatu dira. Horietatik azpimarragarriak dira norabide bakarreko komunikazioa, adimen indibiduala, kontrola eta opakotasuna, besteak beste. Web 2.0ak, berriz, lankidetzazko irakurketa zein idazketa indartu ditu, inteligentzia kolektiboan oinarritzen da, jarrera aktiboa bultzatzen du eta gardentasuna erakusten du. Etorkizunera begira garatzen ari den web 3.0ari dagokionez, ikusi da metadatuetan oinarritutako bertsioak datuen ulermena bermatuko duela (Williams, dg).

Hezkuntza munduan IKTen eta web 2.0 aplikazioen txertaketa lehenengo mailako helburu bihurtu da (Oblinger eta Oblinger, 2005). Hezkuntza munduan baliabide horiek ekar ditzaketen aldaketak azaldu ditu kapituluak kontuan hartuta subsidiarioak (Cebrián, 2005) izan behar direla. Ekarpene horien artean azaldu dira denbora-espazio mugak gainditzea, komunikazio formatuen aldaketa, elkarrekintza bermatzen duten espazioen sorrera, edukien produkzioaren gorakada eta Vygotskiren ikaskuntza sozialaren indartzea. Horretaz gain, gaur egun sortu diren kontzeptu berriek, hezkuntza 2.0ak, irakasle 2.0ak (Peña, Córcoles eta Casado, 2006), 2.0 balioak (Sánchez, 2008), jarrera 2.0ak (Muñoz eta Moreno, 2009) eragindako aldaketak ere aztertu dira. Horien artean kokatzen da ikasleen zein irakasleen rolen birdefinizioa, lan autonomoaren zein lankidetzaren sustapena, lan kritikoaren eta sortzaileen garapena eta edukien eta baliabideen partekatzea (Fandos eta González, 2007; Marqués, 2007). Eragin orokorra aztertuta ikusi da ikaskuntza ulertzeko moduan ere aldaketa izan dela eta aldaketa hori ikaskuntza klabearen ulertzea beharrezkoa dela. Horrek guztiak, ordea, txertaketa, formazio eta kudeaketa arazoak ekarri dituela aipatu da (Cabero, 2007).

Ilido beretik egindako ikerketek ere 1.0tik 2.0rako eboluzio bat izan dute. Hau da, ikerketa konparatiboak baztertzen hasi eta estrategia metodologikoen inguruan aztertze beharra ikusi da.

Goi mailako hezkuntzari dagokionez, beharra ikusi da IKTak eta web 2.0 baliabideak ikaste-irakaste prozesuen zerbitzura jartzeko, modu sozial baten inteligentzia kolektiboaren garapena lortzea helburu. Aldaketa horrek eskatzen du, besteak beste, unibertsitatearen birkontzeptualizazioa (Piattini eta Mengual, 2008). Hori lortzeko beharrezkoa da konpetentzia, alderdi instrumental zein kognitiboa, garatzea (Area, 2008). Are gehiago, multialfabetizazio berriak garatzea, zeintzuek aurrez aipatuko dimentsioez gain jarrera sozialaren dimentsioa, dimentsio axiologikoa eta dimentsio emozionala hartzen duten kontuan (Area, 2009b). Konpetentzia horiek lortzeko txertaketa prozesuak era berean aktibotasunean, eraikuntzan eta auto-erregulazioan oinarritu beharko dira. Ezaugarri horiek kontuan hartzen dituzten eredu ezberdinak garatu badira ere, lan honetan bi eredu aipatu dira: IC+ metodologia eta TPCK eredu.

Atzerriko hizkuntzan zentratuta, IKTek eta web 2.0 baliabideek eskaintzen dituzten abantailak laburbildu behar izanez gero, esan daiteke IKTek zein web 2.0 aplikazioek output eta input terminotan hainbat material eta tresnaren bidez egoera natural eta aniztetera hurbiltzen dutela ikaslea (Ibrahim, 2010). Horretaz gain ikaskuntzaren kontrola ikasleari emanez hizkuntzarekiko jarreraren ere aldaketak sor daitezke (Ibrahim, 2010). IKTek eta web 2.0ak hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuetan autonomia sustatzen dute, ikaskuntza estiloen eta estrategien araberrako ikaskuntza bermatuz. Lankidetzazko ikaskuntza eta hortik eratortzen den lankidetzazko idazketa ere abantaila dira. Historikoki, hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuetan teknologiak erabili izan dira (Leloup eta Ponterio, 2004) eta horren erakusgarri izan liteke OBHI eredu. Eredu hori, gainera, bat etorri izan da hizkuntza ikaste-irakaste ikuspegiekin.

Bigarren kapituluaz azaldu denez eta ikerketa hau CLIL ikuspegi batean kokatzen denez, bertan IKTak eta web 2.0 aplikazioak erabiltzeko arrazoiak justifikatu dira. Alde batetik, azaldu dira biek partekatzen dituzten irizpideak eta, bestetik, ikusi da erabilerak Coylek garatutako 4C-en markoaren garapena bermatzen dutela.

Hirugarren kapitulu honen azkeneko zatia web 2.0 tresnen artean akademikoena izan daitekeen wikiari (Barberá, 2009) egin dio erreferentzia. Wikia, parte hartzearen egitura eta ezagutzaren eraikuntzaren filosofia oinarritzen den aplikazioa izanik, horren

interesa areagotu egin da azken urteetan (Fernández García, 2005; Mancho, Porto eta Valero, 2009). Hala ere, kapituluari zehar nabarmendu da gaiaren inguruko ikerketak oraindik ere ez direla ugariak. Edozein parte-hartzailek (autore eta audientzia izanik momentu berean) edonondik eta edonoiz ingurune kolaboratibo batean editatzea ahalbidetzeak esan nahi du erraztasuna, aldakortasuna, irekitasuna eta amaigabetasuna dituela ezaugarri nagusi (Lamb, 2004). Aipatutakoez gain, wikiak lankidetzazko idazketa sustatzen du, erabiltzaileak negoziatzera bultzatzen ditu, kolaborazioa sustatzean besteengandik eta besteekin ikasteko aukerak sortzen dira eta prozesuetan enfasia jartzen da (Area, 2009c). Bestalde, aipatu beharra dago egin diren ikerketek erakutsi dutela formazioa beharrezkoa dela wikiaren erabileran eta lankidetzazko ikaskuntzan (Davis, 2004; Guzdial et al., 2002; Lambert, Kalyuga eta Capan, 2009).

Ikuspegi soziokulturalera bueltatuz, wikiak eta ikuspegi horrek dituzten ezaugarri komunak identifikatu dira. Horien artean aipatu dira ikasleen arteko kolaborazioa, ikaskuntzaren arduraren ikasleengan zentratzea, harreman eredu interaktiboak, ezagutzaren eraikuntzaren ideia, irakaslearen rola aldaketa eta ikaskuntzaren ulermen soziala.

Atzerriko hizkuntzaren ikaste-irakaste prozesuei dagokienez, wikiaren erabilerak, lankidetzaren bidez, hizkuntzaren ikaskuntza, idatzizko konpetentzia, lankidetzazko idazketaren eta hizkuntzaren beraren ikaskuntza indartzen ditu (Twu, 2010). Horretaz gain, wiki erabiltzeko prozesuen eta atzerriko hizkuntzaren ikaste-irakaste prozesuen artean hiru elementu komun aurkitu dira: input-a, output-a eta feedback-a (Davidson, 2008; Xiao eta Lucking, 2008).

## 4. Lankidetzazko ikaskuntza eta Proiektuetan Oinarritutako Ikaskuntza

---

### Aurkibidea

---

- 4.0. Sarrera
- 4.1. Lankidetzazko ikaskuntza
  - 4.1.1. Definizioa
  - 4.1.2. Ezaugarriak eta baldintzak
  - 4.1.3. Irakasleen eta ikasleen rol aldaketa
  - 4.1.4. Ikuspuntu eraikitzailea
  - 4.1.5. Lankidetzazko ikaskuntzaren garrantzia
  - 4.1.6. Lankidetzazko ikaskuntzaren eta ikaskuntza kooperatiboaren arteko ezberdintasunak
- 4.2. Lankidetzazko ikaskuntza Goi Mailako Hezkuntzan
  - 4.2.1. Lankidetzazko ikaskuntza gaur egungo gizartean
  - 4.2.2. Lankidetzazko ikaskuntza eta CLIL ikuspegia
- 4.3. Proiektuetan oinarritutako ikaskuntza
  - 4.3.1. POI: definizioa eta ezaugarriak
  - 4.3.2. Irakaslearen eta ikaslearen rola POIn
  - 4.3.3. POI atzerriko hizkuntzaren ikaste-irakaste prozesuetan
- 4.4. Kapituluaren laburpena

Lugarren kapitulu honen helburua da lankidetzazko ikaskuntzak gaur egun duen garrantzia azpimarratzea. Alde batetik, hainbat irizpide emango dira kontzeptua bera ulertzeko. Bigarrenik, gaur egungo iraultza teknologikoa aintzat harturik, lankidetzazko ikaskuntza mediatuaz hitz egingo da. Azkenik, aztertuko dira lankidetzazko ikaskuntzak CLIL ikuspegiarekin dituen loturak. Honetaz gain, Proiektuetan Oinarritako Ikaskuntza aztertuko du kapituluak.

#### 4.0. Sarrera

---

Lankidetzazko ikaskuntza eta hortik eratortzen den lankidetzazko ikaskuntza dira gizartean gero eta gehiago nabarmentzen ari diren gaiak. **Ikaste-irakaste prozesu berritzaileen oinarrizko elementu bilakatu da**, gainera, lankidetzazko lan egitea (ITESM, dg). Lankidetzazko ikaskuntza objektu zentralizat jotzen dituzten ikerketa lanak ere areagotu egin dira azken hamarkadetan (Onrubia, Colomina eta Engel, 2008). **Kolaborazioa eta talde lanean aritzeko gaitasuna, gainera, Ezagutzaren Gizarteko konpetentzia gakoak** bihurtu dira (DeSeCo, 2002; UNESCO, 1998). Ondorioz, hezkuntza munduan lankidetzazko elementutzat jotzen hasteak aldaketa nabariak ekarri ditu; izan ere, jarraian datorren aipuan ikus daitekeenez, ikaste prozesua eredu indibidualizatu gisa ulertu da historikoki.

“La historia de la práctica educativa nos muestra que la conversación entre los estudiantes pocas veces se ha incorporado en el proceso de la educación en el aula” (Mercer, 1997: 99).

Mercerek (1997) aipatzen duen moduan, hezkuntza sistema bakarrizketetara egon da zuzenduta orain artean. Duran-ek (2009) ere ildo beretik aipatzen du hezkuntza sistema

tradizio indibidualista eta lehiakor batetik datorrela. Hau da, autorearen ustetan orain artean ez da ikasleen arteko interakziorako espaziorik egon.

Lankidetzazko ikaskuntzak gaur egun duen garrantzia lotu daiteke hezkuntza ikuspegi soziokulturalaren ideien garapenarekin. Hau da, lehenengo kapituluaren zein bigarren kapituluaren azaldu den ikuspegiak azpimarratu du ikaste-irakaste prozesuetan gertatzen diren elkarrekintzek duten garrantzia pentsamenduaren garapenean (Mercer eta Littleton, 2007; Pozo, 2003). Ondorioz, gainera, interakzioa bera bihurtu da hezkuntzaren oinarrizko elementu. Hezkuntzaren ikuspegi soziokulturalaren garapenaz gain, Zañartuk (2003) arrazoi bat aipatzen du justifikatzeko gaur egun ikaskuntza ereduak hartu duen indarra. Autoreak aipatzen duen arrazoiak zerikusia du gaur egungo iraultza teknologikoarekin. Hau da, Zañartuk (2003) dio sareen sarea ezaugarritzen duen ikaskuntza eredu digital eta globalak bermatzen duela lankidetzazko ikaskuntza denbora-espazio mugarik gabe. **Denbora-espazio mugarik gabeko ereduak eskaintzen ditu interakziorako, sinkronismorako eta nonahikotasuna mantentzeko aukera gehigarriak.**

### 4.1. Lankidetzazko ikaskuntza

---

Eremu anglosaxoietan jatorria duen ikaskuntza eredu hau (Rodríguez, Escudero, Fernández eta Sabirón, 2000) 70eko hamarkadan hasi zen garatzen. Ordutik ugariak izan dira talde txikietan lan egitearen edo ikastearen printzipio epistemologikoen inguruko kontzeptualizazio zein ikerlanak. Ugartasuna egon badago ere, azken urteetako berrikuspenek erakutsi dute desadostasunak daudela hitzaren ulermenean (Johnson eta Johnson, 1989; Kulik eta Kulik, 1991; Slavin, 1995). Aniztasun hori dela eta, atal honek lankidetzazko ikaskuntzaz eta horren ezaugarriez ulertzen dena azaltzea du helburu.

#### 4.1.1. Definizioa

---

Literatura gainbegiraturaz gero, ikusten da hainbat autore saiatu dela lankidetzazko ikaskuntza definitzen. Autore gehienek metodoa, erabilera edo prozesua, hiru hitzok

#### 4. KAPITULUA: LANKIDETZAZKO IKASKUNTZA ETA PROIEKTUETAN OINARRITUTAKO IKASKUNTZA

erabiltzen dituzte beraien definizioetan. Hainbat ideia partekatzen dituzten arren aldeak ere badira. Kontzeptua ikuspegi global batetik ulertu ahal izateko, beheko taulak [4.1 taula] batzen ditu lankidetzazko ikaskuntzaren definizio batzuk. Taulan agertuko ez bada ere garrantzitsua da kontuan hartzea hainbat autorek, Lara-k (2001) kasu, ikaskuntza eredu hau filosofiatzat ere hartzen dutela. Lararen arabera, lankidetzazko ikaskuntza filosofia gisa ulertu behar da, erantzuten dielako gaur egungo mundu globalizatuaren beharrei.

Autorea	Definizioa
Bruffee, 1993: 3	"Collaborative learning is a reacculturative process that helps students become members of knowledge communities whose common property is different from the common property of knowledge communities that they already belong to... We gain access to the common property of one or another community by reacculturating ourselves so as to acquire the special characteristics of its members."
Dillenbourg, 1999: 1	"Collaborative learning is a situation in which two or more people learn or attempt to learn something together."
Driscoll eta Vergara, 1997: 91	"Para que exista un verdadero aprendizaje colaborativo, no sólo se requiere trabajar juntos, sino que cooperar en el logro de una meta que no se puede lograr individualmente."
Eggen eta Kauchak, 1999: 301.	"El aprendizaje colaborativo alienta la elaboración, pidiendo a los estudiantes que hablen acerca de sus nuevas ideas con otros estudiantes de su grupo."
Gokhale, 1995: 1	"Instruction method in which students at various performance levels work together in small groups toward a common goal. The students are responsible for one another's learning as well as their own. Thus, the success of one student helps other students to be successful."
Guitert eta Simérez, 2000: 14	"Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo. El trabajo colaborativo se da cuando existe una reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción del conocimiento."
Lucero, 2004: 4	"Conjunto de métodos de instrucción y entrenamiento apoyados con estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los demás miembros."
Onrubia, Colomina eta Engel, 2008: 249	"Es una forma de organización social del aula y de los procesos de enseñanza y aprendizaje basada en la interdependencia positiva de los objetivos y recursos entre los participantes. Además, se espera que los alumnos se comprometan en un esfuerzo coordinado y continuo de construcción conjunta del conocimiento y se enfatiza la necesidad de compartir objetivos y responsabilidades, y de alcanzar, mantener y desarrollar una representación negociada del problema a resolver, la tarea a realizar y/o el contenido a aprender. Todo ello, mediante procesos de coordinación de roles, co-construcción de ideas y control mutuo de trabajo, y manteniendo elevados niveles de conexión, bidireccionalidad y profundidad en los intercambios comunicativos entre los participantes."
Panitz, 1997: 3	"Collaborative learning is a personal philosophy, not just a classroom technique. In all situations where people come together in groups, it suggests a way of dealing with people, which respects and highlights individual group members' abilities and contributions. There is a sharing of authority and acceptance of responsibility among group members for the group's actions."
Salinas, 2000: 200	"Aprendizaje colaborativo es la adquisición de destrezas y actitudes que ocurren como resultado de la interacción en grupo."
Velázquez, 2008: 437	"El aprendizaje colaborativo, es un procedimiento pedagógico que tiene como primera finalidad la construcción activa y progresiva de distintos conocimientos que adquirirá el sujeto."

4.1 taula. Lankidetzazko ikaskuntzaren definizioen taula.



**Definizio horietatik ondoriozta daiteke lankidetzazko ikaskuntza dela gela barnean edo kanpoan talde txikietan egiten den ataza edo jarduera multzoa. Talde bakoitzaren barnean ikasleek ezagutza trukatzan dute helburu zehatz bat(zu)ekin eta arazo bat ebazten dute ikaskuntza prozesua garatzeko.** Ikaskuntza prozesu kolaboratiboaren esentzia ez dago oinarrizko ezagutzan, baizik eta ikasleek eskura duten informazioaren inguruko eztabaidetatik eratortzen den ezagutzan (Alvarez, Ayuste, Gros, Guerra eta Romañá, dg). Ezagutza hori eraikitzeko, ordea, beharrezkoa izango da ikasleek erantzunak zalantzan jartzea, irakaslearenak barne, eta parte hartze aktiboaren bidez lanketara heltzea (Alvarez et al., dg). Egoera horretan, lankidetzazko **komunikazioa eta negoziazioa hitz giltzarri bihurtzen dira** (Gros, 2000).

**Prozesuak hauxe eskatzen du: hainbat konpetentzia eta jarrera egoera errealetan aplikatzea eta pertsona arteko gaitasunak zein kognitiboak garatzea.** Ikasle taldeak aplikatu beharreko gaitasunen artean daude ideia propioak argudiatzea, entzute aktiboa, gatazken kudeaketa eta negoziazioa (Slavin, 1995).

Aurrez aipatu den legez, eta taulan [4.1 taula] ageri diren definizioen analisia eginez gero, ikus daiteke ezaugarri ezberdinak azaltzen direla. Smith-en eta MacGregor-en (1992) arabera, ezaugarri ezberdinak agertzearen arrazoia, terminoak hartzen dituen ikuspegiaren aniztasunean datza. Rodriguez et al. (2000) ere bat datoz Smith eta MacGregorekin (1992) eta hiru arrazoi egozten dizkiote kontzeptualizatzeko zailtasunari: “lankidetzazko ikaskuntzaren eta ikaskuntza kooperatiboaren” aterkipean biltzen diren tekniken kopuru handia, terminoa azaltzeko dauden askotariko eskema teorikoak eta gaiaren inguruan ikertzeko erabili diren egoera ezberdinak.

“... is an umbrella term for a variety of educational approaches involving joint intellectual effort by students, or students and teachers together”  
(Smith eta MacGregor, 1992:1).

Aterki horrek bil ditzakeen ikuspuntuen artean, hiru dira nagusi gaur egun (Collazos, Guerrero eta Vergara, 2001):

- Lankidetzazko ikaskuntza prozesu psikologiko gisa ulertzen dutenak.
- Lankidetzazko ikaskuntza metodo pedagogikotzat jotzen dutenak.

- Lankidetzazko ikaskuntza kontratu sozial gisa ulertzen dutenak.

Hezkuntzaren ikuspegi soziokulturalean kokatuta, lan **honetan lankidetzazko ikaskuntza prozesu psikologiko gisa ulertuko da**. Hala ere, aipatutako hiru ikuspegiek badute hainbat suposizio komun. Lau dira Smithen eta MacGregorren (1992) arabera komunak diren usteak. Lehenik eta behin, ikaskuntza prozesu aktibo eta esanguratsu gisa ulertzea; bigarrenik, ikaskuntzaren testuinguruaren garrantzia azpimarratzea; hirugarrenik, aniztasunari erantzutea eta, azkenik, ikaskuntzaren alderdi soziala indartzea.

Ikaskuntza, prozesu aktibo eta esanguratsu gisan ulertzeak eskatzen du, alde batetik, ikasleek modu aktiboan lan egitea hainbat informazio, ideia edo gaitasun barneratzeko eta, bestetik, ikasleek informazio edo material berriarekin zerbait berria eraikitzea eta aurrez zekitena berrantolatzea.

Brown-en, Collins-en eta Duguid-en (1989) arabera, ikaskuntza erabat lotuta dago testuinguruarekin. Lankidetzazko ikaskuntza arazo edo egoera errealetatik abiatzen denez, ikaskuntza hori erabiltzean bermatzen da testuinguru aberatsak erabiltzea. Aberastasun horrek aukera handiak ematen ditu ikasleen goi mailako arrazonamendua eta arazoak ebazteko gaitasunak hartzeko.

Testuinguruarekin lotuta daude ikasle bakoitzaren esperientziak. Ikasleak ikaste eredu eta helburu ezberdinekin sartzen dira gelan eta lankidetzazko ikaskuntzarako espazioak sortzean, ikasleek lan egiten dute ideia eta esperientzia guztiak kontuan hartuz. Golub-ek (1988) aipatzen du lankidetzazko ikaskuntzaren ezaugarri azpimarragarriena dela **ikasle guztien ahotsa entzuteko sortzen den aukera eta egoera**. Lankidetzazko ikaskuntzak, beraz, ahalbidetzen du arazo berdinen inguruan adimen ezberdinen arteko sinergia intelektuala sortzea.

Smithek eta MacGregorrek (1992) diote ikaskuntza indibidualak ez dituela betetzen lankidetzazko ikaskuntzari aitortzen zaizkion ezaugarriak. Ikaskuntza indibiduala, beraz, izan daiteke ikaslearen garapen globala lortzeko lankidetzazko ikaskuntzaren osagarri (Collazos, Guerrero eta Vergara, 2001). Era berean, lankidetzazko ikaskuntza eta ikaskuntza indibiduala konparatu dituzten ikerketek erakutsi dute lankidetzazko ikaskuntzaren bidez ikaskuntza prozesua sakonagoa dela (Johnson eta Johnson, 2009; Rodriguez et al., 2000).

Kolaborazioaren aldeko efektu positiboa aurkitu da, baita ere, hainbat autorek (Lou, Abrami, Spence, Poulsen, Chambers, eta d'Apollonia, 1996 adibidez) egindako meta-analisan. Eraitza horiek bat datoz Rodriguez eta taldekideek (2000) aurkitutakoekin eta bai Millis-ek (1996) dioenarekin. Millisek (1996) honako ezaugarri hauek aurkitu ditu modu kolaboratiboan lan egitearen ondorioz:

- Gehiago ikasten dute.
- Luzaroago gogoratzen dute ikasitakoa.
- Goi mailako arrazoitzea eta pentsamendu kritikoa garatzen dute.
- Beren buruak eta besteek onartuago sentitzen dira.

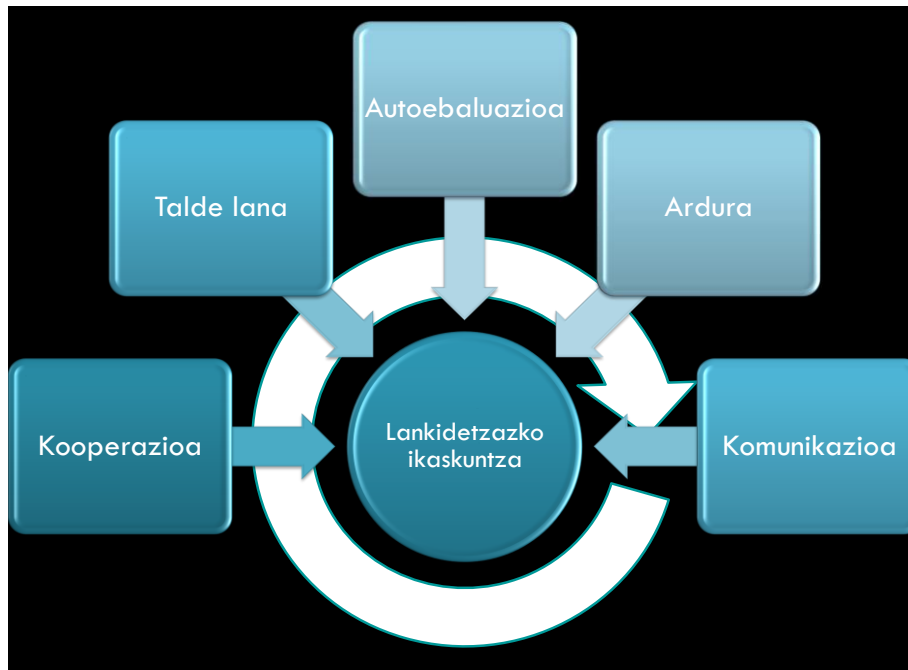
#### 4.1.2. Ezaugarriak eta baldintzak

---

Aurreko atalean azalduenez, desadostasunak daude lankidetzazko ikaskuntzaren definizio adostua lortzeko. Hala ere, badira lankidetzazko ikaskuntzak berezko dituen hainbat **ezaugarri**. Horien artean bost hauek dira nagusi:

- Auto-ebaluazioa: lankidetzazko ikaskuntza ereduak etengabeko auto-ebaluaziora bultzatzen du ikaslea, ekintzak eta helburuak etengabe berrikustera eta hobekuntzarako aldaketak identifikatzera.
- Lankidetzazko ikaskuntza: lankidetzaren bidez lortuko da ikaskuntza eta talde lanean aritzeko gaitasuna garatzea.
- Ardurak: lankidetzazko ikaskuntzak, lan indibiduala eta kide bakoitzaren rola ulertu eta onartzera zuzentzen du ikaslea.
- Komunikazioa: komunikazioaren bidez laguntza eraginkor eta efizientea lortzen da informazioa eta materialak partekatzean eta feedbacka eta analisia egitean.
- Talde lana: talde lanaren bidez ikasleek ikasten dute denen artean arazoak ebazten, erabakiak hartzen eta gatazkak kudeatzen.

Beheko irudiak [4.1 irudia] laburbiltzen ditu ezaugarri horiek eta lankidetzazko ikaskuntzaren ideia.



4.1 irudia. Lankidetzazko ikaskuntzaren ezaugarriak

Johnsonek eta Johnsonek (1989) eta Millisek (1996) aipatu dituzten lankidetzazko ikaskuntzaren ezaugarrien bidez ikaslea ikaste komunitate baten partaide sentitzen da, ikaskuntza propioaren eta taldekideen ikaskuntzaren ardura hartzen du, ikaslearen konfiantza eta auto-estima areagotzen dira, entzute aktiboa gertatzen da eta ikasleek besteen ekarpenak onartzen ikasten dute. Bestalde, ikaskuntza eredu honek modu kritiko eta gogoetatsu batean pentsatzera daramatza ikasleak. Ondorioz, pentsatzeko modu ezberdinak onartzen dituzte, besteenak ulertu eta bakoitzarenak argudiatzeko gaitasuna garatzen dute, sormena erabiltzen dute irtenbideak bilatzeko, nor bere ikuspuntuen berrikuspina egiten du eta galdera kritikoak formulatzen dituzte. Ezagutza, ulermena eta gaitasunak ere modu egokian komunikatzen dituzte nor bere ideiak eta kontzeptuak besteei azalduz, frogak eginez eta asertiboa baina malgua izanez besteekin batera ezagutza sortzeko.

Johnsonek eta Johnsonek (1989) eta Millisek (1996) diote, halaber, lankidetzazko ikaskuntzaren bidez ikasleek norberaren eta taldekideen ikaskuntza prozesua erregulatzen dutela. Erregulazioa gerta dadin ikasleek norberarekiko eta besteekiko ardurak hartzen dituzte, atazak ebazteko erabaki indibidualak zein taldearenak hartzen dituzte, negoziazioaren bidez gatazkak kudeatzen dituzte eta ikasten ikasten dute. Eta, azkenik, norberaren burua eta taldekideak ebaluatzen ikasten dute, eta

taldekideek norberari buruz egindako ebaluazioa onartzen. Auto-ebaluazio eta ko-ebaluazio prozesuetan zehar, laguntza eskaintzen eta eskatzen eta norberaren eta taldekideen lana baloratzen ere ikasten dute ikasleek.

Lankidetzazko ikaskuntza eta horrek dakarren onurak sortzeko ordea, beharrezkoa da talde barruan eta ikaskuntza prozesuak irauten duen bitartean hainbat baldintza betetzea. Jarraian datorren zerrendan ikus daitekeenez, Johnsonek, Johnsonek eta Holubecek (1999) 5 **baldintza** proposatzen dituzte:

1. Interdependentzia positiboa
2. Interakzio pertsonal aberatsak
3. Ardura indibiduala
4. Gaitasun sozialen lanketa
5. Talde auto-gogoeta

Lehenengo baldintzari dagokionez –interdependentzia positiboa–, esan daiteke elkarrekikotasunarekin, eta ondorioz, ideia trukaketa esanguratsuekin lotura duela (Vinagre, 2006). Interdependentzia positibo hori lortzeko beharrezkoa izango da talde helburuak zehaztea, talde onarpena izatea eta baliabide eta rol osagarriak banatzea. Halaxe lortuko baita, Kohonen-ek (1992) dioen legez, ikaskuntza garatu ahal izatea.

“since all members ... share a common goal, they are motivated to work together for mutual benefit in order to maximize their own and each other's learning. This creates a positive interdependence among the learners: they perceive that they can reach their goal best when others in the same learning group also do as well as possible” (Kohonen, 1992: 33-34).

Interdependentzia hitza aztertzeko erabiliko dira Salomon-ek (1992) zehazten dituen irizpideak. Autoreak dio informazioa partekatu beharrak kontzeptuak ulertu eta ondorioak ateratzera, rol osagarriak sortzera eta termino zehatzetan ezagutza partekatuzera eramango duela taldea. Johnsonen eta Johnsonen (2009) arabera ere interdependentzia erlazionatzen da taldearekin. Aipatutako azken autoreek honelaxe azaltzen dute taldea eta interdependentzia hitzen arteko lotura:

“A group may be defined as a collection of individuals who are interdependent in some way. According to this definition, the individuals are not a group unless an event that affects one of them affects them all” (Johnson eta Johnson, 2009:6).

Lankidetzazko ikaskuntza ikaste-irakaste prozesuetan erabiltzeak dituen ezaugarriez gain, badira egituraketan zein prozesuetan kontuan hartu behar diren hainbat elementu; egiturazko elementu horiek talde prozesuan eta, ondoren, ikaskuntza prozesuan izango baitute eragina. Beheko irudiak [4.2 irudia] laburbiltzen ditu ikaskuntzan eragiten duten egitura elementu eta talde prozesuak.



4.2 irudia. Lankidetzazko ikaskuntzan eragiten duten egitura eta talde prozesuak.

Azaldu diren ezaugarrien bidez zein segidan azalduko diren egitura elementu eta talde prozesuen bidez, lankidetzazko ikaskuntzak ekarri du ikaskuntza soziala birdimentsionatzea eta prozesu komunak azpimarratzea (Peña, Pérez eta Rodón, 2010).

Irudian [4.2 irudia] ikus daitekeenez, **egitura elementuen artean daude osaera, taldekatze irizpideak, taldearen tamaina, froga eredu, lankidetzazko ikaskuntzaren inguruan ikasleek izan duten formazioa edo entrenamendua, aurrera eraman behar den atazaren egitura, sariak edo errekonozimenduak, irakasleak berak lankidetzazko ikaskuntzan duen esperientzia eta ikaskuntza mota honen bidez**

ematen den materia edo ikasgaia bera. Aurrez esan bezala, **egitura elementu horiek eragina dute taldearen prozesuan; kolaborazioan, gatazkak sortzeko aukeran eta horien ebazpenean, laguntza emateko eta hartzeko orduan; baita praktikan eta ataza paraleloak ebazterako orduan ere.**

**Osaerari** dagokionez, gaia aztertu duten ikerlariek talde heterogeneoen aldeko apustua egiten dute (Marcos, 2006). Johnsonen, Johnsonen eta Holubecen (1999) arabera, talde heterogeneoen bidez areagotu egiten dira ikaskuntza eta garapen kognitiboa gerta daitezten beharrezkoa den gatazka kognitiboa sortzeko aukerak.

“Los grupos compuestos por estudiantes con diferentes rendimientos y distintos intereses permiten que los alumnos tengan acceso a diferentes perspectivas y métodos de resolución de problemas y producen un mayor desequilibrio cognitivo, necesario para estimular el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los alumnos” (Johnson, Johnson eta Holubec, 1999:4).

Kagan-ek (1999) ere talde heterogeneoak gomendatzen ditu, berdinkideen arteko tutoretzarako aukera gehiago sortzen delako; hau da, talde prozesuei buruzko terminologian hitz eginez, laguntza eman eta hartzeko aukerak areagotzen direlako. Osaera hori bereziki gomendatzen du material berria sartzen edo erabiltzen hasten denean. Autoreak egiten duen beste gomendio bat da gaitasun maila altuko ikasle bat gaitasun maila baxuko bi ikaslerekin eta gaitasun maila ertaineko ikasle batekin bateratzea.

Webb-ek (1991) ere aztertu zuen helburuak lortzeko orduan ikasle taldearen eraketak, hau da, osaerak, duen eragina. Ikerketaren arabera, talde heterogeneoetan (gaitasun maila altua eta erdikoa; edo erdikoa eta baxua) informazio trukaketaren garapena eta azalpena errazten da. Kaganen (1999) ikerketaren arabera, gaitasun maila altuko ikasleez eraturiko talde homogeneoak ere ez dira eraginkorrak. Autorearen esanetan, arrazoia hauxe da: denek uste dute badakitela zein den arazoaren irtenbidea. Azkenik, maila baxuko ikasleez eraturiko taldeek helburuak ez betetzeko duten arriskua hor dago; izan ere, gaitasun maila baxuko ikasleek osatutako taldeek ez dute elkarri laguntzeko nahikoa erreminta.

**Taldekatze** irizpideei dagokienez, gaitasun maila ezberdinak konbinatzeaz gain, irakasleak bermatu behar du taldeek gutxieneko kohesioa izatea (ITESM, dg). Horretarako, beharrezkoa da irakasleak ikasleak ondo ezagutzea. Ausaz edo irakaslearen hautuz egindako taldeak ikertu direnean ere, ikusi da irakasleak egindakoak eraginkorrenak direla.

Osaeraz eta gutxieneko kohesioaz gain, **tamaina** ere elementu garrantzitsua da lankidetzazko ikaskuntzan. Ikerketen arabera, 3 eta 4 artean dago tamaina egokiena. Kaganen (1999) aburuz, kopuru ideala 4 ikasle da. Autorearen ustetan, zenbaki bikoitia izateak saihesten du partaide bat kanpoan uztea. Kaganek (1999) dio errazagoa dela hirukoteetan norbait alde batera uztea. Kopuruez hitz egitean Brown-ek eta Larak (dg) talden tamainak –handia eta txikia– ekar ditzakeen abantaila eta desabantailak laburbiltzen dituzte taula [4.2 taula] honetan:

Tamaina handiko taldeak	
Abantailak	Desabantailak
Ideia gehiago sortzen dira.	Gatazka sortzeko aukera gehiago dago.
Ideien artean aniztasun gehiago agertzen da.	Erabakiak hartzeko denbora gehiago behar da.
Jende gehiagoren laguntza dago ataza burutzeko.	Aukera gehiago azpitaldeak sortzeko.
Aukera gehiago taldekideen artean konexioa lortzeko.	Lider baten beharra areagotzen da.
Askotariko gaitasunak.	Kontsentsua lortzeko zailtasun gehiago.
	Anonimotasunean mantentzeko aukera gehiago.
Tamaina txikiko taldeak	
Abantailak	Desabantailak
Taldekide bakoitzak aukera gehiago du parte hartzeko.	Gaitasun ezberdin gutxiago.
Parte hartze maila orekatuagoa.	Gatazka bat egonez gero oso kaltegarria izan liteke.
Erabakiak hartzeko denbora gutxi behar da.	Taldekide bakoitzari dedikazio maila altua eskatzen zaio.
Batzea errazagoa da.	Atxikipena derrigorrezkoa eta garrantzitsua da.

**4.2 taula. Tamaina handi eta txikiko taldeen abantailak eta desabantailak.**

Taldeen tamainak eragindako abantaila zein desabantailak kontuan hartu behar badira ere, lankidetzazko ikaskuntzak aldaerak onartzen ditu. Aldaera horiek izan daitezke, esaterako, une espezifikoeetan bikoteetan lan egiteko taldeetatik proiektu luzeak egiteko talde formalak osatzerakoan gertatzen direnak. Taulan [4.2 taula] ikus daitekeenez, talde txikiek aukera ematen dute, lehiarik gabeko espazioetan, aldi berean hainbat pertsonarekin ideiak trukatzeko. Talde handietan, berriz, ikasle lotsatien parte hartzea mugatu egiten da eztabaidetan (Cooper, 1996). Cohen-ek (1994), ondorioz, ikaskuntzaren atazek kalitatezko informazio trukaketak sortu behar dituztela dio, horrek eragingo baitu ikaslearen ikaskuntza sakonagoa izatea.



Aipatutakoaz gain, era zainduan sortutako talde formal batek lagundu egiten die ikasleei ingurune estimulatzailer batean taldean lan egiten. Taldeak eraginkorrak izan daitezten, ordea, ingurune ireki eta konfiantzazkoan eratu behar dira; hala, ikasleek, arazoak ebazten dituzten bitartean, espekulatu, galdetu eta konparatzeko motibazioa izango dute (Johnson eta Johnson, 1989).

Laugarren egitura elementua **froga eredu**a dugu. Ikusi da froga irakasleak berak sortzen duenean eragiten dela efekturik handiena (ITESM, dg), alegia, modu natural batean egiten denean. Bestalde, frogak ikertzaileak sortzen baditu eraginkortasuna ez da hain handia. Ikertzaileak berak lankidetzazko ikaskuntzari buruz egindako ikerketetan, ikaskuntza eredu honen emaitzak ez dira hain positiboak izan.

Talde lanean aritzeko **prestaketa** ere garrantzitsua da lankidetzazko ikaskuntzen egitura elementu bezala. Ikasleak trebatu egin behar dira ikaskuntza horretan; izan ere, ikasleak kultura indibidual batetik datoz.

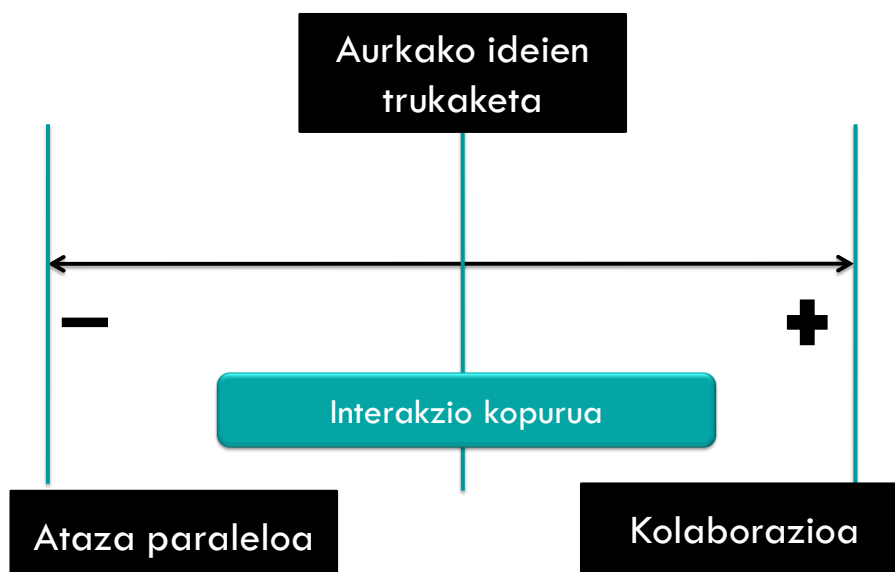
Seigarren elementua **atazen egitura** dugu. Horri dagokionez, beharrezkoa izango da ikasleek sentitzea taldeko partaide guztien laguntza beharko dela ataza aurrera eramateko. **Saria** ere elementu garrantzitsutzat jo izan da. Egitura elementu hori konduktismoarekin lotuta dago, baina emaitza kontrajarriak atera dira. Ikasleek ez ezik, **irakasleek** ere beharko dute taldean lan egitearen inguruko **prestakuntza**, prozesuan jokatu beharko dituzten rolen gaineko formazioa, hain zuzen ere.

Materia edo ikasgai guztietan ikusi dira taldean lan egitearen eragin positiboak. Hala ere, zientzia eta matematika alorretan aurkitu dira emaitzarik onenak (ITESM, dg). Mailarekin ere antzerako zerbait gertatzen da, nahiz eta edozein adinetan erabiltzea gomendagarria den. Emaitzarik positiboak 10-12 adin tartean aurkitu dira. Hala ere, aipatu beharra dago adin tarte horretan egin direla ikerketa gehientsuenak (ITESM, dg).

Egitura elementuen ondorioz sortzen den talde prozesuan interakzioak berebiziko garrantzia hartzen du. Hiru interakzio mota aipatzen dituzte Rodriguez eta taldekideek (2000): aurkako ideien trukaketa, lankidetzazko eta ataza paraleloa. Autoreek hiruren arteko desberdintasunak azaltzen dituzte. **Lankidetzazko**, ataza komun bat egitean datza, eta modu partekatuan egingo den jardueraren batean gauzatuko da. Kasu horretan, informazio fluxua norabide anitzekoa –simetrikoa nahiz asimetrikoa– izango da. **Aurkako ideien trukaketa** gertatzen denean, ahots indibidualak erraz antzematen dira.

Azken interakzio motan, **ataza paraleloa** deritzonean, lan independentea gertatzen da, interakzio motzekin tartekatua.

Hiru interakzio mota horiek kokatu daitezke interakzio kopuruaren arabera *continuum* batean [4.3 irudia]. Hala, lankidetzak eta ataza paraleloa kokatzen diraertz edo muturretan eta aurkako ideien trukaketa, berriz, aurreko bien artean.



4.3 irudia. Interakzio kopuruaren arabera elkarrekintzak

Rodriguez eta taldekideen (2000) arabera, talde prozesuak honela banatzen dira: lankidetzak denboraren %28.8 hartzen du; aurkako ideien trukaketak %57.1, eta ataza paraleloak %11.5.

Talde prozesuen artean badira **laguntza hartu-emanak ere**. Webben (1991) lanetatik ondorioztatu dira alderdi horri dagozkion aspektu garrantzitsuenak. Autorearen ikerlanak aztertuta ikusi da taldeari ondo landutako azalpenak ematea positiboki erlazionatuta dagoela ikaskuntzarekin. Maila baxuko azalpenek, aldiz, ez dute ikaskuntzan eragin positiborik. Bigarren ondorio nagusia da lanketa maila egokiko laguntza jaso (handikoa, orokorra bada, eta baxukoa, espezifikoa bada) eta hori aplikatzea ezinbesteko baldintzak direla –nahiz eta nahikoak ez izan– ikaskuntzarako. Hainbat autore, ordea, ez dator bat Webb-en bigarren ondorioarekin. Cohenek (1994) edo Rodriguezek eta taldekideek (2000), adibidez, adierazten dute maila baxuko laguntza jasotzeak ere eragin positiboa duela ikaskuntzan.

Laguntza hartu-emanetan taldearen osaerak zein kideen gaitasunak ere badute eraginik. Hau da, gaitasun ertaineko ikasleek aukera handiagoa dute lanketa maila handiko erantzunak jasotzeko eta emateko talde homogeneoetan. Maila altu eta baxuko ikasleek, aukera handiagoa dute talde heterogeneoetan lanketa maila handiko erantzunak jasotzeko. Laguntza hartu-emanak aztertuz gero, beraz, maila ertaineko ikasleek aukera gehiago dute laguntza eman eta hartzeko talde homogeneoetan, eta altu eta baxukoak berriz, heterogeneoetan.

Generoari dagokionez, Webbek (1991) iradokitzen du lanketa maila handiko erantzun bat jasotzeko aukera handiagoa dela neska bati galdetzean mutil bati baino. Neskek eta mutilek, gainera, azalpen gehiago ematen dituzte sexu bereko taldeetan misto-orekatuetan baino. Hala ere, orokorrean, generoan orekatuak izan edo ez, neskek azalpen gehiago ematen dizkiete gizonezkoei eta gizonezkoek, berriz, berain artean ematen dute azalpen gehien.

#### 4.1.3. Irakasleen eta ikasleen rol aldaketa lankidetzazko ikaskuntzan

---

Ikaste-irakaste prozesu tradizionalen oinarritzko ezaugarria da irakaslea ikasle taldearen arduradun izatea. Lankidetzazko ikaskuntzan, berriz, irakasleek eta ikasleek partekatzen dute autoritatea (Collazos, Guerrero eta Vergara, 2001). Lankidetzazko ikaskuntzak, beraz, erronka berriak zabaltzen ditu irakasleen eta ikasleen roletan (Clark eta Baker, 2009). Hala ere, aipatu beharra dago hainbat ikerketatan (Panitz, 1997 adibidez) ikusi dela badirela rol aldaketa horiei uko egiten dieten ikasleak eta irakasleak ere.

Ikaste-irakaste eredu soziokulturalek eta gizarte eredu berriak ikasleari eskatzen dioten rol aldaketaz gain, lankidetzazko ikaskuntzak hainbat ezaugarritara egokitzea eskatzen dio **ikasleari**. Hala, ikaslea bera izango da bere ikaste prozesuaren arduradun eta autoerregulatuzailea, orain arteko pasibotasuna bazter utzirik (Chaupt, Vitalia eta Marín, 1997).

“In collaborative endeavors, students inevitably encounter difference, and must grapple with recognizing and working with it” (Smith eta MacGregor, 1992:2).

**Rol berri horretan ikasleak zehaztu eta definituko ditu ikaskuntza helburuak eta esanguratsuak izan daitezkeen arazoak** (Collazos, Guerrero eta Vergara, 2001). Egoera horretan, eta lankidetzazko ikaskuntza modu zaindu batean diseinatutako sistema izanik (Collazos eta Mendoza, 2006), indartu egiten da Santamaria-k (2005) dioena, alegia: **ikasleek gehiago ikasten dute ikasleengandik irakaslearengandik baino.**

Ikasleek, bestalde, ulertu beharko dute ikaskuntzako lankidetzazko ikuspuntu sozial batetik, besteekin eta besteengandik ikasteko prest agertuz. Azpimarragarria izan daitekeen azken ezaugarria estrategikoa izatearena da, ikasleek ikasten ikasteko gaitasuna garatu baitezakete lankidetzazko ikaskuntzaren bidez (Collazos, Guerrero eta Vergara, 2001).

Jarraian datorren aipuan irakur daitekeenez, lankidetzazko ikaskuntzarekin **irakaslearen** rola kokatzen da ikuspegi soziokulturaletik nabarmentzen den ereduan, hau da, ezagutzaren transmisioetik urrundu eta ikasleen eztabaida eta partaidetzarako espazioak sortzen diren lekuan.

“Collaborative learning represents a significant shift away from the typical teacher centered or lecture-centered milieu in college classrooms. In collaborative classrooms, the lecturing/ listening/note-taking process may not disappear entirely, but it lives alongside other processes that are based in students' discussion and active work with the course material. Teachers who use collaborative learning approaches tend to think of themselves less as expert transmitters of knowledge to students, and more as expert designers of intellectual experiences for students-as coaches or mid-wives of a more emergent learning process” (Smith eta MacGregor, 1992: 1).

Irakasleari eskatzen zaio bere rola eta irakaskuntzaren kudeaketa aldatzea (Noguera eta Gros, 2009). Eredu berrian, **irakaslea izan beharko da ikasleen**

**ikaskuntza esperientziaren gidaria eta prozesuaren laguntzailea.** Mukkonen-en, Lakkala-ren eta Hakkarainen-en (2005) hitzetan:

“La labor más importante del educador y de los facilitadores de la colaboración, es crear el contexto para esta colaboración y afianzar la relación entre las representaciones teóricas, el conocimiento del mundo y las experiencias de la vida real que los alumnos aportan” (Mukkonen, Lakkala eta Hakkarainen, 2005: 536).

Mukkonenek, Lakkalak eta Hakkarainenek (2005) adierazitako espazio horiek sortzeko, Collazosoren, Guerreroren eta Vergararen (2001) arabera, 3 dira irakasleak hartu beharreko rolak: **instrukzio diseinatzailea, bitartekari kognitiboa eta instruktorea.** Autore horien arabera, irakasleak lankidetzazko ikaskuntzaren etapa desberdinetan hartu beharko du rol bat edo bestea. Etapa jakin horietan sartu baino lehenago, ordea, rol bakoitzaren ezaugarriak laburbilduko dira, betiere aurrez aipatutako autoreek diotenari jarraiki.

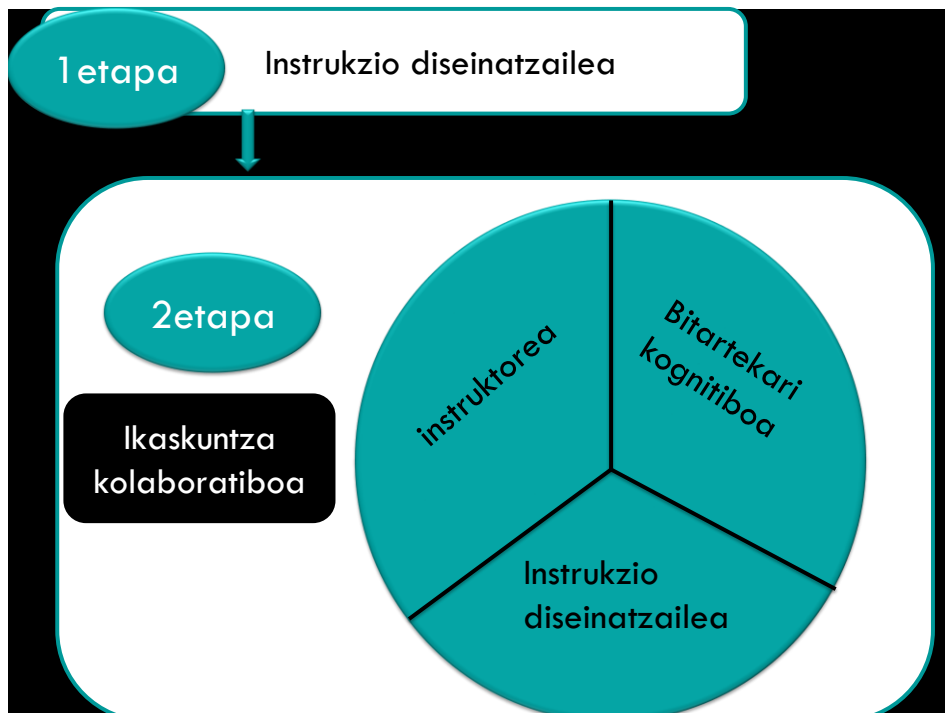
Rol ezberdinen eskemaren barruan, irakaslea izango da **instrukzio diseinatzailea.** Horrek eskatuko dio helburu akademikoak zehaztea, kontuan hartuta lanaren hasierako irizpideak eta aurrezagutzak. Horrek berekin dakar ataza zehatzak eta ebaluazio irizpideak definitzea. Van Til eta van der Heidjen-i (1996) eta Johnsoni eta Johnsoni (1994) jarraituz, irakasleak, helburu akademiko, ataza eta ebaluazio irizpideak erabakitzeaz gain, taldeen neurria, eraketa, gelako antolamendua eta material nahiz baliabideak errekurtsioak aukeratu beharko ditu, besteak beste. Bestela esanda, instrukzio diseinatzaile gisa, irakaslearen lana hauxe izango da: **aurrezagutzak eta ezagutza berriak lotzeko erraztasunak emanez, lankidetzazko ikaskuntza ahalbidetuko duten espazioak eta aukerak sortzea.**

Lankidetzazko ikaskuntza aurrera eramateko irakasleak **bitartekari izateko** gaitasuna edukitzea ezinbestekoa dela aipatzen du Barrows-ek (1985). Irakasleak **ikasleei lagundu beharko die goi mailako pentsamendua eta arrazonamendua garatzen, alde batetik, eta, independenteago izaten, bestetik.** Horretarako, irakasleak, goi mailako pentsamendua garatzen duten galderen bidez, ikasleek ezagutza modu sakonean barneratu dutela baieztatu beharko du eta, behar izanez gero, horretarako

laguntza eman beharko die ikasleei. Laguntza hori, ordea, ez da gehiegizkoa izan behar, baizik eta ikasleek beraien ikaskuntzaren ardura mantentzeko bestekoa; GHEra hurbiltzeko adinakoa.

Irakasleak **instrukto**re lanak hartzeak esan nahi du ikasleak trebatu behar dituela, ez bakarrik ezagutzetan, baita gaitasun sozialetan eta talde lanean ere. Horretarako, talde lanaren inguruko sentsibilizazioa eta pertsona arteko harremanak sendotzea lortu beharko du irakasleak (Bellamy, Evans, Linder, McNeil eta Raupp, 1994).

Aurrez esan dugunaren haritik, lankidetzazko ikaskuntza gertatzen den espazioan izaten diren etapetan, Collazosek, Guerrerok eta Vergarak (2001) definitutako hiru rolak hartzen ditu irakasleak. Hala, lehenengo etapan irakasleak instrukzio diseinatzailearen rola hartuko du, eta lankidetzazko ikaskuntza gertatzeko konfigurazioa sortuko da. Bigarren etapan, irakasleak hiru rolak hartu beharko ditu batera. Lankidetzazko ikaskuntza eraginkorragoa izan dadin instrukzio diseinatzaile gisa jokatuko du irakasleak; instruktore lana hartuko du ikasleek talde kohesioa lor dezaten eta, azkenik, bitartekari kognitiboaren rola jokatuko du ikasleei garapen kognitiboan laguntzeko. Esandakoa argitze aldera, beheko irudiak [4.4 irudia] laburbiltzen ditu etapa eta rol horiek:



4.4 irudia. Irakaslearen rola eta etapa lankidetzazko ikaskuntzan.

Horren guztiaren ondorioetako bat, lehenengo kapituluaren adierazi den hiruki didaktiko tradizionalaren aldaketa da. Ikaste-irakaste prozesuen diseinua hiruki didaktiko

tradizionalean zentratua egon da orain artean; gaur egun, ordea, Gros-ek (dg) esaten duenez, hiruki didaktikoa gero eta konplexuagoa bilakatu da. Soka horretatik, lehenengo kapituluaren adierazi denez, hiruki didaktikoa bilakatu da pentagono didaktiko (Garagorri, 2004). Ikaste-irakaste prozesua testuinguru konkretu batean kokatuz eta gizartearen eredu jarraituz, amaraun erraldoi baten itxura hartzera iritsi da.

Lan honetan zehar adierazi denez, XX. mendean ikaskuntza indibiduala indartzen zuten teoriaren aurrean, mende honetan teoria soziokulturalei eta ikaskuntzaren izaera sozialari eman zaio garrantzia. Arrazoi hori dela medio, ikaskuntza eredu berriak indartuz joan dira. Horien artean bat, kapitulu honetan garatzen ari den lankidetzazko ikaskuntza da.

#### 4.1.4. Lankidetzazko ikaskuntza ikuspuntu eraikitzaile batetik

---

Collazos eta Mendozaren (2006) beheko aipuan ikus daitekeenez, lankidetzazko ikaskuntza oinarritzen da ikasleen arteko elkarrekintzetan.

“La colaboración, en un contexto educativo, es un modelo de aprendizaje interactivo que invita a los alumnos a caminar codo a codo, a sumar esfuerzos, talentos y competencias, mediante una serie de transacciones que les permita llegar juntos al lugar señalado”  
(Collazos eta Mendoza, 2006:65).

Ikaskuntzaren ikuspuntu soziokultural batetik, aurreko kapituluetan behin eta berriz aipatu denez, ikasleak bitartekari lanak egingo dituen norbaiten edo zerbaiten laguntza behar du GHEra heltzeko. Andamiaje lan horiek egiteko ezin hobeak dira lankidetzazko ikaskuntzak sor ditzakeen aukerak. Ildo horretan, Collen eta Soléren (1990) ikaskuntzaren definizioa aztertuz gero, interakzioaren eta lankidetzaren arteko loturak ikus daitezke. Autore horien hitzetan, ikaskuntza da:

“un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos, fruto y plataforma, a su vez, del proceso de negociación” (Coll eta Solé, 1990: 332).

Aurkeztu den definizioaren arabera, ikaskuntza prozesuan parte hartzen duten agenteek etengabe eragiten diote elkarri; uste eta jakintzak trukatu, proiektuak birplanteatzen dituzte ezagutza areagotzeko helburuz. Ikaskuntza, beraz, prozesu sozio-eraikitzaile bat da, non ikasleek, taldean lan eginez, ikaste xedeak lortuko dituzten.

Ikaskuntzaren definizio horren arabera, gainera, **banaezinak bihurtzen dira ikaskuntzaren aspektu kognitibo intrapsikologikoa, testuinguru mental partekatua, eta ikaskuntzaren alderdi sozial eta pertsona artekoa eta bertan gertatzen diren negoziazio prozesuak.** Ikaskuntza gerta dadin, bada, beharrezkoa izango bi alderdiak batera garatzea (Vinagre, 2006).

Vygotskiren, Leontiev-en eta Hodson-en eta Hodson-en ekarpenak erabiliz, Martínez-en eta Sauleda-ren (1997) aiputik ondorioztatu daitekeenez, ikuspegi eraikitzailearen teoria lankidetzazko ikaskuntzarako marko teoriko gisa erabili izan da (Zañartu, 2003; Godsen, 1994).

“La relevancia para el aprendizaje de la participación social ya fue señalada por Vygotski (1978), que definió el concepto de enculturación como la interacción social, mediada por el lenguaje, como forma de acceso a compartir significados culturalmente determinados, que nos permite el análisis de la práctica. Por otra parte, Leontiev propuso el concepto de apropiación, en el sentido de que el aprendiz se apropia de destrezas, conocimientos y prácticas sociales del grupo que le permiten incorporar un comportamiento o memoria colectiva a su bagaje experiencial. Es decir, es inducido en los recursos de cultura y la sociedad en que habita. En suma, el conocimiento no es construido por el aprendiz en forma puramente individual sino que es co-construido a través de la interacción social (Hodson y Hodson, 1998)” (Martínez eta Sauleda, 1997:103).



Ikaskuntza sozialaren bidez, interakzioek gatazka soziokognitiboak agertzeko aukera ezin hobeak sortzen dituzte (Piageten terminoei jarraituz) eta beharrezkoak dira bitartekaritza aurrera eramateko (Vygotskiren hitzetan). Banakakoaren ikaskuntza prozesu kognitiboari dagokionez, lankidetzazko ikaskuntzaren bidez lortzen da dimentsio indibidualaren analisi, kontzeptualizazio eta jabetzaren garapen esanguratsua (Cardaloso, 2007).

Lankidetzazko ikaskuntza oinarritzen da elkarrizketan, esanahien negoziazioan eta azalpenetan. Lankidetzazko ikaskuntzaren ideia, ikastea helburu izanik, batera lan egitean eta norbere ikaskuntza prozesuaren arduradun izatean ez ezik, taldekideen ikaskuntza prozesuaren arduradun izatean ere zentratzen da. Ondorioz, ezagutzaren eraikuntza elkarrizketan parte hartzen dutenen arteko interakzioen emaitza da. Ikastea, beraz, prozesu dialogiko eta dialektikoa da; banakakoak bere ikuspuntu eta ezagutza pertsonalak besteekin kontrastatzen ditu akordio batera heldu arte. Ikuspuntu horretatik interakzio sozialak balioztatzen dira lankidetzazko ikaskuntzaren mesedetan.

#### 4.1.5. Lankidetzazko ikaskuntzaren inguruko ikerketak

---

Lankidetzazko ikaskuntzaren inguruan egin diren ikerketa gehienek helburua izan da ikaskuntza eredu horren efektuak neurtzea. Hala ere, ikaskuntza eredu honetan eragina duten faktore pertsonalen eta kanpo aldagaien ondorioz, oso zaila da orokortzea lankidetzazko ikaskuntzaren efektuak.

Ikasleen arteko ikaskuntzak duen hezkuntza potentzialaren inguruko ikerketak areagotu egin dira azken hiru hamarkadetan (Rodriguez et al., 2000). Bi arrazoi daude lankidetzazko ikaskuntzaren erabilera eta ikerketen gorakada justifikatzen dutenak. Alde batetik, arrazoi teorikoak, hau da, hezkuntzaren ikuspegi soziokulturalaren markoa nagusitu izana. Eta arrazoi praktikoak bestetik, ikaste-irakaste prozesuen egituraketan erabili diren lankidetzazko teknikak eta horien arrakasta, adibidez.

Knight-en eta Bohlmeyer-en (1990) arabera, **lau belaunaldi bereiz daitezke lankidetzazko ikaskuntzari buruzko ikerlanetan: ikaskuntza egitura klasikoaren arteko konparaketak, metodo kolaboratibo ezberdinen konparaketak, lankidetzazko taldeen**

### **barne dinamiketara hurbiltzeko azterketak eta lankidetzaren barne dinamiken azterketa kualitatiboak.**

Lankidetzazko ikaskuntza ereduaren gaineko ikerketen lehenengo belaunaldia ikaskuntza egitura klasikoen (kooperatiboa, lehiakorra eta indibiduala) arteko konparaketan zentratu zen (adibidez, Deutsch, 1949). Ikerlan horietan, errendimendu akademikoa eta aldagai sozial eta afektiboak aztertu ziren nagusiki. Ikerketa horien arabera, lehiakortasunaren efektuak kooperatiboarenak baino positiboagoak dira eta azken horrenak, berriz, indibidualarenak baino positiboagoak. Behin taldeek eragin positiboa dutela ikusita, belaunaldiaren hurrengo pausoa taldeen funtzionamendua aztertzea izan zen. Ikerketa etapa horretako galdera nagusia metodo kooperatiboek errendimendu akademikoan duten eragina nolakoa den jakitea da; hau da, kooperazioa eta ikaskuntza mediatua moderatzen duten mekanismoak ezagutzea.

Bigarren belaunaldia, berriz, hainbat metodo kolaboratiboren arteko konparazioan zentratu zen (adibidez, Slavin, 1992). Konparazio horien emaitzetatik ondorioztatu zen teknika ezberdinek aldagai askotan eragiten dutela, baina aldagai horien eta ikaskuntzaren arteko erlazioa ez da zehazten.

Hirugarren etapan, diseinatzen dira aurreko belaunaldian agertu ziren arazo metodologikoei aurre egiteko estrategia eta datu analisi espezifikokoak. Horien bidez kausazko erlazioak, bideratzaileak eta moderatzaileak aztertu nahi izan ziren (adibidez, Mugny eta Doise, 1983). Horrek behartu zituen ikertzaileak lankidetzaren barne dinamiketara hurbiltzera.

Azken belaunaldia, metodologia kualitatiboak erabiliz lankidetzaren barne dinamiketan zentratzen da (adibidez, Johnson eta Johnson, 1989). Laugarren belaunaldiko ikertzaileek, taldekideek ikaste atazak ebazteko erabiltzen duten diskurtsoa aztertzen dute. Ildo horretan, azken lanek diote lankidetzazko ikaskuntzak eraginkortasuna erakutsi duela jarrera negatiboak gainditzeko orduan, motibazioa areagotzeko orduan eta norberaren auto-kontzeptu positiboa garatzerako orduan (Calzadilla, dg).

Belaunaldion ildo nagusiak laburbiltzeko, esan daiteke lankidetzazko ikaskuntzaren inguruko ikerlanetan, kanpo konparazioetatik barne dinamiketara bidea egin dela [4.3 taula].

#### 4. KAPITULUA: LANKIDETZAZKO IKASKUNTZA ETA PROIEKTUETAN OINARRITUTAKO IKASKUNTZA

Belaunaldia	lido nagusia
Lehenengo belaunaldia	Ikaskuntza egitura klasikoen arteko konparaketa
Bigarren belaunaldia	Hainbat metodo kolaboratiboren arteko konparaketa
Hirugarren belaunaldia	Lankidetzaren taldeen barne dinamiketara hurbilpena
Laugarren belaunaldia	Lankidetzaren taldeen barne dinamiken azterketa

#### 4.3 taula. Lankidetzazko ikaskuntzaren inguruko ikerketa belaunaldiak- Knighten eta Bohlmeyeren (1990) lanean oinarritua

Belaunaldiotan zehar nazioartean egindako ikerketetatik beheko taulan [4.4 taula] azaltzen diren ondorioak atera dira. Ondorio horiek bi talde nagusitan banatu dira: alderdi kognitiboak indartzen dituztenak alde batetik, eta afektiboak azpimarratzen dituztenak bestetik.

	Autorea(k)	Ondorioak
Faktore kognitiboak	Eggen eta Kauchak, 1999	Azalpenak eman eta diskurtsoa antolatzerakoan, pasiboki eta bakarka ikasten duten ikasleek baino gehiago ikasten dute lankidetzan.
	Cenich eta Santos, 2005; Chiang, Yang eta Chu, 2005; Gokhale, 1995; Johnson, Johnson, Stanne eta Garibaldi, 1990	Egoerak ebaluatzeak, argumentuetan oinarrituz erabakiak hartzeak eta irtenbideak proposatzeak goi mailako pentsamenduaren eta estrategien garapena dakar; ondorioz, lankidetzazko ikaskuntzaren bidez pentsamendu kritikoa garatzen da.
	Cuseo, 1990; Johnson, Johnson eta Stane, 2000; Skon, Johnson eta Johnson, 1981	Ikasleen ikaskuntza akademikoa hobetzen du lankidetzazko ikaskuntzak.
Faktore afektiboak	Johnson eta Johnson, 1988; Leidner eta Jarvenpaa, 1995; Lemare eta Rubin, 1987	Pertsona arteko gaitasunen hobekuntza lortzen da lankidetzazko ikaskuntzaren bidez. Sozializazio prozesuei dagokienez, lankidetzazko ikaskuntzak ahalbidetzen du gaitasun sozialen garapena.
	Lou et.al (1996)	Talde txikietan, taldekideen artean interdependentzia positibo bat dagoenean, hobeto ikasten dute.
	Sheridan, 1989; Warmkessel eta Carothers, 1993	Motibazioa eta gogobetetzea areagotzen dira lankidetzazko ikaskuntzaren bitartez; gainera, ikaslea ikertzaile gisa prestatzen da.
	Slavin, 1990	Tolerantzia eta kultura arteko ulermenaren garapena gertatzen da lankidetzazko ikaskuntzaren bidez.

#### 4.4 taula. Lankidetzazko ikaskuntzaren gaineko ikerketen egileak eta ondorio nagusiak

Aurreko taulan [4.4 taula] agertzen diren ikerketen emaitzen eraginkortasuna islatzen da, beraz, ikasleen aldagai kognitibo zein afektiboetan. **Kognitiboak dagokienez, azpimarratzen dira goi mailako pentsamenduaren garapena** (Cenich eta Santos, 2005; Chiang, Yang eta Chu, 2005; Gokhale, 1995; Johnson, Johnson, Stanne eta Garibaldi, 1990; Lou et.al, 1996) **eta ikaskuntza prozesuaren hobekuntza** (Cuseo, 1990; Eggen eta Kauchak, 1999; Johnson, Johnson eta Stane, 2000; Skon, Johnson eta Johnson, 1981). **Emozionalei dagokienez, berriz, nabarmentzen dira motibazioaren eta gogobetetzearen areagotzea** (Sheridan, 1989; Warmkessel eta Carothers, 1993) **eta gaitasun sozialen hobekuntza** (Johnson eta Johnson, 1989; Lemare eta Rubin, 1987; Leidner eta Jarvenpaa, 1995).

Lankidetzazko ikaskuntzaren ondoriozko emaitzetan, halaber, hainbat **kanpo faktore** edo elementu nabarmentzen da. Kanpo aldagai horiek eragin dezakete lankidetzazko ikaskuntzaren arrakasta eza. Saéz-ek (2010) egindako analisi batean zortzi kategoria zehazten ditu porrotaren eragile gisa.

Hauxe da lehenengo aspektua: **kolaborazioaren printzipioen irakaskuntza eza**. Saabek, Joolingen-ek eta Hout-Woulters-ek (2007) adierazten dute, Saézen (2010) lanean jasotzen den bezala, instrukziorik gabeko lankidetzazko ikaskuntzak ez duela ezagutza eraikitzea bermatzen. Ildo beretik, Grosek eta Silvak (2006) azpimarratzen dute parte hartze hutsak ez duela lankidetzazko ikaskuntza bultzatuko. Autore horien hitzetan, instrukziorik gabeko lankidetzazko ikaskuntza ez da sakona izango.

Bigarrenik eta lehenengo aspektuarekin lotuta, ikasleek lankidetzazko ikaskuntzaren gainean izan dezaketen **aurrezagutza eta esperientzia falta** aipatzen du Saézek (2010). Ildo beretik, Seoud-ren, Anguera-Iglesia-en, Franco-Casamitjana-ren, García-Ruiz-en eta Block-en (2007) ikerketak erakusten du ikasleek zenbat eta esperientzia gehiago izan, zenbat eta luzaroago batera lan egin eta zenbat formazio homogeenagoa izan, orduan eta arrakasta handiagoa izango dutela. Ikasleek ez ezik, **irakasleek ere lankidetzazko ikaskuntzaren inguruko formazioa** izatea beharrezkoa da.

Horretaz gain, eta laugarren aspektu gisa, ikusten da materiala eta jarduerak modu logiko, ordenatu, argi eta zehatz batean **planifikatzeko eta aurkezteko** beharra. Horrela izan ezean, Scagnoli-ren (2006) ikerketaren arabera, lankidetzazko ikaskuntzak ez du arrakastarik izango.

Ulertu beharra dago, gainera, lankidetzazko ikaskuntzak **konpromisoa eta dedikazioa eskatzen duela**. Saézek (2010) aspektu hori azpimarratzen du Collen, Mauriren eta Onrubiaeren (2008) lanei jarraituz. Azken autoreok aipatzen dutenez, denbora behar da lankidetzazko ikaskuntzarako teknologia erabiltzen denean. Seigarren alderdian sartuta, ikusten da teknologiak ez duela irakaslea ordezkatzeko, ikasleek beharrezkoa ikusten baitute profil hori mantentzea.

Aipatutakoaren ondorioz eta aurrez azaldu denez, bi agente nagusiek, ikasleek zein irakasleek, **rol aldaketa** onartu behar dute, autorearen ustetan. Rol tradizional eta hierarkikoak mantentzen badira ez da bermatuko lankidetzazko ikaskuntzaren arrakasta.

Azkenik, **presentzia soziala dagoela esperimentatzea** behar dute ikasleek lankidetzazko ikaskuntzak arrakasta izan dezan. Aspektu horrek berebiziko garrantzia du lankidetzazko ikaskuntza birtualean.

#### 4.1.6. Lankidetzazko ikaskuntza eta ikaskuntza kooperatiboaren arteko ezberdintasunak

---

Sinonimo gisa erabili izan dira lankidetzazko ikaskuntza eta kooperatiboa (Alvarez et al., dg; Zañartu, 2003). Hala ere, lan honetan kontuan hartuko dira bien arteko ezberdintasunak. Zañarturen (2003) hitzetan, biek bat egiten dute ikuspegi eraikitzailearekin. Bi ikaskuntza ereduak ikuspegi eraikitzailean kokatzea bat dator ezagutza ikasleek eraiki eta berreraikitzearekin. Hala ere, lankidetzazko ikaskuntza ikuspegi soziokultural batetik eratortzen den bitartean, ikaskuntza kooperatiboa Piageten ildo eraikitzailetik dator.

Dillenbourg-ek (1996) eta Grosek (2000) diotenez, ikaskuntza kooperatiboak eskatzen du taldekideen artean lanak banatzea, ikasle bakoitza alderdi espezifikoko baten arduraduna izatea, gero emaitzak komunean jartzeko. **Ikaskuntza kooperatiboa** honelaxe definitu izan da:

“Aprendizaje cooperativo es trabajar conjuntamente para concretar distribuidamente una meta” (Johnson, Johnson eta Holubec, 1999: 14).

Roschelle-ren eta Teasley-ren (1995) arabera, **lankidetzazko ikaskuntzan taldekideek esanahiak negoziatu eta partekatzen dituzte**. Lankidetzazko ikaskuntza, beraz, autore horien ustetan, jarduera koordinatu eta sinkroniko baten eta arazoaren ikuspegi komun bat eraiki eta mantentzearen ahalegina da.

Irakasleek eta ikasleek duten parte hartzean ere badago alderik bi ikaskuntza mota horien artean. Panitz-en (2001) arabera, ikaskuntza kooperatiboa gertatzen den prozesuetan irakaslearen rola ezinbestekoa da, bera baita prozesua egituratzen duen

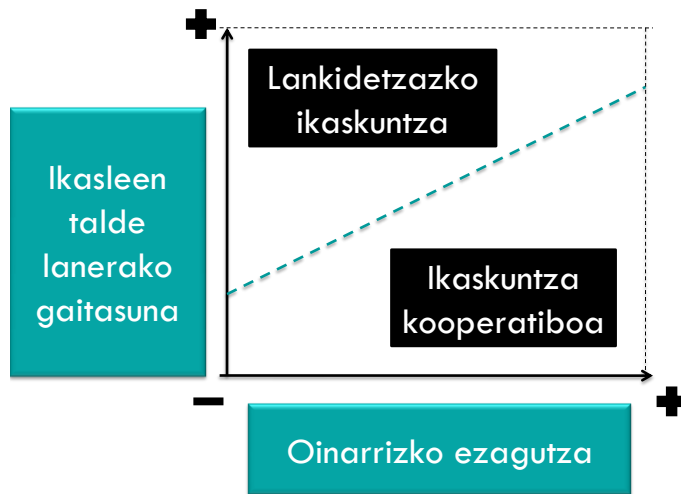
agente aktiboa. Lankidetzazko ikaskuntzan, berriz, ikaskuntza prozesuaren ardura ikaslearen esku geratzen da, bera izango baita interakzioen egitura diseinatu eta ikaskuntzan eragingo duten erabakiak hartuko dituena. Hau da, egituraketa mailari erreparatuz gero, ikaskuntza kooperatiboan irakaslearen egituraketa maila altua da eta lankidetzazko ikaskuntzan, berriz, baxua (Sotomayor, 2010). Bruffee-k (1995) osatutako irudiak [4.5 irudia] bi ikaskuntza motak kokatzen ditu egituraketa mailaren *continuum*-ean .



#### 4.5 irudia. Egituraketa mailaren *continuum*-a (Bruffee, 1995 -Ikertzaileak itzulia)

Nogerak eta Grosek (2009) esaten dutenez, lankidetzazko ez da nolanihi gertatzen, hainbat baldintza bete behar baita derrigorrez ikaskuntza eredu hori gerta dadin. Ildo horretan, Bruffee-k (1995) onartzen du **lankidetzazko ikaskuntzaren ertzean kokatzeko ikasleek autonomia, ardura eta sormen maila altuak garatuta izan behar dituztela. Ondorioz, goi mailako hezkuntzan dago, autorearen hitzetan, lankidetzarako espazioak sortzeko aukerarik zabalena.** Horretaz gain, autoreak dio lankidetzazko ikaskuntza gertatzen dela ikaskuntza kooperatiboa amaitzen denean.

Autore beraren arabera, lankidetzazko ikaskuntzaren eta kooperatiboaren artean bada ezberdintasun gehiago. Bruffeeren (1995) arabera, talde lanerako gaitasunen eskakizunek eta oinarrizko ezagutzek ere indartu egiten dute lankidetzazko ikaskuntzaren eta kooperatiboaren arteko ezberdintasuna. Lankidetzazko ikaskuntzak ikasleen talde lanerako gaitasun maila eta oinarrizko ezagutza altuak eskatzen dituen bitartean, ikaskuntza kooperatiboaren eskakizun maila baxuagoa da bi aspektuetan [4.6 irudia].



**4.6 irudia. Lankidetzazko ikaskuntza vs. Ikaskuntza kooperatiboa talde lanerako gaitasuna eta oinarrizko ezagutzak kontuan hartuta (Bruffee, 1995)-(Ikertzaileak itzulia)**

Aipatutako ezberdintasunez gain, honako taula honek [4.5 taula] bi ikaskuntza ereduen arteko beste hainbat ezberdintasun laburbiltzea izango du helburu:

Ezaugarria	Lankidetzazko ikaskuntza	Ikaskuntza kooperatiboa
Prozesuaren arduraduna	Ikaslea.	Irakaslea.
Helburua	Giza garapena bilatzen da.	Helburu finko, ondo definitu eta neurtuak bilatzen dira.
Giroa	Zabala, libre eta sormena suspertzen duena.	Kontrolatua eta itxia.
Motibazioa	Konpromiso pertsonalaren menpe.	Ikaslea organizazioak konbentzitzen du.
Prozesu mota	Formala edo informala.	Formala.
Bakarkakoaren ekarpenak	Ezagutza eta esperientzia pertsonalek taldea aberasten dute.	Ezagutza eta esperientzia pertsonala.
Talde prozesuaren pausoak	Sormena sortzen dute.	Modu argian eta aurrez ezarritako arauak.
Garapen pertsonala	Talde garapenarekin batera datorren helburua.	Antolaketa helburuen menpe.
Produktibitatea	Helburua lankidetzazko esperientziarekin ikasten dena da.	Helmuga da.
Ardura	Esperientzia, motibazioa intrintsekoa da.	Esperientzia emaitzen araberakoa da; motibazioa estrintsekoa da.
Ataza	Talde kolaborazioa atazaren ebazpenean.	Ataza banatu egiten da azken emaitza lortzeko.
Ikuspuntu psikopedagogikoa	Soziokulturala.	Eraikitzailea.
Software mota	Edozein erabili daiteke.	

**4.5 taula. Ikaskuntza kooperatiboaren eta lankidetzazkoaren arteko ezberdintasunen laburpena.- (Oinarria: Peña, Pérez eta Rondón, 2010 eta Sotomayor, 2010)**

Taulatik ondoriozta daitekeenez, Sotomayori (2010) jarraituz, lanaren banaketa eredu da lankidetzazko ikaskuntzaren eta kooperatiboaren arteko ezberdintasuna zehazteko oinarritzko irizpidea. Horrek berriz ere garamatza lankidetzazko ikaskuntza ikuspuntu soziokultural batean eta ikaskuntza kooperatiboa Piageten ikaskuntza eraikitzailean kokatzera. Ondorioz, ikaskuntza kooperatiboko espazioetan gertatzen den lan banaketak ikertzaileak eramaten ditu ikaskuntza mota hori modu tradizionalan ikertzera. Ezagutzaren lankidetzazko eraikuntzan, berriz, taldekideen parte hartzea eta atazak modu partekatuan egiten direnez, Stahl-en, Koscgmann-en eta Suthers-en (2006) arabera, ikaskuntza eredu hori ezin da modu tradizionalan ikertu.

Bi ikaskuntza eredu horietaz gain, Damon-ek eta Phelps-ek (1989) berdinen arteko interakzioa gertatzen denean ager daitezkeen eredu ezberdinak identifikatu zituzten, hots: **tutoretza, ikaskuntza kooperatiboa eta berdinen arteko lankidetzazko**. Hiru talde horien arteko ezberdintasunak beheko taulan [4.6 taula] ageri diren aldagaien arabera zehaztu daitezke.

	Berdinen arteko tutoretza	Ikaskuntza kooperatiboa	Lankidetzazko ikaskuntza
Talde antolaketa	Aditua eta hasiberria. Aditua konpetenteagoa dela suposatzen da eta berak hartzen du jarduera komunaren kontrola.	Gehienez 5-6 kidek osatutako talde heterogeneoa da. Rolak banatu egiten dira eta, ondorioz, estatus ezberdinak sortzen dira.	Bi edo ikasle gehiagok osaturiko taldeak dira. Batera lan egiten dute ikaste atazak ebazteko; antzerako konpetentziak dituzte ikasleek.
Lana	Kide bakoitzak ataza independente bat garatzen du.	Kontribuzioak talde ataza baterako.	Ebazpen bateratu eta bakarra egiten da.
Talde kideen arteko harremana eta interakzioa	Irakasle-ikasle harremanaren antza du baina kasu honetan hasiberriak askatasun gehiago izaten du hipotesiak formulatu, galderak egin eta adierazpenerako. Mutualitatea, oreka eta bizipenak altuak dira.	Damonen eta Phelps-en (1989) arabera, talde barneko eztabaida areagotuz, mutualitatea ere areagotu egiten da. Mutualitatea da, diskurtso sakon eta artikulatu baten presentzia dagoenean gertatzen den egoera, interakzio kopuruarekin erlazionatzen dena. McCarthey-ek eta McMahon-ek (1992) diote, bestalde, espezializazioak eztabaida areagotzen duela.	Tutoretzak baino berdintasun maila altuagoa eta ikaskuntza kooperatiboak baino mutualitate maila altuagoa erakusten du.

4.6 taula. Berdinen arteko tutoretza, ikaskuntza kooperatiboa eta lankidetzazko ikaskuntzaren hainbat aspekturen konparaketa.

Hala ere, kontuan hartu behar da geletako errealitatean nekez aurkitzen dela hiru kategorien arteko ezberdintasunik. Izan ere, Calzadilla-ren (dg) arabera, hiru kategoriak agertzen dira aldi berean.



Damonen eta Phelps-en (1989) ustetan, kategoria bakoitza egokia da helburu zehatz batzuei erantzuteko. Horrela, tutoretzek dakarte garatutako konpetentzia edo gaitasunen hobekuntza edo perfektzionamendua. Lankidetzazko ikaskuntzak, berriz, aurkikuntza bidezko ikaskuntza eta kontzeptu eta gaitasun berrien ikaskuntza errazten du. Eta kooperatiboak, azkenik, egoera antolatzen den moduaren arabera ikaskuntza bat edo bestea bermatuko luke.

Aurrez aipatu bezala, goi mailako hezkuntza eremuak dira lankidetzazko ikaskuntza sortzeko espazio egokienak. Hurrengo atalean, beraz, goi mailako hezkuntzan lankidetzazko ikaskuntzaren eta gaur egungo gizartearen arteko loturak azalduko dira.

## 4.2. Lankidetzazko ikaskuntza goi mailako hezkuntzan

---

Atal honetan zehar aipatu izan den bezala, goi mailako hezkuntzan ez da lankidetzazko ikaskuntzaren inguruko ikerketa asko egin. Badirudi ikaskuntza eredu hori aplikatzeko espazio egokiena dela baina orain arteko ikaskuntza eredu tradizionalak ez du, modu orokortuan bederen, aukerarik eman horrelako espaziorik sortzeko. Hala ere, gaur egungo goi mailako hezkuntzaren eredu berriek ahalbidetu dute –eremu presentzialez gain, baita erdi-presentzial eta ez-presentzialek ere– espazio birtualetan lankidetzazko ikaskuntzaren implementazio eta ikerketak areagotzea.

### 4.2.1. Lankidetzazko ikaskuntza gaur egungo gizartearen

---

“La red y las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TICs, son un contexto concreto en el que puede articularse el carácter colaborativo del aprendizaje” (Cardoso, 2007:5).

Kapitulu ezberdinetan azaldu denez, hainbat ikerketak erakutsi du ikaskuntza esperientzia positiboak lortzeko aukerak areagotu egiten direla ikasleek beraien

artean konpartitu, arazoak ebazteko laguntza eman eta proiektu komunetan parte hartzen dutenean. Gaur egungo gizartearen aurrerapenak eta teknologiak aukera ematen dute esperientzia horietako batzuk, presentzialitate eta kontaktu fisikoetatik at, modu birtualean gauzatzeko.

Hezkuntzan IKTen hasierako sarrera ikaskuntza indibidualaren hobekuntzan zentratu zen. Azkeneko hamarkadetan eta IKTen zein web 2.0 tresnen alderdi komunikatiboaren garapenarekin batera, berriz, teknologia horiek pasa dira ezagutzaren eraikuntza sozialerako sostengu izatera (Gros, 2004).

Hirugarren kapituluaz azaldu denez, teknologiak ez du ez ikaskuntza ez komunikazioa sortzen. Ikuspuntu pedagogiko batetik, IKTen zein web 2.0 tresnen erabilera esanguratsuak eskaintzen ditu lankidetzazko ikaskuntza aurrera eramateko modu eta aukera berriak. Calzadillak (dg) aipatzen du IKTek eta web 2.0ak hainbat onura eskaintzen diotela lankidetzazko hezkuntzari. Autorearen ustetan teknologia horien bidez lortzen dira, besteak beste, pertsona arteko komunikazioa estimulatzea; lankidetzazko erraztea, taldearen jarraipena egiteko erraztasunak lortzea (modu indibidualean zein taldekoan); ikaskuntza objektuetara sarrera erraztea eta autoebaluziorako ariketak sortzea.

Moral-ek (2009) alderdi positibo zein negatiboak laburbiltzen ditu alderdi emozionalak azpimarratuz. Positiboak dagokienez, autoreak dio erabiltzaileak aurrez aurreko testuinguruetan baino eduki sozio-emozional gehiago komunikatzen duela IKT bidezko interakzioetan, intimitatea lortzeko denbora gutxiago behar dela eta parte-hartzaileen estatusa berdindu, auto-estima areagotu eta harremanerako ingurune soziala handitzen dela. Negatiboak dagokienez, berriz, autoreak dio talde negoziatzailea eta ebazpen komuna zailagoak izan daitezkeela, pertsona arteko harremana, autokontzientzia eta identitate pertsonala gutxitu daitezkeela eta parte hartzzaileen datu pertsonalen faltsukeria areagotu daitezkeela.

Hainbat autorek (Koschman, 1996; Sotomayor, 2010), gainera, IKT bidezko lankidetzazko ikaskuntzari izen propioa eman diote. Are gehiago, hainbatek diziplina berri gisara aurkezten du. Sotomayorek (2010) adibidez, IKTak informazio eta ezagutzarako teknologia direla esanez, honakoa aipatzen du:

“no cabe duda de que en los últimos años, las tecnologías de la información y el conocimiento (TICs) han irrumpido en el ámbito educativo, de tal forma y a tal punto, que dicha confluencia convierte estas TIC en tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento colaborativo (TAC)” (Sotomayor, 2010:2).

Aurreko kapitulan aipatu den bezala, teknologia horiek ulertu behar dira artefaktu kultural edo instrumentu psikologiko gisa. Artefaktu horiek kolaboraziorako (kanpo aspektu soziala) duten berebiziko garrantzia dela eta, ikaskuntza prozesu indibidualak (barne aspektu kognitiboa) garatzeko bitartekaritza jo daitezke.

Gaiaren emergentziak eragin du, ildo horretan, ikaskuntza eredu propio bat sortzea. Koschman-en (1996) publikazioen ondorioz, lankidetzazko ikaskuntza mediatuaz (Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) - ingelesez) hitz egiten hasi zen. Ikaskuntza eredu hori ikasleak modu indibidualean lan egitera bultzatzen zituzten software-ei zuzendutako erantzun gisa sortu zen Stahlen, Koschmannen eta Sutherseren (2006) arabera, eta honek ikaskuntza ulertzeko modua ere aldatzea ekarri du. Sotomayorek (2010) azaltzen duenez, lankidetzazko ikaskuntza mediatua,

“se refiere a un Area emergente de las ciencias del aprendizaje referente al estudio de cómo las personas pueden aprender de manera colaborativa, con otros en grupo y con la ayuda del ordenador como elemento mediador que apoya ese proceso” (Sotomayor, 2010: 3).

Gero eta gehiago dira, Grosen (dg) hitzetan, gaiaren inguruan lantzen ari diren ikerketak. Hala ere, gaiaren beraren konplexutasunak eta bertan eragiten duten aldagai ezberdinek areagotu egin dute ikerketa objektuaren gainean egindako ikerketen zailtasun maila. Ikerketa horiek, gainera, diziplinarteko eremu batean kokatzen dira (Ruiz, Anguita eta Jorrín, 2006) non lankidetzazko ikaskuntzaz eta edukiaz gain, teknologia ere bertan kokatzen den.

Gaur egungo aplikazio teknologikoak, hortaz, interakzio prozesuak eta taldeko arazoaren ebazpena errazteko baliabide psikologiko (Bustos eta Coll, 2010) gisa erabili behar dira. Bi horietatik, interakzioa da, Barberá eta Badía (2004) eta Cabero (2004) autoreen iritziz, sare bidezko ikaskuntza esanguratsu eta kalitatezkoaren gakoa.

#### 4. KAPITULUA: LANKIDETZAZKO IKASKUNTZA ETA PROIEKTUETAN OINARRITUTAKO IKASKUNTZA

Stahlek, Koschmanek eta Suthersek (2006) ere aipatzen dute ikaskuntza eredu honen garapenean azpimarragarriena dela ikasleen interakzioen ondorioz gertatzen den prozesua.

Ikaskuntza eredu hori definitu duten autoreen artean (Barberá, 2001 adibidez), lankidetzazko ikaskuntza mediatua bi edo pertsona gehiagok ezagutza eraikitzeo erabiltzen den ikaste-irakaste estrategia gisa definitzen da. Eredu horretan, Scardamalia eta Bereiter dira autorearik ezagunenak (Gros, dg). Scardamalia-ek eta Bereiterrek garatu dute ezagutzaren eraikuntza kolaboratiboaren teoria. Autoreok teoria horrekin bat datozen bitartekaritza erremintak sortu eta eskolan –eskola ikaskuntza komunitate gisa ulertuta– aplikatu dituzte. Knowledge Forum (KF) da sistemaren azken bertsioa eta ideia nagusia da lan munduko eredura hurbiltzea, ardurak partekatzeko eredu batera, hain zuzen ere. Aplikazio horiek garatzeko ikertzaileek ezagutzaren eraikuntzaren definizio bat zehaztu dute. Autoreek ideia, teoria eta hipotesiak artefaktu kultural eta ikerketa objektu gisa ulertzen dituzte; eta horiek berreraikitzen dira parte hartzaileen konpromisoarekin eztabaidatzearen ondorioz (Gros, dg).

Lankidetzazko ikaskuntza mediatuak lankidetzazko ikaskuntza presentzialaren oinarri eta filosofia edo eredu pedagogiko berari jarraitzen dio. Hala ere, Prendes-ek (2004) bi modalitateen artean egon daitezkeen ezberdintasunak deskribatzen ditu [4.7 taula]. Autoreak kontuan hartzen ditu testuingurua, denbora/espazioa, kultura, ikasleak, komunikazioa, helburua, bitartekaritza eta kolaborazioa.

Ezaugarriak	Presentziala	Birtuala
Testuingurua	Definitua	Dibertsifikazioa
Denbora/Espazioa	Zehaztua	Malgua
Kultura	Identifikazioa	Aniztasuna
Ikasleak	Homogeneoak orokorrean	Heterogeneotasunerako aukera gehiago
Komunikazioa	Sinkronoa	Asinkronoa
Helburua	Ezagutzaren eraikuntza	
	Kooperazioa	Ataza
Bitartekaritza	Lankidetzaz	
Lankidetzaz	Sozializazioaren parekoa	Sozializazio eredu berri bat

**4.7 taula. Lankidetzazko ikaskuntza presentzialaren eta birtualaren arteko ezberdintasunak (Oinarria: Prendes, 2004)**

Testuinguruari dagokionez, Prendesek (2004) adierazten du eremu presentzialetan ondo definituta dagoen bitartean, esparru birtualetan dibertsifikatu egiten dela eta eremu bakoitza ezberdina izan daitekeela. Denbora/espazioari dagokionez ere testuinguruaren definizioak zehaztasuna eta egoera sinkronikoak bultzatzen dituen

bitartean, esparru birtualen dibertsifikazioak malgutasuna eta egoera asinkronoak eragiten du. Kulturari erreparatuta, eremu presentzialetan parte hartzaileen artean homogeneousunak bultzatuta identifikazioa gertatzen den bitartean, eremu birtualen heterogeneotasunak aniztasuna dakar. Bi eremuetan ezagutzaren eraikuntza helburua bada ere, espazio presentzialak kooperazioan oinarritzen dira eta birtualak, berriz, atazetan. Bitartekaritza ere kolaborazioaren bidez gertatzen da bi esparruetan, nahiz eta kolaborazio horren barruan ezberdintasun txikiak ageri. Hau da, espazio presentzialetan lankidetzak sozializazio prozesuen ereduak jarraitzen die eta espazio birtualetan sozializazio eredu berri bat sortzen da.

Azaldutako aldeak kontuan hartuta, garrantzitsua da lankidetzazko ikaskuntzarako erabiliko diren aplikazio teknologikoen aukeraketa aurrez planteatutako helburuen arabera izatea. Orokorrean, IKTek zein web 2.0ak lankidetzazko ikaskuntzari eskaintzen dizkieten onurak laburbildu daitezke Calzadillaren (dg) arabera. Autoreak dio IKTen bidez eta IKTak modu orokorrean ulertuz, pertsona arteko komunikazioa suspertu egiten dela, lankidetzan jarduteko eta partekatzeko aukera areagotu egiten dela, talde zein banakako jarraipena bermatzen dela eta ikaskuntza edukietara sartzea ahalbidetzen dela.

Ildo beretik, aplikazio teknologikoa aukeratzeko Oliver-ek eta Hannafin-k (2000) gomendatzen dute erabiltzea beheko taulan [4.8 taula] ageri den taxonomia. Autoreek identifikatzen dute ataza bakoitzean ikasleen parte hartze aktiboa bermatu dezakeen baliabide edo tresna.

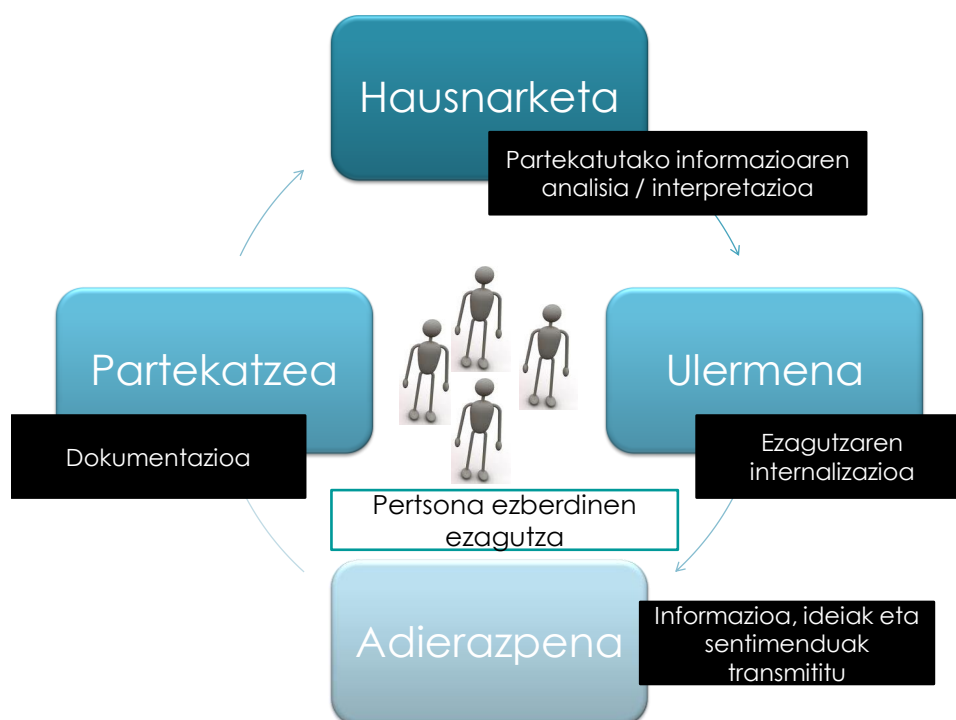
Ataza	Erreminta/ Baliabidea
Planifikazioa, helburuak zehaztea	Web-ean oinarritutako proiektuak, planifikatzaileak
Barne kontzepzioen inguruko eztabaida/ Feedback-a jaso	Posta elektronikoa, distribuzio zerrendak eta bideokonferentzia
Informazioa bilatu eta errekuperatzea	Markagailua, bilatzailea
Informazioaren antolaketa eskematiko koherentea	Taulak eta diagramak eraikitze software-a, mapa kontzeptualak
Informazio berria eraikitzea	Web orrien editoreak, lankidetzarako editoreak, testu prozesadoreak
Informazioa manipulatzea, kanpo eta barne aldagaiak frogatzea, hipotesiak markatzea	Simulazioak, mikromunduak

4.8 taula. Oliveren eta Hannafinen (2000) taxonomiaren itzulpena

Ikasleek burutu beharreko atazen taxonomia horretan oinarrituta, ikerlan honen helburuak lortzeko wikia edo, generikoki esanda, on-line editore kolaboratiboa izango da egokiena.

Lan honetan behin eta berriz errepikatu denez, ikaste prozesua garatu ahal izateko beharrezkoa da artefaktu kulturalen bidez lotzea, faktore indibiduala eta pertsonala bateko, eta faktore soziala eta kolektiboa besteko (Martínez-Carrillo, 2007; Sotomayor, 2010). Ikerlan honetan **wikia ulertzen da artefaktu kultural gisara**, eta lankidetzazko ikaskuntzarako tresna kolektiboa den aldetik, wikiaren bidez ikasleen idatzizko konpetentzien garapen indibidualerako zubi izango da.

Aurreko kapituluan azaldu denez, wikiak berezkoa duen ezaugarria da lankidetzazko ikaskuntzarako espazioak sortzea eta lankidetzazko ikaskuntza ereduak sustatzea. Garcíaen (2010) arabera, wikiak erabilgarriak dira lankidetzazko ikaskuntza materia edo ikasgai baten kontzeptu gakoaren ulermenera, esanahien negoziatziora eta garrantzitsuak izan daitezkeen edukiak aurkitzera eta katalogatzera zuzentzen dutelako ikaslea. Horretaz gain, lankidetzazko ikaskuntzarako tresna horren funtzionamendu komunikatibo eta eraikitzailea ziklo batean islatu daiteke. Hainbat erabiltzailearen arteko interakzioek sorraraziko dute ziklo horretan [4.7 irudia] partekatzea, hausnarketa, ulermena eta adierazpena daude (Walthall, Devanathan, Kisselburg, Ramani, Hilerman eta Yang, 2011).



4. 7 irudia. Interakzioen zikloa (Walthall eta taldekideen (2011) lanetik moldatua)

Irudian ikus daitezkeen zikloa azaltze aldera, esan daiteke taldekide batek informazioa partekatzeak ematen diola hasiera zikloari. Taldekide horrek partekatutakoa interpretatu eta aztertzen dute beste kideek baina wikia komunikazio tresna asinkronoa

izanik, taldekideek denbora dute hausnartzeko. Hausnarketaren ondoren kideek ezagutza hori barneratzen dute. Ezagutza hori taldekide bakoitzak barneratzean berria berreraikitzen da eta ideia berriak adierazten dituzte. Adierazpen horrek esan nahi du ezagutza berria partekatuko duela eta zikloari berriz ere hasiera emango zaiola.

Zikloak ematen dituen komunikazio zein lankidetzak aukerek ezagutzaren sorrerako egoera eta eremu aberatsak sortzea ahalbidetzen du. Esandakoa, gainera, edozein diziplinatan aplikagarria izan daiteke. Hurrengo atalean CLIL ikuspegia eta lankidetzazko ikaskuntzaren elkarrekintzak aztertuko dira.

### 4.2.2. Lankidetzazko ikaskuntza eta CLIL ikuspegia

---

Kapitulu honetan zehar ikusi denez, ikerketek diote ikaskuntza mota honek **interakzioa eta ikaskuntza soziala erraztu ditzakeela** (Belz, 2002; Health, 1992; Murray, 1992; O'Dowd, 2003). Atzerriko hizkuntz(ar)en ikaste-irakaste prozesu kolaboratiboek izugarriko interesa sorrarazi dute azken urteotan (Vinagre, 2006). Era berean, interakzio sozial horretaz gain, aipagai dugun ikaskuntza ereduak atzerriko hizkuntzaren ikaskuntza prozesua susta dezake (Barson, Frommer eta Schwartz, 1993; Müller-Hartmann, 2000; Van Handle eta Corl, 1998; Vinagre, 2005; Vinagre eta Lera, 2005).

Hainbat ikerketak erakutsi dute baliabide digitalen bidezko lankidetzazko ikaskuntzak hizkuntzak ikasterako orduan sor daitekeen **antsietatea murriztu** dezakeela (Kern, 1995, Sullivan, 1993). Hala ere, hainbat autoreren (Diez eta Pérez, 2009 adibidez) ustetan oso instrumentala da egiten den erabilera. Pratt-ek eta Sullivan-ek (1994) ikaskuntza modu honek **ahozko konpetentzien hobekuntza** dakarrela diote. Warschauerrek (1996), berriz, idatzizko konpetentzien garapenean ardatzen du bere lana. Autoreak (Warschauer, 1996), Ushioda-rekin (1996) bat etorritik, azpimarratzen du ikaskuntza mota honek hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuetan **motibazioa areagotzen** duela. Lankidetzazko ikaskuntza, **interakzio komunikatiboa sustatzeko** modu gisa ere erabili izan da (Martínez, 2009).

CLIL programa barruan lankidetzazko ikaskuntzak izan ditzakeen eraginaren inguruan ez dira ordea ikerlan ugari egin. Escobar-ek eta Nussbaum-ek (2008) CLIL geletan lankidetzazko atazak aurrera eramatean ematen den ikaskuntza prozesua aztertu zuten. Ikerketa, ikasleek erabiltzen zituzten estrategietan zentratzen da eta bertan ikus daitekeenez, talde guztiek mantentzen dute irakaslearen instrukzioaren ikuspegi hierarkikoa eta elkarrizketa komuna eratzeko estrategiak erabiltzen dituzte. Evnitskaya-k eta Aceros-ek (2008) aztertu dute lankidetzazko ikaskuntzan ikasleen kontratu didaktikoaren eragina eta horrek, era berean, hizkuntzen ikaskuntza prozesuan duen eragina. Bestalde, Horrillo-k (2009) lankidetzazko ariketetan ikasleek on-task eta off-task egondako denboraren gaineko lana egin zuen. Fuentes-ek eta Hernández-ek (2011) lankidetzazko atazetan ikasleen arteko interakzioaren konplexutasunak aztertu dituzte CLIL geletan.

Wikiarekin gertatzen den bezala, CLIL gelen ezinbesteko alderdia da lankidetzazko ikaskuntza (Fuentes eta Hernández, 2011). Hala ere, testuinguru horretan ikaskuntza kooperatiboa erabili eta ikertu izan da askoz ere gehiago. Horren arrazoa egon daiteke aplikatu eta ikertu diren maila akademikoetan. Izan ere, lehen eta bigarren hezkuntzan egin dira ikerketa gehienak eta aurrez aipatu denez, lankidetzazko ikaskuntza gertatzeko beharrezkoak dira autonomia, ardura eta sormen maila altuak.

### 4.3. Proiektuetan Oinarritutako Ikaskuntza

---

Lankidetzazko ikaskuntza aurrera eramateko aukeren artean dago Proiektuetan Oinarritutako Ikaskuntza (POI aurrerantzean). Are gehiago, hainbat autorek (Ellis eta Hafner, 2008; Ward eta Tiessen, dg) Proiektuetan Oinarritutako Lankidetzazko Ikaskuntza izena erabiltzen dute. POIa da ikerketa honetan hautatu den ikaskuntza eredu ere.

POIa 70eko hamarkada inguruan garatu zen Danimarkan (Kolmos, 2008). Harrezkero egindako ikerketetan lortutako emaitza positiboaren ondorioz eta gaur egungo gizartearekin eta ikuspegi soziokulturalarekin (Donnelly eta Fitzmaurice, 2005; Gülbahar eta Tinmaz, 2006; Park Rogers, Cross, Sommerfield, Trauth-Nare eta Buck, 2011) mantentzen dituen loturen ondorioz areagotu egin da POIaren inplementazioa. Hala ere, Thomas-ek (2000) aipatzen duenez POIaren txapel azpian egiten diren praktika ezberdinen kopurua dela eta, zaila da definizioak ematea.



## 4.3.1. POI: definizioa eta ezaugarriak

Irizpide komunetan oinarritutako kontzeptuaren definizioa ematerako orduan beharrezkoa da ikaskuntza eredu honen esentzian dauden aspektuak kontuan hartzea. Kolmosen (2008) hitzetan POI ereduak hiru ikuspegi batzen ditu: **ikaskuntza, edukiak eta sozializazioa**.

**Ikaskuntza** ikuspegia laburbiltzeko autoreak dio ikaskuntza arazoen inguruan antolatuta dagoela eta POIa proiektuen bidez burutzen dela. Proiektua Algreen-Ussing-en eta Fruensgaard-en (1990) hitzetan ulertuko da. Hau da, **proiektua da ataza konplikatu, eskusibo eta testuinguratu bat, ikuspegi ireki bat eskatzen duena. Edukiei** dagokienez, berriz, aipatu beharra dago ez direla jakintza arlo bati soilik zuzentzen eta edukiak diziplinartekoak direla. **Sozializazioa** ere azpimarratu egiten da, POIa talde ikaskuntzan eta interakzioan oinarritzen delako. Du-k, Graaff-ek eta Kolmosek (2009) irudi bidez laburbiltzen dituzte ikuspegi horiek [4.8 irudia]. Bertan, guztien batura erakusten dute.



4.8 irudia. POIaren aspektuak (Du, Graaff eta Kolmos, 2009: 11- Ikertzaileak itzulia)

Aspektu horiek batuz POla honela defini daiteke: errealitatearekin lotura duen eta denbora epe baten barruan garatzen den ikaskuntza prozesu soziala. Prozesu horrek, gainera, amaierako produktu bat lortzeko kompetentzia interdiziplinarrak eskatzen ditu. Kompetentzia horien barnean Helle-k, Tynjälä-k eta Olkinuira-k (2006) kompetentzia bertikalak eta horizontalak aipatzen dituzte. Kompetentzia bertikalen garapenak jakintza arloaren ezagutzaren eraikuntzari egiten dio erreferentzia. Horizontala, berriz, kompetentzia orokorrekin lotuta dago. Amaierako produktuaren espezifikazioan zentratuz, Papanikolau-k eta Boubouka-k (2010) aipatzen dute amaierako produktua izan behar dela testuinguru erreala baten sortutako artefaktu konkretua. Park Rogers eta taldekideek (2011) honako aipu honen arabera definitzen dute eredua:

“A PBL approach aims to situate the learning of basic disciplinary concepts within the context of real world problems that students find relevant to their everyday life” (Park Rogers et al., 2011: 897).

Esentzia horri jarraituta Mioduser-ek eta Betze-k (2007) **POlaren ezaugarriak** zerrendatzen dituzte. Autoreon arabera, hauexek dira:

- Behar edo arazo erreala batetik eratorritako prozesu sortzailea eta lan emaitza bat lortzera bideratua dago.
- Emaitzara heltzeko hainbat etapa bete behar da.
- Hainbat funtzioekin erlazionatutako kompetentzia ezberdinen garapena eskatzen du.
- Lankidetzarako kompetentziaren beharra dago.
- Etapa ezberdinen eta amaierako produktuaren ebaluazio jarraitua egiten da.

Aipatutako ezaugarriak kontuan hartuta, **POlaren helburua da esperientziaren bidez eta talde gisara diseinurako, talde lanerako eta komunikaziorako gaitasunak garatzea (Yukawa eta Harada, 2009) eta are gehiago, ezagutza aplikatu eta berria eraikitzea (Tackett, 2009)**. Helburu horien bidez, ikaslea bihurtzen da ikaskuntza prozesuaren agente aktibo (Mioduser eta Betzer, 2007) ikasgelatik kanpo eta barruan dauden errealitateak lotuz (Middleton, 2005). Hala, Middleton-ek (2005) aipatzen du

errealitateak ateratako ideia eta prozesuak baino errealitatearekin lotura zuzena duten ideia eta prozesuak lantzen direla. Soluzioa bera ere material errealitateatik eratorritako erantzun erreala da Middletonen (2005) ustez.

POlaren bidez ikasleek batera lan egiten dute proiektuaren helburuak bete ahal izateko (Yukawa eta Harada, 2009). Mioduserek eta Betzerek (2007) adierazten dutenez, POLak jarraitzen duen zikloak ikasleak etengabe bultzatzen ditu analisi, sintesi, ekintza eta hausnarketara. Proiektuek, era berean, bermatu behar dute ikasleek metodoa bilatu, konpetentziak garatu, ezagutza eraiki, porrota onartu, atzerapausoak eman eta helburua lortu arteko saiakerak egitea (Tackett, 2009).

Proiektuaren helburuak bete beharraren eta POLak eskaintzen duen espazio irekiaren (Papanikolau eta Boubouka, 2010) ondorioz erabazten dira kognitiboki konplikatukoak diren atazak. Horien ondorioz, Papanikolauren eta Bouboukaren (2010) usteetan, beharrezkoa da ikasleek izatea esperientzia, auto-erregulazioa eta kontrol metakognitibo altua.

Aipatutako atazak diseinatzerako orduan Thomas-ek (2000) gomendatzen du bost irizpide kontuan hartzea. Irizpide horiek definitzen dute proiektuaren izaera. Lehenik eta behin, autoreak dio proiektua zentrala izan behar dela curriculumean, eta ez periferikoa. Proiektua, ondorioz, irakaskuntza estrategia zentrala da. Bigarrenik, proiektuak oinarritu behar dira arazo edo "galdera gidari" (*driving question*) batean. Arazo edo galdera horrek gidatuko ditu ikasleak jakintza arloko kontzeptu eta printzipioak aurkitu eta ulertzera. Hirugarrenik, autoreak aipatzen du proiektuak ikerketa eraikitzailea bultzatu behar duela, ikasleak ezagutzaren eraikuntza eta berreraikuntzara bideratuz. Laugarrenik, proiektuaren arduradunak ikasleak direla kontuan hartu behar da eta, azkenik, autoreak dio proiektuak errealak izan behar direla.

Bestalde, hainbat ikerketaren berrikuspenean oinarrituta, beste **lau printzipio edo irizpide** aipatzen dituzte Barron-ek, Schwartz-ek, Vye-k, Petrosino-k, Zech-ek eta Bransford-ek (1998) diseinu **prozesuan kontuan hartu behar direnak**. Autoreen usteetan ikaste-xede egokiak zehaztea derrigorrezkoa da; izan ere, ikaste-xede egokiak diseinatzeak piztuko du ikaslearengan proiektua nola eta zergatik egin behar duen jakiteko premia. Bigarrenik, kontrastea bermatu behar dela aipatzen dute. Bi edo adibide gehiago konparatzeak ikasleei parada emango die aztertzeke adibide bakar baten bidez antzematen ez diren dimentsioak. Hirugarrenik, gomendatzen da

diseinatzea prestakuntzako auto-ebaluaziorako eta berrikuspenerako espazio ugari. Laugarrenik, autoreek gomendatzen dute gelaren antolamendua zaintzea. Beraien ustetan, gelaren antolaketa sozialak parte-hartzea bermatuko du.

### 4.3.2. Irakaslearen eta ikaslearen rola POlan

---

POlaren ezaugarrietan eta definizioan ikusi denez, ikaskuntza eredu honek eskatzen du garatzea ikasleengan zentratutako eredu aktibo bat (Donnelly eta Fitzmaurice, 2005). Irakasleak, beraz, kontrol gutxiago izan behar du. Aitzitik, ikasleek izan behar dute beraien ikaskuntza prozesuaren gaineko kontrola. Hala ere, Frank-ek eta Barzilai-k (2004) azaltzen dutenez, badira POla aurrera eramateko hainbat zailtasun. Autoreek diotenez, **bi agente aktiboen uste eta jarrerak hainbat erronka planteatzen dituzte.**

"Teachers' content knowledge, students' lack of experience in this new approach and their preference for traditional-structured approach; their preference for learning environments which require less effort on their part; and problems arising from time stress. Students struggling with ambiguity, complexity, and unpredictability are liable to sense frustration in an environment of uncertainty, where they have no notion of how to begin or in which manner to proceed" (Frank eta Barzilai, 2004: 43).

Aurreko aipuan irakur daitekeenez, irakasleek edukiaz duten ezagutzak eta ikasleen formazio faltak eragindako erronken aurrean kokatzen dira POlaren implementazio prozesuak.

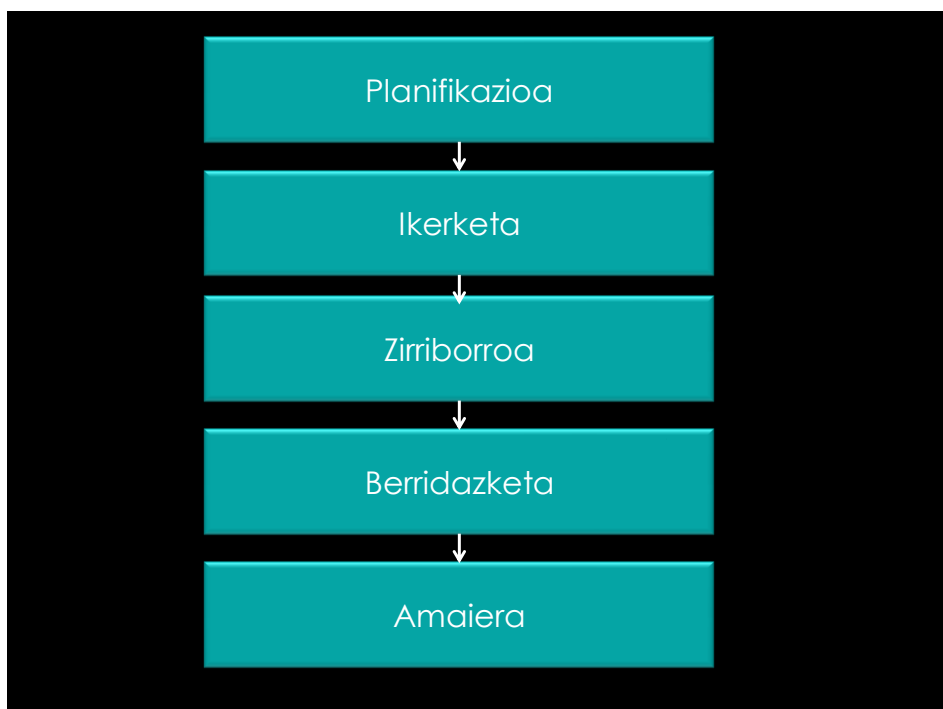
**Tutorearen edo irakaslearen rolak** berebiziko garrantzia du aurrez azaldu den diseinu fasean. Donnellyek eta Fitzmauricek (2005) adierazten dutenez proiektua hasteko orduan **tutoreak gidaritza egin beharko du ikasleek proiektu errealak burutzeko.** Horretaz gain, zehaztapen xeheak eman beharko ditu. Horrekin batera, zehaztu beharko ditu proiektuaren inguruko gida, lortu beharreko helburuak eta ebaluazio prozedurak. Autoreek gomendatzen dutenez, tutorearen edo irakaslearen lana izango da proiektua aurrez pilotatu eta testatzea. POla aurrera eramateak denbora gehiago

eskatuko dio tutore edo irakasleari bai diseinu fasean eta bai ebaluazio eta jarraipenean.

Irakaslearen rol aldaketa hori definitzeko eta berau agertzen den momentua azaltzeko Frank-ek, Lavy-k eta Elata-k (2005) hauxe aipatzen dute:

“... lecturing to passive students is replaced by encouraging motivation, tutoring, providing resources, and helping learners to construct their own knowledge” (Frank, Lavy eta Etala, 2005: 280).

Irakaslearen rola ez ezik ikaslearen rola ere aldatu egiten da POIa martxan jartzean. Horrenbestez, Biggs-en (1999) arabera, POI testuinguruetan ezagutza eraikitzen da ikasleen interakzioen bidez. Helburu hori betetzeko, **ikaslearen lana izango da proiektua kudeatzea ikaskuntza prozesuaren ardura hartuz**. Interakzioa eta kudeaketa ikasleen esku geratzeko, hainbat etapa pasatu beharko dituzte ikasleek. Donnellyren eta Fitzmauriceren (2005) arabera, bost dira etapa nagusiak [4.9 irudia].



4.9 irudia. Ikasleek POI aurrera eramateko jarraitu beharreko etapak

Beraz, ikasleek prozesua planifikatu beharko dute tutoreak emandako argibideen arabera. Planifikazioan oinarrituz garatu behar da jakintza arloaren inguruko ikerketa, eta, behin berrikuspena eginda idatzi behar da lehenengo zirriborroa. Baliteke

zirriborroaren irakurketaren ondorioz berriz ere ikerketa prozesura edo planifikaziora bueltatu behar izatea hainbat aldaketa egiteko. Behin zirriborrea eginda, berridatzi egin beharko dute eta ebaluatu, proiektuaren helburuak betetzen diren jakiteko.

Tongsakul-ek, Jitgarun-ek eta Chaokumnerd-ek (2011) ikasleek zein irakasleek POlan dauzkaten rola konparatu dituzte talde-lanaren ikaskuntza partekatua eta interdependentziaren aldagaien arabera. Jarraian datorren taulan [4.9 taula] laburbiltzen dira autoreen esanak.

Aldagaia	Agentea	Rola
Taldea lana	Ikaslea	Ikaskideen artean eta brainstorming-en eta ikerketaren bidez erantzuna aurkitu. Taldea beharrezkoa da arazoa ebatzi edo erabakiak hartzeko.
	Irakaslea	Tutore edo mentore gisa jokatu eta gelan ardurak partekatzeko egoera sortu.
Ikaskuntza partekatua	Ikaslea	Helburu espezifikoak lortzeko helburuak eta ikasle esperientziak partekatu.
	Irakaslea	Ikasleak egiten ari diren proiektua zehatza dela eta kontzeptuak ulertu direla ziurtatu.
Interdependentzia	Ikaslea	Ondo definitutako atazetan lan egiten duten ikasleek modu independentean.
	Irakaslea	Feedback-a eragin eta eztabaida sortu.

**4.9 taula. Irakasle eta ikasle rolen arteko konparaketa (Tongsakul-en, Jitgarun-en eta Chaokumnerd-en (2011) lanean oinarrituta)**

Taulan ikus daitekeenez, ikasleen zein irakasleen rola koherenteak dira eta bat datoz aurreko kapituluetan azaldu diren aldaketekin nahiz lankidetzazko ikaskuntzak ezartzen dituen rolaekin.

### 4.3.3. POla atzerriko hizkuntzaren ikaste-irakaste prozesuetan

POlaren inguruko ikerketa gehienak eta erabilera nagusiak ingeniariaren alorrean egindakoak dira (ikus adibidez Bresnen, Edelman, Newell, Scarbrough eta Swan, 2003; Chinowsky, Brown, Szajman eta Realph, 2006; Du, Graaff eta Kolmos, 2009). Hala ere, praktikak hainbat diziplinan (Mondragon Unibertsitateko Hezkuntza Fakultatean adibidez) burutu izan dira eta, gutxiago badira ere, egin izan da ikerketarik hainbat alorretan.

Diziplinei dagokienez, DeJong-ek (1999) aipatzen du irakasle ikasketetan POIa erabiltzeak izan dezakeen eragina. Autorearen ustetan, irakasle ikasketetan POIa erabiltzeak modu positiboan eragin dezake hala ezagutzaren eraikuntzan nola ikaskuntzaren motibazioan.

**Atzerriko hizkuntzaren ikaste-irakaste prozesuei** dagokienez, Moss-ek eta van Duzer-ek (1998) diote **POIak dituen berezko ezaugarriek zuzia sortzen dutela ikasgelako atzerriko hizkuntzaren erabileraren artean eta egoera errealetan sortzen den atzerriko hizkuntzaren erabileraren artean**. Horrek, gainera, komunikazio egoera errealetan hizkuntza erabiltzera bultzatuko du ikaslea.

Era berean, POIaren inguruan egin diren azken ikerketak zentratu dira IKTen edo web 2.0 aplikazioen bidez egindakoetan. Papanikolauren eta Bouboukaren (2010) ustetan POI ingurune batean aplikazio horiek hainbat abantaila eskaintzen dituzte. Izan ere, baliabide horien bidez ikasleek proiektua errazago antolatu dezakete. Horretaz gain, ikasleek partekatzen dituzten ideiak agerikoagoak eta esplizituagoak dira. Hainbat ikerketak erakutsi du, baita ere, (ikus adibidez Blumenfeld, Soloway, Marx, Krajcik, Guzdial eta Palincsar, 1991; Edelson, Gordin eta Pea, 1999 edo Sidman-Taveau eta Milner-Bolotin, 2001) IKTek egoki bermatzen dutela POIa, testuinguruaren ikuspegi erreal bat ziurtatuz.

Papanikolauk eta Bouboukak (2010) 82 ikaslerekin egindako ikerketa enpirikoan ikusi zuten e-learning espazioetan derrigorrezkoa dela, ezagutza metakognitiboa lantzeko, lankidetzaren gidoia kontuan hartuko duten aldagaien diseinua. Aldagai horien artean daude proiektuaren etapak, ikasleen rola, interakzio maila eta barne-atazen hurrenkera.

Atzerriko hizkuntzaren ikaste-irakaste prozesuetan zentratuz, webquest-ak izan dira POIa garatzeko erabilitako aplikazio nagusiak. Hala ere, eremu horretan egindako ikerketek aipatzen dute aztertu beharra dagoela atzerriko hizkuntzaren ikaste-irakaste prozesuetan martxan diren POI esperientzietan IKTek nahiz web 2.0 aplikazioek duten eragina. Izan ere, Sidman-Taveauk eta Milner-Bolotinek (2001) aipatzen dutenez, nahiz eta aurretiazko emaitza positiboak izan, ikerketa beharrezkoa da ikusteko ea atzerriko hizkuntzarekiko motibazioaren areagotzea eta garapen errealak gertatzen den.

## 4.4. Kapituluaren laburpena

---

Aurreko kapituluetan bezala, kapituluaren laburpenaren aurretik atal honetan landutakoari buruzko mapa kontzeptuala ikusiko da ondoren [4.10 irudia]:





Laugarren kapitulu honetan azaldu denez lankidetzazko ikaskuntza gero eta garrantzitsuagoa bihurtzen ari da gaur egungo gizartean orokorrean zein hezkuntzan. Ildo horretatik, lankidetzazko ikaskuntzak dakarren konpetentziaren garapena konpetentzia giltzarritzat jotzen da.

Lankidetzazko ikaskuntza definitzerako orduan zailtasunak badaude ere, badira, kapituluaren lehenengo atalean ikusi denez, hainbat termino eta uste komun (Smith eta MacGregor, 1992). Uste komun horien artean lau dira nagusi. Alde batetik, ikaskuntza prozesu aktibo eta esanguratsu gisa ulertzen da. Bigarrenik, ikaskuntza testuinguruaren garrantzia azpimarratzen da. Hirugarrenik, aniztasunari erantzuteko beharra ikusten da, eta azkenik, ikaskuntzaren alderdi soziala nabarmentzen da.

Uste horiei jarraituz, lankidetzazko ikaskuntzaren inguruan hitz egitean prozesua, taldea, interakzioa, helburua, parte hartze aktiboa, komunikazioa, negoziatioa edo gaitasun pertsonal zein kognitiboak eta halako kontzeptuak azpimarratzen dira eta kooperazioa, talde lana, auto ebaluazioa, ardura eta komunikazioa ezaugarri nagusizat hartzen dira. Horien bidez, lankidetzazko ikaskuntzaren egitura elementuak zein bertan parte hartzen duten prozesuak defini daitezke. Lehenengoan artean, hau da, lankidetzazko ikaskuntzaren egitura elementuen artean, honakoak daude: osaera, taldekatzea, tamaina, froga ereduak, irakaslearen zein ikaslearen prestakuntza, atazen egitura, sariak edo ikasgaia bera.

Kapituluan zehar egitura elementuen inguruan esandakoa laburbilduz eta adituen zein ikertzaileen hitzak aintzat hartuz, esan daiteke jarraian datozen gomendioak jarraitzea egokia dela: talde osaera heterogeneoa gomendatzen da orokorrean, non gaitasun maila ezberdineko 4 kide dauden eta beraien artean kohesio minimo bat dagoen. Lankidetzazko ikaskuntza eraginkorra izan dadin ikerketek erakutsi dute hobe dela irakasleak berak eta ez ikertzaileek diseinatutako atazak erabiltzea. Hala ere, beharrezkoa da ikasleak zein irakasleak lankidetzazko ikaskuntzaren inguruan gutxieneko prestakuntza izatea.

Talde prozesuei dagokienez, bi dira nagusi: lehenik, interakzioa eta bigarrenik, laguntza. Hiru interakzio mota nagusi daude, askotan ataza bera ebazteko prozesuan gertatzen direnak: lankidetzazko, aurkako ideien trukaketa eta ataza paraleloa. Laguntzari dagokionez ere, laguntza hartu, eman eta praktikatzeko prozesuak izaten dira lankidetzazko ikaskuntzak aurrera egin ahala.

Lankidetzazko ikaskuntza gauzatzeko hainbat baldintza biltzea beharrezkoa da. Hona hemen baldintzok: interdependentzia positiboa, pertsona arteko interakzio joria, ardua indibiduala, gaitasun sozialen lanketa eta taldearen auto-gogoeta.

Horrek guztiak eragin du, hein handi batean, hezkuntza eredu monologal batetik aldendu eta elkarrizketa prozesua gisa ulertzea (Duran, 2009; Mercer, 1997). Era berean, beharrezkoa da ikasleen zein irakasleen rola aldatzea (Clark eta Baker, 2009). Irakasleak, lankidetzazko ikaskuntzaren ezaugarrietatik ondorioztatu daitekeenez, eztabaidarako espazioak sortzeko rola hartu beharko du eta ikaslea izango da ikaskuntza prozesuaren arduradun.

Kapituluetan zehar azpimarratu den hezkuntzaren ikuspegi soziokulturalaren oinarrietan ikusi denez, interakzioa da ikaste-irakaste prozesuen oinarria. Lankidetzazko ikaskuntzaren ereduak interakzioa bultzatu du, izan ere, interakzioa da lankidetzazko ikaskuntzan berez sortzen den ezaugarri nagusia.

Hasieran aipatu denez, terminoa definitzeko zailtasunak daude. Horietan bat, ikaskuntza kooperatiboarekin batera termino orokortzat hartu izana (Smith eta MacGregor, 1992). Kapituluan bi termino horien arteko ezberdintasuna ere aztertu da. Azaldu denez, aldeok hainbat aldagaien arabera dira.

Lehenengo aldagai gisa azaldu da, nahiz eta biak ikuspegi eraikitzaile batean kokatzen diren, ikaskuntza kooperatiboaren oinarriak Piageten ikuspegiarekin lotzen direla eta lankidetzazko ikaskuntzarenak, berriz, ikuspegi soziokulturalarekin bat datozela (Zañartu, 2003). Horretaz gain, ikaskuntza kooperatiboan lana banatu egiten den bitartean lankidetzazko ikaskuntzan negoziazioa da nagusi (Roschelle eta Teasley, 1995). Ikaslearen eta irakaslearen rola edo parte hartzea ere ezberdina da lankidetzazko ikaskuntza eta kooperatiboa konparatuz gero. Ikaskuntza kooperatiboan irakaslearen rola ezinbestekoa da eta lankidetzazkoan, berriz, ikasleak du ardua (Bruffee, 1995). Hau da, ikaskuntza kooperatiboan irakaslearen egituraketa maila altua da eta baxua, berriz, lankidetzazko ikaskuntzan. Talde lanerako gaitasunen eta oinarrizko ezagutzen arabera ere ikaskuntza kooperatiboaren edo lankidetzazko ikaskuntzaren ereduak aztertu ahal izango da (Bruffee, 1995). Ikaskuntza kooperatiboaren kasuan baxuak dira talde lanerako gaitasuna eta oinarrizko ezagutzak, eta altuak, berriz, lankidetzazko ikaskuntzan.

Lankidetzazko ikaskuntza eta kooperatiboaren arteko ezberdintasunak ikusita justifikatu da Goi Mailako Hezkuntza izan daitekeela lankidetzazko ikaskuntza aurrera

eramateko eremurik naturalena (Bruffee, 1995). Gaiaren inguruan egindako ikerketek erakutsi dute, gainera, lankidetzazko ikaskuntzaren bidez gaitasun sozial zein kognitiboak garatu daitezkeela. Horien artean azaldu dira goi mailako pentsamenduaren garapena, ikaskuntza prozesuaren hobekuntza, motibazioaren nahiz gogobetetzearen areagotzea eta pertsona arteko gaitasunen garapena. Gaur egungo gizartearen ezaugarriek eta IKTek eta Web 2.0 aplikazioek eskainitako aukerek lankidetzazko ikaskuntza modu presentzial, erdi-presentzial zein birtualean garatzeko aukera eskaintzen dute. Wikia izan daiteke, adibidez, lankidetzazko ikaskuntza sendotzeko adibide bat. Hirugarren kapituluan ikusi denez, wikiak berezko dituen ezaugarriek lankidetzazko ikaskuntza aurrera eramateko espazioak sortzen dituzte (García, 2010); gainera, kapituluan ikusi da CLIL ikuspegi batean txertatzea egokia dela. Hala ere, ikerketa gehiagoren beharra dagoela ikusi da.

Esandako guztiaren aplikazio errealak izan daiteke Proiektuetan Oinarritutako Ikaskuntza edo, hainbat autorek adierazten duten hitzetan, Proiektuetan Oinarritutako Lankidetzazko ikaskuntza. Kapituluaren amaierako atalean ikusi da POI errealitatearekin lotura duen eta denbora epe baten barruan garatzen den ikaskuntza prozesu soziala dela eta amaierako produktu bat lortzeko konpetentzia interdiziplinarren garapena eskatzen duela (Papanikolau eta Boubouka, 2010). POIaren ezaugarriak lankidetzazko ikaskuntzaren ezaugarriekin bat datorrela ikusi da. Ezaugarrien artean hauek dira aipagarri, besteak beste: behar edo arazo errealetan oinarritzea eta lan emaitzak lortzera bideratua egotea, baita funtzio ezberdinekin erlazionatutako konpetentziak garatzearen beharra ere.

Laugarren kapitulu honetan ikusi da, halaber, lankidetzazko ikaskuntzak, gizarte ereduak, CLILak eta IKT nahiz web 2.0 aplikazioen erabilera esanguratsuak bezala, POIak ere aldaketak eskatzen dituela ikasleen zein irakasleen roletan. Irakasleek rol garrantzitsua dute diseinu fasean baina ondoren ikaslearen esku geratzen da ikaskuntza prozesuaren ardura (Donnelly eta Fitzmaurice, 2005). Atal honetan, eta irakaslearen rolarrekin lotuta, diseinu fasean jarraitu beharreko irizpideak laburbildu dira.

Azkeneko atala laburbilduz, ikusi da POIaren aplikazio nagusiak ingeniariaren alorrean egin direla (Du, Graff eta Kolmos, 2009). Hala ere, ikusi da irakasle ikasketetan POIa erabiltzeak ikasleen motibazioa areagotu eta ezagutzaren eraikuntzan laguntzen duela. Atzerriko Hizkuntzaren eremuan POIa erabiltzean agerian gelditu da ikasgelako eta egoera errealeko hizkuntzaren arteko zubia lortzeko aukera ematen duela (Moss eta van Duzer, 1998). Hala ere, bistan dago alorrotan

#### 4. KAPITULUA: LANKIDETZAZKO IKASKUNTZA ETA PROIEKTUETAN OINARRITUTAKO IKASKUNTZA

ikerketa gehiago egin behar dela eta IKTen nahiz web 2.0 baliabideen erabilera aztertu behar dela.

## 5. kapitulua: Hizkuntzekiko eta Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologiekiko jarrerak

---

### Aurkibidea

---

- 5.0. Sarrera
- 5.1. Jarrera
  - 5.1.1. Jarreraren definizioa
  - 5.1.2. Jarreraren osagaiak
  - 5.1.3. Jarreraren funtzioak
  - 5.1.4. Jarrera aldaketaren eragileak
- 5.2. Jarrera linguistikoak
  - 5.2.1. Jarrera linguistikoaren garrantzia hizkuntzen ikaskuntza prozesuan
  - 5.2.2. Jarrera linguistikoaren definizioa eta orientazioak
  - 5.2.3. Jarrera linguistikoaren inguruko ikerketak
    - 5.2.3.1. EAEn jarrera linguistikoaren inguruan egindako ikerlanak
    - 5.2.3.2. Jarrera linguistikoak CLIL testuinguruetan
- 5.3. Informazioaren eta komunikazioaren teknologiekiko jarrerak
  - 5.3.1. Technology Acceptance Model
  - 5.3.2. IKTekiko jarrera aztertu duten lanak
- 5.4. Kapituluaren laburpena

**K**apitulu honen bidez aztertuko da jarrerak ikaste-irakaste prozesuetan izan dezaketen eragina. Eragin hori bi ikerketa objektuetan zentratuko da: hizkuntzekiko jarreretan eta IKTekiko jarreretan. Helburu hori betetzeko, kapituluak jarreraren inguruko marko orokor bat eskainiko du lehenengo; eta hizkuntza zein IKTekiko jarreretan zentratuko da ondoren. Aipatu beharra dago jarrera linguistikoei buruz, gaur egun arte behintzat, IKTekiko jarrerei buruz baino ikerketa lan gehiago egin dela. Arrazoi hori dela medio, lan honen marko teorikoan ere hizkuntzekiko jarrerak espazio handiagoa hartu dute.

## 5.0. Sarrera

---

Motibazioak, jarrerak eta beste hainbat faktore afektibok ikaskuntzaren alorrean duten garrantzia areagotu egin da. Areagotze horren zergatia egon daiteke, Arnold-en (2000) ustetan, metodologia berriek eta material berritzaileek hainbat ikaslerengan eragiten dituzten erreakzio negatiboen jatorria aurkitzeko saiakeretan. Horretaz gain, García-k eta Domenech-ek (1997) aipatzen dute orain artean ikaskuntzaren inguruan egindako ikerketek aspektu kognitiboak eta afektibo motibazionalak bereizi izan dituztela. Autore horien zein beste hainbaten ustetan (Lozano, García-Cueto eta Gallo, 2000 adibidez) derrigorrezkoa da ikaskuntza prozesuetan bi alderdiak kontuan hartzea. Izan ere, Gardner-en eta MacIntyre-ren (1993) arabera, aldagai afektibo horiek dira banakoak edozein egoerari erantzuteko dituen ezaugarriak. García-k eta Moreno-k (1998) gehitzen dute aldagai afektiboak direla erantzunaren hasiera, mantenua edo amaiera ziurtatuko dutenak.

Faktore afektiboek dagokienez, esan ohi da faktore afektiboek oro har, eta horien osagai den motibazioak bereziki, gizabanakoaren jokaera bultzatzen dutela (García eta Domenech, 1997). Motibazioa ez da prozesu unitarioa (Nuñez, 1996) baizik eta prozesu konplexu eta zabala. Terminoa eta bere osagaiak zehaztu dituzten autoreen artean desadostasunak badaude ere, gaiaren inguruko literaturan, motibazioa ulertzen da jokaeraren aktibazioa, zuzenketa eta iraunkortasuna batzen dituen prozesu talde

gisa (Beltrán, 1993). Hala ere, Dörnyei-k (2001) aipatzen du terminoa bera ere zehaztasunetik urruntzen dela.

“The term motivation presents a real mystery. (...) there are also some serious doubts whether “motivation” is more than a rather obsolete umbrella term for a wide range of variables that have little to do with each other” (Dörnyei, 2001: 7).

Ikaste-irakaste prozesuen testuinguruan ere, lehen mailako aspektua da motibazioak zuzendu eta gidatzen duen “ikaskuntza jokaera” (García eta Domenech, 1997). Pozoren (1996) arabera, ikastea egokitze mekanismoa da, hau da, inguruan gertatzen diren aldaketan aurrean jokabide irizpideak aldatzeko edo egokitzeko aukera da. Ikasteko, ondorioz, beharrezkoa izango da Williamsek eta Burdenek (1997) diotenaren haritik, ikastea nahi izatea edo, beste hitz batzuekin esanda, ikasteko motibazioa izatea. Ikasteko nahia da, ustetan, hezkuntza jarduerari esanahia ematen diona bilatzea. Xede hori lortzeko ikasleak helburu bat izan beharko du eta beharrezkoa izango da helburu hori lortzeko ahalegina egin eta mantentzea (Lévy-Leboyer, 1984).

Hala ere, kontuan hartu beharko da errealitatea teoria baino konplexuagoa eta aberatsagoa dela eta pertsona bakoitzarengan hainbat motatako helburuak eta motibazioak biltzen direla aldi berean. Motibazioa, ondorioz, egoera iragankor bat da zeina banakakoaren eta inguruaren une bateko erlazioaren ondorio den. Motibazioaren kontzeptuaren konplexutasun handia dela eta, eta motibazioa aztertzean aurki daitezkeen osagaien arteko harreman eta interakzio zailen ondorioz, lan honetan erabaki da hitzaren konstruktuetako bat, hau da, jarrera, aldagai nagusi gisa hartzea.

Jarrera hautatzeko bi arrazoi nagusi daude. Alde batetik, giza jokaera aztertu duten bi korrante psikologikoetatik –psikologia motibazionala eta gizarte psikologia–, azkenekoa aukeratu da. Lehenengoak jokaera prozesu mentalekin lortzen duen bitartean, bigarrenak ekintza jotzen du testuinguru orokorraren ondorioz, hau da, aintzat hartzen du testuinguru sozial eta pertsona artekoaren barruan banakakoaren jarreraren eragina. Dörnyeiren (2001) hitzetan, gizarte psikologiak eragile zuzentzailetzat jotzen ditu jarrerak.



“In social psychology a key tenet is the assumption that attitudes exert a directive influence on behaviour since someone's attitudes towards a target influences the overall pattern of the person's responses to target” (Dörnyei, 2001: 29).

Bigarrenik, hainbat ikerketak azpimarratzen dute motibazioaren eta jarreraren arteko harreman estua (Donitsa-Schmidt, Inbar eta Shohamy, 2004; Dörnyei, 1998). Jarrerak dira, motibazioa bezala, hainbat osagaiz eratutako konstruktak eta jarreraren konstruktu bakoitzak funtzio ezberdinak betetzen ditu. Jarrerei egozten zaizkien funtzioez gain, Bautista-ren (2001) arabera, jarrerak dira errealitatea islatuko abstrakzio-kontzeptualak.

Faktore afektibo-kognitibo horiek ekintza erreal aurrera eramateko eta gizabanakoa gizartera hurbiltzeko (Espí eta Azurmendi, 1996) duten garrantzia ikusita, kapitulu honek jarrera kontzeptuaren inguruko marko bat eratzea du helburu. Marko horrek parada emango digu era berean lan honetako bi ikerketa objektuei buruz –hizkuntzak eta IKTak– egin diren lanak eta beren zehaztapenak azaltzeko.

## 5.1. Jarrera

---

Atal honen helburua da aztertzea jarrera kontzeptuaren definizioa, osagaiak, funtzioak eta jarrera aldaketak eragin ditzaketen faktoreak.

### 5.1.1. Jarreraren definizioa

---

Jarrera terminoaren jatorriari eta lehenengo erabilerari dagokionez, Lasagabasterrek (2003) dio kontzeptu hori Spencer-ek erabili zuela lehen aldiz 1892an. Hala ere, autore beraren hitzei jarraituz, Allport izan zen 1935an gizarte psikologian jarrera terminoari garrantzia eta leku bereizgarria aitortu ziona. Oskamp-en (1991) ustez,

inportantzia hori guztiz egokia da. Izan ere, autorearen ustetan jarrerak oinarritzen dira giza praktikan eta, ondorioz, jarrerek gizakiaren ekintza soziala dute ezaugarri. Horretaz gain, Baker-ek (1992) dio terminoa egunerokotasunean asko erabiltzeak ere hitzaren garrantzia handitu egin duela.

Literatura berrikusiz gero, jarrera kontzeptuaren inguruko definizio ugari aurki daiteke. Definizioek, ordea, desadostasun semantikoak eta terminoaren orokortasunaren eta espezifikotasunaren arteko aldeak islatzen dituzte (Baker, 1992). Hainbat autore saiatu bada ere eremu epistemologiko diferenteetatik terminoa definitzen, bi korrante nagusi dago kontzeptuaren definizioaren eremuan.

Lehenik eta behin, **ikuspuntua etimologikoa**. Eremu epistemologiko horretatik erreparatuta, terminoaren esanahia arte plastikoetatik datorrela esaten da. Bakerrek (1992) aipatzen du “postura edo pose” bezalako hitzekin erlazionatzen dela jarrera ikuspegi honetatik.

Ikerlan hau, ordea, bigarren korrontean kokatuko da. Hau da, jarrera kontzeptua gizarte psikologiatik ulertuko da. **Gizarte psikologia** da, beraz, jarrera kontzeptua definitu duen bigarren eremu nagusia. Korrante honetatik, baina, esanahi ezberdinak atxiki zaizkio kontzeptuari. Definizio horien artean ezagunena da Ajzen-ek (1988) planteatutakoa. Autoreak jarrera definitzen du erreferente bati erantzuteko prestasun gisa.

“Disposición a responder favorable o desfavorablemente a un objeto, persona, institución o evento” (Ajzen, 1988:4).

Azjenen (1988) definizioan ikus daitekeenez, **jarrera guztiek dute erreferente bat** (Auguoustinos eta Walker, 1995), **eta erreferente hori izan daiteke espezifikoa eta ukigarria edo abstraktua eta ukiezina** (Lasagaster, 2003). Azjen-en definizioan ageri den **“erantzuteko prestasuna”** formulazioaren azpian egon litezkeen aspektuak aztertu dituzte hainbat ikertzailek. Gardner-ek (1985), adibidez, erreferentearen gainean banakakoak dituen sinesmen eta usteak kontsideratzen ditu erantzuteko prestasunaren eragile. Autorearen ustetan, jarrerak erreferente batetiko erreakzio ebaluatzaileak dira, erreferentearen inguruan norbanakoak dituen sinesmen eta usteetan oinarritutako erantzunak, hain zuzen ere. Conn-en (2001) hitzetan, bestalde, estimulu baten aurrean positiboki edo negatiboki erantzutera garamatzen sinesmenen eta emozioen arteko

nahasketa da jarrera. Autoreak dioenez, erantzuteko prestasuna dago sinesmen eta emozio indibidualetan.

Sinesmen, uste eta emozio hitzak orokortzeko asmotan, Eagly-k eta Chaiken-ek (1993, hemen Morales, 1999) jarrera **joera psikologiko** gisa definitzen dute.

“Es una tendencia psicológica que se expresa mediante la evaluación de una identidad concreta con cierto grado de favorabilidad o desfavorabilidad” (Eagly eta Chaiken, 1993, hemen: Morales, 1999: 194).

Eaglyren eta Chaikenen definizioaren ildo beretik, Sarabiak ere (1992) joerarekin lotzen ditu jarrerak.

“Tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación” (Sarabia, 1992:137).

Joera psikologiko horien pertsona barneko eta pertsona arteko alderdien arteko lotura Huguet-ek eta Madariaga-k (2005) emandako definizioan agertzen da. Autore horiek jarrera ulertzen dute **barne balioen adierazpen** gisa. Hau da, erreferente batekiko banakakoak plano intrapsikologiko batean dituen uste, sinesmen eta emozioak plano sozial batera ateratzeko joera izango litzateke.

Bakerrek (1992) ere jarreraren aspektu ezberdinak batu eta definizio orokor bat eratzeko asmotan, jarrera hitzaren oinarria **giza portaeraren norabidea zehazten duen konstruktua hipotetikoan** aurkitzen du.

“In its general sense, an attitude is a hypothetical construct aiming at explaining the direction and persistence of human behavior” (Baker, 1992: 10).

Definizio ezberdinetatik bi ondorio nagusi atera daiteke. Alde batetik, ikusten da jarrerak ebaluazio prozesu indibidual eta intrapsikologiko batekin lotura zuzena dutela. Bestetik, ukazina da gizarte psikologiak jarrerari aitortu dion alderdi sozialaren garrantzia; izan ere, alderdi interpsikologikoa da erantzuteko prestasuna errealitatean islatzen den eremua.

Jarrerak, berriz, osagai bakar batez baino gehiagoz osaturiko konstruktua hipotetikoak dira. Jarraian datorren azpiatalak, beraz, jarreraren osagaiak azaltzea izango du helburu.

### 5.1.2. Jarreraren osagaiak

---

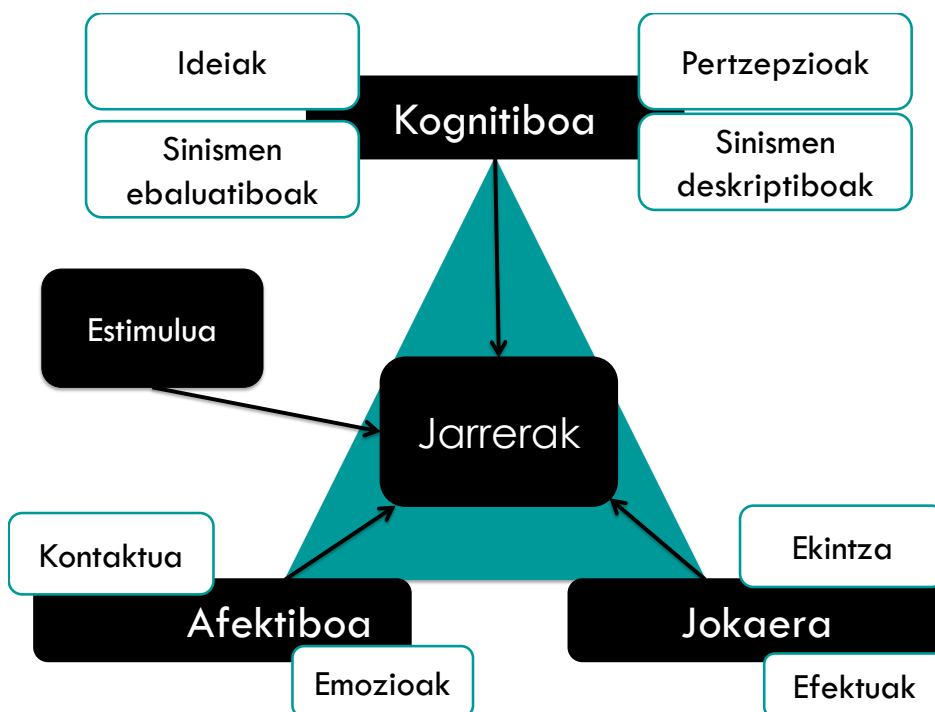
Bierbach (1988), Baker (1992), Fernandez Paz (2001), Sarabia (1992) eta halako autoreen ustetan, jarreretan hiru aldagai nagusik eragiten dute: **aldagai kognitiboak**, **aldagai afektiboak** eta **jokaerazko aldagaiak**. Hiru aldagaiak batuz, Hovland-ek eta Rosenberg-ek (1960) jarreraren eredu tridimentsionala osatu zuten (Hovland eta Rosenberg, 1960; hemen Marín, 1990) [5.1 irudia].

Eredu tridimentsionalaren lehenengo osagaiak, **aldagai kognitiboak**, erreferentzia egiten die gizabanakoaren ideiei, pertzepzioei eta sinesmenei (Lasagabaster, 2003). Osagai horien bidez ematen dizkio banakakoak jarrera objektuari ezaugarri espezifikoak (Salazar, Montero, Muñoz, Sánchez, Santoro eta Villegas, 1992). Ondorioz, esan daiteke osagai kognitiboa osatzen dutela sinesmen, ideia eta pertzepzio ebaluatzaile zein deskriptiboek (Marín, 1990).

Bigarren osagaia, **osagai afektiboa**, emozioekin lotura zuzena duen aspektua da. Osagai horren barnean dago gizabanakoak erreferentearekin kontaktu edo estimulu bat jasotzean jasaten duen emozioa (Marcano, Marcano eta Araujo, 2007).

**Jokaerazko osagaiak**, berriz, ekintzari edo portaerari (Marcano, Marcano eta Araujo, 2007) egiten dio erreferentzia. Testuinguru zehatz batean, eta egoera espezifiko baten ondorioz (Lasagabaster, 2003), banakakoak estimulu baten aurrean izango duen ekintza edo estimuluak banakakoarengan izango duen efektua hain zuzen ere. Hala ere, Baker-ek (1992) aipatzen du egoera eta testuinguru definitu baten aurrean, jokaerazko osagaiaren eta jarreraren arteko erlazioa ez dela beti zuzena ez sinplea.

Baker-en (1992) ustetan, hiru osagaiak bat egiten dute abstrakzio maila altuagoko konstruktua bakar batean; hots, jarreraren. Beheko irudiak [5.1 irudia] erakusten du elkarketa hori; hau da, jarrera eta jarrera osatzen duten aldagaien eredu tridimentsionala.



5.1 irudia. Hovlanden eta Rosenbergen jarreraren eredu tridimentsionala.

Ikertzaile guztiak ez datoz bat, ordea, eredu tridimentsional horren interdependentzia zehazterako orduan. Aipatu beharra dago autore batzuek osagai horiek interdependentzia altukotzat jotzen dituztela (adibidez Breckler, 1984 hemen: Lasagabaster, 2003; Hewstone, Manstead eta Stroebe, 1997; Marcano, Marcano eta Araujo, 2007). Ikuspegi hori azpimarratzen duten autoreen ustetan, hiru osagaietako batean gertatutako aldaketek eragin zuzena izango du beste bietan. Badaude, bestalde, eredu tridimentsionala osatzen duten aldagaiak independenteak direla esaten dutenak (Oskamp, 1991 adibidez).

### 5.1.3. Jarrereren funtzioak

Jarrereren osagaien interdependentzia mailarekin bezala, jarrereren funtzioei dagokienez ere ikertzaileek ez dute adostasunik aurkitu. Atal honetan aurkeztuko dira Katz-en (1960), Salazarren eta taldearen (1992), Augoustinos-en eta Walker-en (1995) eta Morales-en (1999) proposamenak.

Katzen (1960) arabera, lau dira jarrererek betetzen dituzten funtzioak [5.1 taula]: **ulermen edo ezagutzaren funtzioa, funtzio utilitarioa, balore adierazpenaren funtzioa, eta auto-defentsaren funtzioa.**

Ulermen edo ezagutzaren funtzioa	Funtzio honen bidez, maila indibidualean, inguruan gertatzen dena ulertzen da.
Funtzio utilitarioa edo behar asetzailaren funtzioa	Jarrererek laguntzen dute egoera ezberdinetara egokitzen edo helburuak lortzen.
Balio adierazpenaren funtzioa	Jarrererek identitate zehatz bat eta izaeraren adierazpen positibo bat eskaintzen laguntzen dute.
Auto-defentsaren funtzioa	Kanpo zein barne mehatxuen aurrean jarrererek hartzen duten funtzio babeslea.

5.1 taula. Katzek (1960) jarrerei emandako funtzioak

Jarrererek betetzen dituzten funtzioak direla eta, Katzen (1960) ustez gerta liteke gizabanako ezberdinek erreferente batekiko jarrera bera izatea baina horrek betetzen duen funtzioa ezberdina izatea. Autoreak dioenez lehenengo bi funtzioak, hau da, ezagutzarena eta utilitarioa, erraz alda daitezke egoera edo ezagutza berriaren aurrean; azkeneko biak, berriz, nekez aldatuko dira.

Salazar eta taldeak (1992) ere jarrerei lau funtzio ematen dizkiete [5.2 taula]: **funtzio kognitiboa, funtzio ekonomikoa, funtzio egokitzailea eta funtzio babeslea.**

Funtzio kognitiboa	Funtzio kognitiboaren bidez jarrererek estimuluaren eta erantzunaren arteko kodifikazioa, aukeraketa eta interpretazioa burutzen dute.
Funtzio ekonomikoa	Funtzio ekonomikoaren bidez banakakoak, ekonomia kognitiboa helburu izanik, esperientzia eta ekintzak kategorizatu eta egituratu egiten ditu.
Funtzio egokitzailea	Gizakiak sariak maximizatzeko eta zigorrak minimizatzeko duen joera dela eta, funtzio honek sariak eragiten dituzten erreferenteekiko jarrera positiboak garatu eta zigorrak sortarazten dituzten erreferenteekiko jarrera negatiboak garatzea bultzatzen du.
Funtzio babeslea	Eguneroko ekintzetan gertatzen diren ekintza ez-gogokoen aurrean defentsa mekanismoak aktibatuzko funtzioa.

5.2 taula. Salazarrek eta taldeak (1992) jarrerei emandako funtzioak

Ikus daitekeenez, aurrez aipatutako autoreak bat datoz hainbat funtziotan nahiz eta izen ezberdina eman. Aipatutako biek ezagutzaren funtzioa eta auto-defentsaren

funtzioa dute komunean. Hala ere, badira beste hainbat autore, Augoustinos eta Walker (1995) esaterako, jarreraren funtzio soziala nabarmenduz, jarrerei honako hiru funtzioak ematen dizkietenak: **banakakoa testuinguru sozial batean kokatzearen funtzioa, ideien eta sinesmenen transmisio mekanismoa eta funtzio adierazlea.**

Banakakoa testuinguru sozial batean kokatzearen funtzioa	Funtzio hori beharrezkoa da ebaluazio eta kohesio soziala lortzeko, banakakoak balioak jarreraren bidez adierazi beharko dituelako.
Ideien eta sinesmenen transmisio mekanismoa	Banakakoari ideia eta sinesmenak transmititzen dizkion mekanismotzat jotzen dute jarrera.
Funtzio adierazlea	Horren bidez, jarrerak mundu sozialean gidatuko dute banakakoa.

5.3 taula. Augoustinosek eta Walkerrek (1995) jarrerei emandako funtzioak

Moralesek (1999) bestalde, hainbat funtzio ematen die jarrerei. Funtzio horien artean daude **objektuak ebaluatzeko funtzioa, egokitzapen sozialaren funtzioa eta balioen adierazpenaren funtzioa.** Lehenengo funtzioak, ebaluatiboak, Katz-en funtzio utilitarioaren zentzua hartzen du. Izan ere, ikertzaileak azaltzen duenez, erreferente batekiko dugun jarrerak gidatuko du gure ekintza. Egokitzapen sozialaren funtzioaren helburua harremanak erraztu eta mantentzea da. Eta azkenik, balioen adierazpenaren funtzioaren bidez, autodefentsa mekanismoak aktibatzen diren.

Honako taulak [5.4 taula] laburbiltzen ditu autoreek jarrerei emandako funtzioak.

Autorea	Jarrerari esleitutako funtzioak
Katz (1960)	Ulermen edo ezagutzaren funtzioa
	Funtzio utilitarioa
	Balioen adierazpenaren funtzioa
	Auto-defentsaren funtzioa
Salazar et al. (1979)	Funtzio kognitiboa
	Funtzio ekonomikoa
	Funtzio egokitzailea
	Funtzio babeslea
Augoustinos eta Walker (1995)	Banakakoa testuinguru sozial batean kokatzea
	Ideien eta sinesmenen transmisio mekanismoa
	Funtzio adierazlea
Morales (1999)	Objektuak ebaluatzeko funtzioa
	Egokitzapen sozialaren funtzioa
	Balioen adierazpenaren funtzioa

5.4 taula. Autoreek jarrerei emandako funtzioen laburpena

Jarrerei emandako funtzioek inplikazio garrantzitsua dute jarrera aldaketetan (Baker, 1992). Hurrengo azpiatalean, jarrera aldaketa horien eragile izan daitezkeen faktoreak aztertuko dira.

## 5.1.4. Jarrera aldaketaren eragileak

“It is an implicit or explicit assumption (of language) that attitudes can or should change” (Baker, 1992:97).

Deprez-ek eta Persoons-ek (1987) aipatzen dute jarreraren sorrera adin txikietan gertatzen dela eta ondorioz, nagusiagotan ez dela erraza jarrerak aldatzea. Donitsa-Schmidt, Inbar eta Shohamy (2004) ere bat datoz autore horiekin. Azken horien arabera, jarrerak hartzaroan garatzen dira sozializazio prozesuen ondorioz. Autoreek diotenez, arrazoia jarreraren izaeran dago, hau da, jarrerek kognizioarekin eta afektibitatearekin duten erlazioan.

Lasagabasterrek (2003) dioenez, hainbat **sozializazio** etapa daude eta jarreraren sorrera lehenengoan gertatzen da batik bat. Etapa horretan gurasoek berebiziko garrantzia dute; alegia, haurrek gurasoen ekintzak identifikatu eta imitatzen dituzte. Gainera, aldi berean barneratzen dituzte ekintza horiek identifikatzen dituzten balioak. Sozializazioaren bigarren etapan, berriz, eskolak, ikaskideek, komunikabideek eta halako faktoreek sor ditzakete jarrera-desorekak (Lasagabaster, 2003). Jarreraren sorrera eta egokitzapenak, beraz, Bronfenbrenneren terminologia erabiliz, mikrosistema, mesosistema, exosistema eta makrosisteman garatzen diren interakzioen bidez gertatzen dira.

Ikaskuntza testuinguru batean kokatuz, lau dira Dörnyeiaren (2000) arabera jarrera aldaketa eragin dezaketen faktoreak. Nahiz eta Dörnyei hizkuntzekiko jarrerak aztertu autoreak dioena orokorgarritzat jo da. Dörnyeiaren (2000) ustez **gurasoak, irakasleak, ikaskideak eta eskola dira jarrera aldaketa eragin dezaketen kanpo faktore erabakigarrienak.**

Autorearen ustetan, **gurasoak** dira ikaslearen jarreretan eragin ukalezina duten erreferenteak. Izan ere, asozioazio edo baldintzamendu klasikoaren ondorioz gauzatuko da gurasoen eragina seme-alabengan. Gardnerrek (1985) ere, hizkuntzetan zentratuz, bere teoria sozio-psikologikoan gurasoen eragina oinarritzkoa dela dio, horiek baitira ikaslearen eta ingurune kulturalaren arteko bitartekari nagusiak. Gurasoen estatus sozioekonomikoa ere bada ikasleek erreferenteekiko duten jarreraren



iragarlea. Maila sozioekonomiko altuko gurasoek, orokorrean, balio eta sinesmen positiboak eusten diete. Ondorioz, ikasleek emaitza akademiko positiboak izateko aukerak areagotzen dira (Furnham eta Heaven, 1998).

**Irakasleari** dagokionez ere, eta nahiz eta hainbat faktoreen interakzioak eragina izan, ukazina da irakasleen izaera soziala eta, ondorioz, jarreraren sorreran eta aldaketan jokatzen duten rola (Dörnyei, 1998; 2000). Clark-ek eta Trafford-ek (1995) adierazten dute bai irakasleek bai ikasleek ikasle-irakasle harremana jotzen dutela jarreretan eragiten duen aldagai garrantzitsuenetakotzat. Horrela, Lasagabasterrek (2003) aipatzen du irakasle-motibazio/jarrera harremanaren konplexutasunaren banean irakaslearen gogoia eta konpromisoa direla ikasleengan jarrera positiboak sortu edo mantentzeko ezinbesteko faktore.

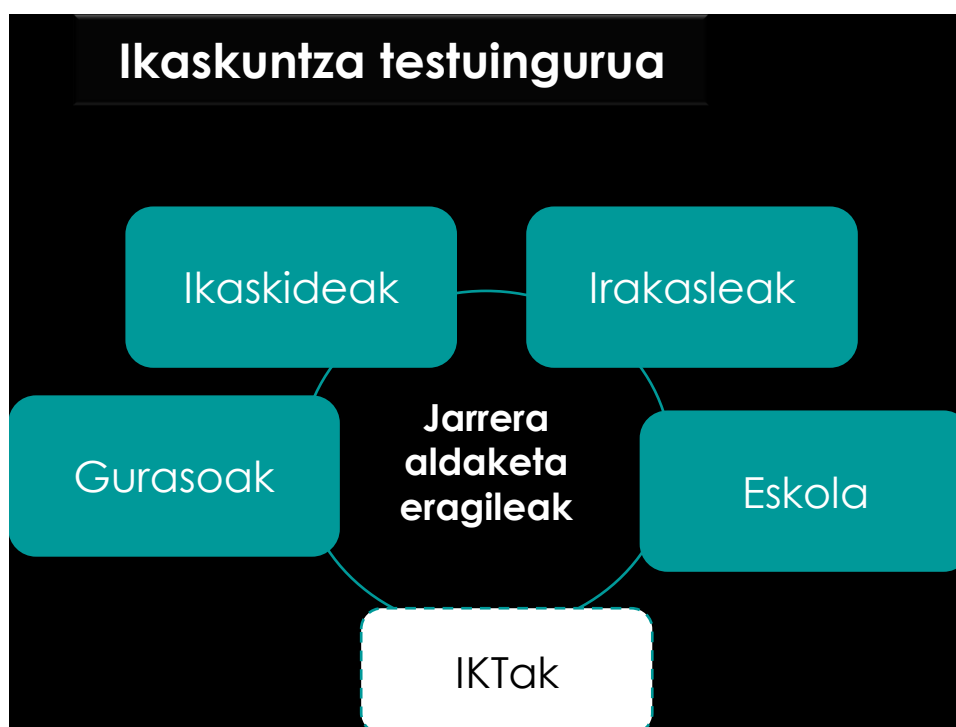
Dörnyei (2000) aipatzen duen hirugarren faktoreak **ikaskideei** loturik dago. Ikaslea kokatzen da ikaskide ezberdinez osaturiko talde baten barruan, hau da, unitate sozial batean. Unitate sozial batean parte hartzearen ondorioz, ikasleak alda dezake erreferente ezberdinekiko duen jarrera. Hari beretik, Lasagabasterrek (2003) dio aurrez jarrera positiboak dituzten ikasleen kasuan, erreferentearekiko jarrera positiboak dituen talde batean batuz gero, jarrera positiboak erakutsiko dituztela. Bestalde, aurrez jarrera negatiboak dituzten ikasleak erreferentearekiko jarrera positiboak erakusten dituen talde batean sartuz gero, aukerak areagotzen dira jarrera ezkorra duten ikasleen jarrera positiboago bihurtzeko. Erreferentearekiko jarrera positiboak izan eta erreferente horrekiko jarrera negatiboak dituen unitate sozial batean sartuz gero, ikasleak bere jarrera positiboak ezkutatu eta jarrera negatiboagoak azalera ditzake.

**Eskola** da jarrera aldaketen laugarren faktore eragilea. Ikasleek eskolan pasatzen duten denboraren ondorioz, ikastetxeak dira ikasleek erreferente ezberdinekiko dituzten jarreraren eragile garrantzitsu askoak. Soka horretatik, beharrezkoa ikusten da eskolaren plano makroan zein mikroan suertatzen diren jarrera aldaketa eragileak aztertzea. Hau da, Bronfenbrenneren (1987) hitzetara bueltatuz, exosistema eta mesosisteman ageri daitezkeen jarrera aldaketa eragileak aztertzea.

Lasagabasterrek (2003) bosgarren faktore bat gehitzen die aurrez aipatutako lau horiei; telebista hain zuzen ere. **Masa komunikazioa** da jarrerak sortu eta aldatzeko bitartekorik ohikoena (Lasagabaster, 2003; Moya, 1999). Gaur egun ikasleek masa komunikabideen aurrean ematen duten denborak, eta produktu horiek duten indar

estetikoak, botere indarrak, sinesgarritasunak eta hartzailearekiko antzekotasunak ikasleen jarreretan gero eta eragin handiagoa izan dezakete. Gaur egungo egoera digitalizatua dela eta, eta Lasagabasterrek (2003) telebistari buruz egindako aipua orokortuz, bosgarren faktore eragile gisa, **Informazioaren eta komunikazioaren Teknologia** aipatuko dira aurrerantzean.

Datorren irudiak [5.2 irudia] biltzen ditu Dörnyeiaren (2000) eredua eta Lasagabasterren (2003) ekarpenak.



5.2 irudia. Jarrera aldaketaren eragile nagusiak ikaskuntza testuinguruan

Jarrera aldaketan eragile diren faktore horietaz gain esan ohi da **informazio gehiago** izateak ere jarrera aldaketetan eragina duela (Lasagabaster, 2003). Hala ere, hainbat ikerketak erakutsi dute ezagutza edo informazio gehiago izateak kontrako jarrerak sor ditzakeela. Lan horietatik ondorioztatu da jarreraren sorrera edo aldaketa eragiten duten edo eragin dezaketen faktoreak asko eta oso ezberdinak direla (Lasagabaster, 2003). Jarrerak, beraz, hala banakakoaren behar eta arrazoen ondorioz nola egoera sozialen ondorioz alda daitezke (Baker, 1992).

Behin jarrera kontzeptua zehaztuta, bigarren eta hirugarren azpi-atalak lan honen ikerketa objektu diren bi elementuekiko jarreraren inguruan ardaztuko dira. Hala, kapitulu honetako bigarren puntuak jarrera linguistikoei egingo die erreferentzia eta hirugarrenak, berriz, IKTekiko jarrerari.

## 5.2. Jarrera linguistikoak

---

Atal honen sarrera gisa, nabarmendu behar da hezkuntza instituzioek martxan jarri dituzten politikek atzerriko hizkuntza(k) hezkuntza sisteman ahalik eta adin txikienean txertatzea gomendatzen dutela. Ondorioz, ikasleak gero eta lehenago hasten dira atzerriko hizkuntzak ikasten (Lasagabaster eta Sierra, 2009). Joera global horrek eragin du atzerriko hizkuntzek gero eta rol garrantzitsuagoa betetzea hezkuntza sistema gehienetan (Coleman, 2006; Nunan, 2003; Uribe, Gutierrez eta Madrid, 2008). Era berean, gero eta ohikoagoa da curriculumean bi edo hizkuntza gehiago agertzea (Lasagabaster eta Huguët, 2007). Bide horretatik, hizkuntzarekiko jarrerak ezinbesteko aldagai bilakatu dira hizkuntzen ikaskuntza prozesuetan.

### 5.2.1. Jarrera linguistikoaren garrantzia hizkuntzen ikaskuntza prozesuetan

---

Gardnerrek eta Lambertek (1972) duela hiru hamarkada egindako ikerketetatik eta jasotako ebidentzietatik ondorioztatu da eztabaidaezina dela jarrera eta motibazio faktoreek, faktore afektiboek alegia, bigarren edo hirugarren hizkuntzen ikaskuntza prozesuan jokatzeko duten rola Gardnerrek eta Lambertek (1972) biltzen dituzten ikerketen harira eta horiek oinarri gisa harturik, ugari dira bigarren zein hirugarren hizkuntzekiko jarreraren inguruan egindako lanak (ikus adibidez Arratibel, 1999; Cenoz, 1991; Gardner, 1985; Gardner, Masgoret, Tennant eta Mihic, 2004; Lasagabaster, 2003; Masgoret eta Gardner, 2003).

Ebidentzia enpiriko horietaz gain, hizkuntza jarreraren garrantziaren jatorria kokatzen da Lambertek 1955ean egindako lanean. Autore hori izan zen jarrera linguistikoak neurtzeko oinarriak finkatu zituenak, nahiz eta urte batzuk lehenago, 1945an, Arsenianek ere azpimarratu zuen hizkuntza jarreraren garrantzia (Uribe, Gutierrez eta Madrid, 2008).

Ikerlanetatik ondorioztatutako ebidentziek hizkuntza jarreraren inguruko ikerketekiko interesa areagotzea eragin dute. Horretaz gain, Bakerren (1992) ustez, jarreraren

inguruko ikerketak adierazle erabilgarriak dira komunitate baten uste, sinesmen, desio eta nahien inguruko informazioa izateko. Jarrera linguistikoen garrantzia handitze horretan Sadait-ek (2010) beste arrazoi bat ikusten du. Autoreak aipatzen du hizkuntzek giza pentsamenduaren garapenerako duten garrantziaren kontzientzia hartzeak ere ekarri duela hizkuntzekiko jarreraren interesa areagotzea.

Hizkuntzen ikaste prozesuan aipatutako faktore afektibo horien sortzaile edo eragile izan daitezke, besteak beste, Uribe-k, Gutierrez-ek eta Madrid-ek (2008) azaltzen duten moduan, ikasleen aurreiritziak, aurre-esperientziak edota testuingurua; hots, faktore indibidual zein sozialak. Hala ere, gerta liteke hainbat ikaslek aurre-esperientziak partekatzea baina hizkuntza gaitasun ezberdinak izatea. Bialystok-ek (1978) azaltzen du arrazoa faktore pertsonaletan egon daitekeela. Hau da, autorearen ustetan faktore pertsonalek markatuko dute hizkuntza bat ikasteko orduan arrakasta edo porrota. Nolanahi ere, Janés-ek (2006) aipatzen du jarrera linguistikoen jatorria dagoela aldagai sozialetan, nahiz eta horiek jokoera indibidualetan zehazten diren.

Ondorioz, jarrerak dira faktore **soziopsikologikoen** araberakoak (Gardner, 1988). Aldagai sozialen zein pertsonalen eragina eta horien arteko erlazioa zehazteko Gardnerrek (1979) sortu zuen hurrengo irudian [5.3 irudia] aurkezten den eredu lineala.



### 5.3 irudia. Gardnerren eredu lineala

Eredu lineal horretan Gardnerrek (1979) adierazten du testuinguruak jarreretan eragiten duela eta horrek, era berean, errendimendua aldatzen duela motibazioaren eraginez. Eredu lineal hori Gardnerren “Eredu sozio-hezitzailearekin” bat dator. Bertan, autoreak proposatzen du 40. hamarkadatik aurrera jarreraren inguruan eraturako norabide bakarreko ikerketak gainditu eta eredu konplikatuago, sofistikuago, askotarikoago eta kausalago bat erabiltzea (Gardner, 1985). Eredu berri horrek bilduko ditu testuinguruaren aldagaiak zein aldagai indibidualak etapa ezberdinetan.

Jarreraren atal orokorrean esandakoa are konplikatuagoa bilakatzen da bigarren edo hirugarren hizkuntzen testuinguruan (Dörnyei, 2001). Bide beretik eta faktore pertsonalen ildora joz, Dörnyeiren (2006) ustetan, bost dira hizkuntzen ikaskuntza prozesuetan desberdintasun pertsonalok zehaztuko dituzten faktore indibidualak: **personalitatea, gaitasunak, motibazioa (jarrera ondorioz), ikaste estrategiak eta ikaste ereduak**. Faktore horiei ezinbestean gehitu behar zaie **ikaste testuingurua** (Dörnyei, 2001).

**Beraz, egindako lan guztiak bat datoz esatean motibazioa eta jarrerak direla atzerriko hizkuntza baten ikaste-irakaste prozesuaren arrakasta edo porrota baldintzatuko duten faktore garrantzitsuenetakoak** (Gómez-Martínez, 2008; Lasagabaster, 2011; Sasaki, 1993). Lightbownek eta Spadak (2006) ere aipatzen dute hizkuntzen ikaskuntza jarrerekin erabat lotuta dagoela. Saravia-k eta Bernaus-ek (2008) adibidez, biak, jarrera zein motibazioa, jotzen dituzte ikaste-irakaste prozesu eraginkor baten oinarritzko aspektutzat. Autore horien ustetan, motibaziorik gabe benetako ikaskuntzarik ez dagoelako eta jarrera delako motibazioaren bultzatzaile. Gardner (1985) ere bat dator autore horiekin. Gardnerrek (1985) jarrerak ulertzen ditu hizkuntza baten ikaste-irakaste prozesuen motibazioaren osagai gisa. Autoreak dioenez,

“Motivation... refers to the combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favourable attitudes toward learning the language” (Gardner, 1985:10).

Autore berak Masgoret ikerlariarekin egindako lan batean ere ideia bera azpimarratzen du. Hau da, Masgoreten eta Gardnerren (1999) hitzetan jarrerak norbanakoaren motibazioa indartzen dute.

“Las actitudes juegan un papel fundamental en el aprendizaje de idiomas, ya que fortalecen la motivación de las personas para aprenderlos” (Masgoret eta Gardner, 1999:220).

Starks eta Paltridge (1996) haratago doaz eta hizkuntza jarrerak hizkuntzen ikaskuntza prozesuaren eragile nagusizat jotzen dituzte. Jarrerak, beraz, hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuaren eragile garrantzitsuenetakoa direla ikusita, termino horretaz ulertzen dena zehaztuko da segidan.

### 5.2.2. Jarrera linguistikoaren definizioa eta orientazioak

---

Jarrera linguistikoa terminoaren inguruan ere definizio ugari eman izan da. Moreno-ren (1998) esanetan, jarrera linguistikoa,

“... es una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad, y al hablar de lengua incluimos cualquier tipo de variedad lingüística” (Moreno, 1998, 179).

Aurreko aipuan ikus daitekeenez, jarrera linguistikoak bere baitan biltzen du erabiltzaileek hizkuntza horrekiko duten jarrera ere, beraz, jarrera linguistikoaren kontzeptua bi dimentsiotan kokatzen da: **dimentsio soziolinguistikoan eta linguistikoan** (Gonzalez Riaño eta Hugueta, 2002; Lasagabaster, 2003). Bi dimentsioak kontuan hartuta, Richards-ek, Platt-ek eta Platt-ek (1997) honela definitzen dute jarrera linguistikoa:

“actitudes que los hablantes de diferentes lenguas o de variedades lingüísticas diferentes tienen respecto a las lenguas ajenas o a su propia lengua. La expresión de los sentimientos positivos o negativos respecto a una lengua puede reflejar impresiones sobre la dificultad o la simplicidad lingüística, la facilidad o dificultad del aprendizaje, el grado de importancia, elegancia, estatus social, etc. Las actitudes respecto a

una lengua también pueden reflejar lo que las personas piensan de los hablantes de esta lengua" (Richards, Platt eta Platt, 1997:6).

Atzerriko hizkuntzarekiko jarrera linguistikoez aritzean, bestalde, Manzaneda-k eta Madrid-ek (1997) azpimarratzen dute are konplikatuagoa bihurtzen dela jarrera linguistikoen terminoaren zehaztapena. Izan ere, jarrera linguistikoak Hovlanden eta Rosenbergen (1960, hemen Marín, 1990) eredu tridimentsionala gainditzen du. Hala, termino hau da fenomeno konplexu bat (Gonzalez, 2003) eta bertan nahasten dira faktore kognitibo, afektibo eta jokaerazkoak beste aldagai independente eta menpekoekin.

Gardnerrek eta Lambertek (1972) jarrera linguistikoen inguruan egindako lanean zehaztu zituzten hizkuntzarekiko jarreretan izan daitezkeen bi orientazio mota: **instrumentala** alde batetik, eta **integratiboa** bestetik. Lehenengo orientaziotik, instrumentaletik, jarrera positiboak errekonozimendu sozialaren eta abantaila ekonomikoen ondorio direla adierazi zuten. Orientazio instrumentala, beraz, arrazoi pragmatiko eta baliagarrietatik eratortzen da.

Bigarrenak, hots, orientazio integratiboak, erakusten ditu beste komunitate batekiko jarrera positiboak. Orientazio integratzaileak, aitzitik, erakusten du subjektuak hizkuntza hori erabiltzen den tokian integratzeko sentitzen duen nahia (Lasagabaster, 2003). Krashen-en (1981) iritziz, orientazio integratiboa erakusten duten subjektuek bilatzen dute xede taldean integrazioa emango dieten hizkuntza aspektuak garatzea.

### 5.2.3. Jarrera linguistikoen inguruko ikerketak

---

Lasagabasterren ustetan (2003), jarrera linguistikoen inguruan egindako ikerketetan, bi ikuspuntu nagusitzen dira: **konduktibista** eta **mentalista**.

Ikuspegi konduktibistak identifikatzen du subjektuaren jokaera, hau da, egoera errealean gertatzen diren interakzio ezberdinen aurrean egiten den hizkuntzaren erabilera (Bierbach, 1988; Appel eta Muysken, 1986). Ikuspuntu honetan kokatzen diren lanen bidez behaketa errazten da jokabidea behatzen delako, baina, ezinezkoa da jarrera aurreikustea.

Ikuspuntu mentalistik, ordea, jarrera egoera intrapsikologikotzat jotzen da, erantzunak bezala, jokamolde desberdinak izan ditzakeena (Bierbach, 1988; Appel eta Muysken, 1986). Bestela esanda, jokabidearen alde aurreko egoera gisa ulertzen da jarrera, hau da, subjektuaren jarrerak estimulu baten aurrean izango duen erantzun gisa (Shuy, 1983).

Janések (2006) dio jarrera linguistikoak aztertzen dituzten ikertzaile gehienak kokatzen direla ikuspuntu mentalistan. Izan ere, lehenengo ikuspegiak jokabideak behatzen dituzenez eta emaitzak inferentziaz ematen direnez, datuen egiazkotasuna ez da guztiz fidagarria. Baker (1992) ere bat dator Janés-ek dioenarekin, adierazten baitu inperfektua dela jarreraren eta jokabidearen arteko harremana.

Jarrera linguistikoaren inguruan egindako ikerlanak sailkatzean Saviile-Troike-k (1989) hiru multzo osatzen ditu:

- Hizkuntza batetik jarrera orokorrak aztertzen dituzten lanak.
- Hizkuntza baten inguruko estereotipoak, hizkuntza horren erabiltzaileak eta hizkuntzaren funtzioak ikertzen dituzten lanak.
- Jarreraren eraginak jasaten dituzten aplikazio espezifikoak aztertzen dira, hizkuntzen ikaskuntza adibidez.

Morgan-en (1993) arabera, azkeneko lanon ondorio nagusia da jarrera positiboek bigarren hizkuntzaren ikaskuntza prozesua edo jabetasuna errazten dutela. Beraz, irakasleen lana, prozesuaren gidari eta laguntzaile izatean ez ezik, jarrera positiboak garatzen laguntzean ere zentralitate litzateke (Morgan, 1993).

Lasagabasterrek (2003) bost talde sortzen ditu:

- Arraza edo talde gutxiak eta horien hizkuntzaren jarrera.
- Atzerriko hizkuntzekiko jarrerak eta horiek ikasteko prozesuan duten eragina.
- Ingelesak, lingua franca gisa, sortzen dituen jarrerak.
- Kontaktuan dauden hizkuntzekiko eta horiek sortutako mailegiekiko jarrerak.
- Maila sozial zehatzekiko eta horien ezberdintasun linguistikoekiko jarrerak.



## 5. KAPITULUA: HIZKUNTZEKIKO ETA IKTEKIKO JARRERAK

Saville-Troikek (1989) eta Lasagabasterrek (2003) multzo ezberdinak sortu badituzte ere badira bien artean hainbat alderdi komun. Hurrengo taulan bi autoreek sortutako multzoen laburpena eta horien arteko erlazioa aurkezten da [5.5 taula].

	Lasagabaster (2003)	Saville-Troike (1989)
1	Ingelesarekiko, lingua franca gisa, jarrerak Kontaktuan dauden hizkuntzekiko eta horien mailegukiko jarrerak.	Hizkuntza batekiko jarrera orokorrak.
2	Arraza eta talde gutxiak eta horien hizkuntzaren inguruko jarrera. Maila sozial ezberdinekiko eta horien arteko ezberdintasun linguistikoekiko jarrerak.	Hizkuntzen inguruko estereotipoak, erabiltzaileak eta funtzioak.
3	Atzerriko hizkuntzarekiko jarrerak eta horiek ikaskuntza prozesuan duten eragina.	Jarreraren eragina jasaten duten aplikazio espezifikoak.

**5.5 taula. Jarreraren inguruko ikerketen multzokatzea**

Lan honetan aztertuko dira Lasagabasterrek (2003) aipatzen duen bigarren multzoan eta Saville-Troikeraren (1989) hirugarren multzoan kokatzen diren lanak; hau da, modu orokortuan esanez, hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuan xede den hizkuntzarekiko jarrerak aztertzen dituztenak. Jarraian datorren taulak laburbiltzen ditu aipatutako multzoko hainbat ikerketa internazional zein nazional [5.6 taula]. Ikusiko da Euskal Autonomia Erkidegoan (EAE aurrerantzean) egindakoak ez direla taula honetan ageri; izan ere, hurrengo atalean azalduko dira testuinguru horretan zehazki egindako lanak.

5. KAPITULUA: HIZKUNTZEKIKO ETA IKTEKIKO JARRERAK

	Autorea	Ikerketaren helburua	Herrialdea	Lagina	Neurtu den hizkuntza	Ondorio nagusiak
Lehen Hezkuntza	Donitsa-Schmidt, Inbar eta Shohamy, 2004	Arabieraren ikaste irakaste prozesuan izandako hezkuntza aldaketek ikasleen jarreraren eragina duten aztertu da.	Israel	692 ikasle eta 362 guraso (14 eskola)	Arabiera (H2)	Arabiera hitz egiten dutenek, ez dutenek baino jarrera positiboagoak dituzte hizkuntzarekiko, kulturarekiko eta hizkuntza hitz egiten duten pertsonetikiko. Kasu horretan ere hizkuntza ikasteko motibazioa altuagoa da. Emaitzetan ikusi da gurasoen eragina erabakigarria dela ikasleen hizkuntza jarreretan.
	Karahan, 2007	Ikasleek ingelesarekiko eta Turkian ingelesa erabiltzearekiko duten jarrera aztertzen du. Aldagai nagusia da ingelesa ikasten hasteko adina eta lekua.	Turkia	190 ikasleekin	Ingelesa	Ingelesarekiko neskek mutilek baino jarrera positiboagoak dituzte. Beste hainbat ikerketatan ikusi denez, zenbat eta lehenago hasi ingelesa ikasten, orduan eta jarrera positiboagoak garatzen dira.
Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza	Baker, 1992	Hizkuntza minorizatuarekiko jarrera neurtzeko egindako ikerketa (talde hauetako bakoitza testuinguru soziolinguistiko ezberdin batean kokatuta: galesera H1 bezala, galeserako murgiltze ereduan eta galesera ikasgai gisa soilik dutenak).	Gales	797 ikasle (3 talde)	Galesera	Ikertzailak aurkitu zuen adinarekin jarrerak aldatu egiten direla. Autorearen emaitzen arabera, hamalau urtetik beherakoek galeserarekiko jarrera positiboagoa dute adin hori gainditzen dutenek baino eta horrek gazte kulturarekin du erlazioa.
	Heining Boynton eta Haitema, 2007	Bigarren hizkuntzekiko jarrerak neurtzeko hamar urteko ikerketa longitudinala.	AEB	7.083 ikasle	Frantsesa edo gaztelera (L2)	Denboraren poderioz bai nesken eta bai mutilen jarrerak jaitsiera bat sufritzen dute, nahiz eta orokorrean jarrera positiboak edo neutralak mantendu. Emakumezkoen eta gizonen artean ere ezberdintasun esanguratsuak aurkitu dira, emakumezkoenak positiboagoak izaki. Horretaz gain, autoreek ikusi dute H2n zenbat eta gaituago egon orduan eta jarrera positiboagoak dituztela ikasleek.
	Gonzalez Riaño eta Huguet, 2002	Kontaktuan dauden hizkuntzekiko jarrerak neurtzea.	Aragoi eta Asturias.	Aragoiko 163 eta Asturiasko 231 ikasle	Katalana eta gaztelera Aragoiren kasuan eta asturierara eta gaztelera Asturiasen	Bi kasuetan ikusi da ikasleek hizkuntza minorizatuarekiko jarrera positiboak dituztela baina gaztelera are positiboago baloratzen dutela. Aldagai independenteei dagokienez, ikusi da katalan eta asturierako klaseetara joateak eta etxean hizkuntzok hitz egiteak eragina duela jarreretan.

5. KAPITULUA: HIZKUNTZEKIKO ETA IKTEKIKO JARRERAK

					kasuan.	
	Marley, 2004	Marokon erabiltzen diren hizkuntzekiko jarrerak neurtu.	Maroko	159 ikasle	Arabiera, frantsesa eta ingelesa	Ikasleek zein irakasleek uste dute arabiera ikasi egin behar dela eta hizkuntza nazional gisa indartu behar dela baina aldi berean jarrera positiboak erakusten dituzte frantsesarekiko zein ingelesarekiko. Lanean ikusi da hizkuntzak ikastearen inguruko jarrerak instrumentalak direla.
	Muñoz eta Tragant, 2001	Atzerriko hizkuntzarekiko – ingelesa– jarrera aztertzea.	Katalunian	100 gazte	Ingelesa	Adinak ez du eraginik jarreretan. Hala ere, gazteenek motibazio integratzailea eta nagusiagoek orientazio instrumentalago bat zutela ikusi zen. Instrukzioari dagokionez, zenbat eta instrukzio ordu gehiago izan ingelesez, orduan eta hizkuntza honekiko jarrera positiboagoak erakutsi zituzten.
	Uribe, Gutierrez eta Madrid, 2008	Ikasleek ingeleseko irakasleekiko, ingeleseko testuliburuarekiko, ingeleseko klaseekiko eta ingeleseko atazekiko duten jarrera aztertu. Era berean, klase partikularrek, ingelesa ikasten hasi zireneko adinak, ingeleseko bataz besteko notak, generoak eta maila sozialak jarreretan duten eragina aztertzea bilatzen da.	Granada	177 ikasle	Ingelesa	Korrelaziorik ez da aurkitu jarreraren eta aldagai independenteen artean. Aurkitu dituzten desberdintasunak honako hauek dira: neskek mutilek baino jarrera positiboagoa dute klaseekiko. Zenbat eta lehenago hasi ingelesa ikasten, orduan eta jarrera positiboagoa dute klaseko lanekiko.
	Williams, Burden eta Lanvers, 2002	H2arekiko ikasleek duten jarrera aztertu da	Britainia Handia	228	Frantsesa (H2)	Emaitzek erakutsi dute emakumezkoek nahiago dutela gizona ikastea baino frantsesa ikastea, eta ahalegin handiagoa egiten dutela.
Goi Mailako Hezkuntza	Huguet, 2007	Katalana, gaztelania eta ingelesarekiko jarreraren azterketa	Girona eta Lleida	309	Katalana, gaztelera eta ingelesa	Jarrera positiboak katalanarekikoak direla ikusi da, ingelesa eta gaztelaratik urrun, horiekiko jarrera nahiko neutrala baita. H1a katalana dutenek erakutsi dituzte hizkuntza honekiko jarrera positiboak eta H1 gaztelera dutenek, berriz, gaztelarekiko. Ingelesari dagokionez ez da ezberdintasun esanguratsurik aurkitu H1aren arabera. Hiru hizkuntzekiko laginak duen konpetentziaren autopertzepzioaren eta jarreraren artean korrelazio esanguratsua aurkitu da.
	Kachoub, 2010	H2arekiko jarreraren eta H3arekiko jarreraren arteko erlazioa aztertu.	Maroko	221 ikasle	Frantsesa eta ingelesa	H2arekiko ikasleek duten jarreraren eta H3arekiko duten jarreraren artean ez dago harreman

						esanguratsurik. Generoari dagokionez, bi kasuetan emakumezkoek jarrera positiboagoak erakutsi zituzten. Ingelesarekiko jarrerak frantsesarekikoak baino positiboagoak dira.
Loreda, Fernández, Suarez eta Casares, 2007	Galizierarekiko, gaztelerearekiko eta ingelesarekiko jarreraren azterketa	Galizia	207	Galiziera, gaztelera eta ingelesa		H1a galiziera dutenek gaztelera dutenek baino jarrera positiboagoa erakusten dute galizierarekiko eta alderantziz. H1ak, ordea, ez du eraginik ingelesarekiko jarreretan. Hiru hizkuntzen kasuan korrelazioak aurkitu dira jarreraren eta konpetentzia autopertzepzioaren artean.
Malallah, 2000	Ikasleek ingelesarekiko duten motibazioaren azterketa. Ikerketak jarrera, motibazioa, antsietatea eta ingeleseko konpetentzien arteko harremana aztertu du.	Kuwait	409 ikasle	Ingelesa		Ikerketan ikusi da Kuwaiteko unibertsitateko ikasleek orokorrean jarrera positiboak dutela ingelesarekiko eta ikasleen lorpen maila beraien hizkuntzarekiko duten jarrerekin eta motibazioarekin lotuta dagoela. Ikerketan ikusi da, gainera, ingelesaren beharra zenbat eta handiagoa izan, jarrerak positiboagoak direla.
Safont, 2007	Katalanarekiko, gaztelerearekiko eta ingelesarekiko jarreraren neurketa.	Kataluina	200	Katalana, gaztelera eta ingelesa		Emaitzen arabera ikasleek gaztelerearekiko dituzte jarrera positiboak, eta ondoren, katalanarekiko. Ingelesari dagokionez jarrera neutroak agertzen dira. Laginaren ama hizkuntzak ez du eraginik ikasleek ingelesarekiko duten konpetentzian ez jarreraren. Derrigorrezko hezkuntzan izan duten eredu linguistikoak eragina du katalana eta gaztelerearekiko jarreretan; ez ordea ingelesarekiko duten jarreretan.
Sarabia eta Bernaus, 2008	Kataluniako testuinguru eleanitzean gaztelera, katalana, ingelesa eta frantsesarekiko jarreraren eta motibazioaren neurketa.	Kataluina	178 ikasle	Katalana, gaztelera, ingelesa eta frantsesa		Ikasleek gaztelera, katalana, ingelesa eta frantsesari buruz egindako autoebaluazioak beraien jarrera eta motibazioarekin korrelazionatzen du.

5. 6 taula. Jarrera linguistikoaren inguruko ikerketak

Taulan [5.6 taula] laburtutako ondorioetan ikus daitekeenez, ikerketa objektua dena delako hizkuntza izanik, bi dira jarrerarekin erlazionatu diren aldagai independente nagusiak: adina eta generoa. Horiek ere aintzat hartuko dira ikerketa honetan. Hala ere, argitu beharra dago taulan azaldu diren ikerketen ondorioak ez direla orokorgarriak, testuinguru soziolinguistikoa, laginaren adina eta beste hainbat faktore direla medio, ondorioon irakurketa erlatibizatu egin behar dela eta. Bide beretik, hainbat testuingurutan egindako ikerketek erakutsi dute ikasleen jarrera linguistikoak ez direla hizkuntzaz hizkuntza –ikasle taldea berdina bada ere– bakarrik aldatzen (Dewaele, 2005; Gardner eta Tremblay, 1998 eta Lasagabaster eta Huguet, 2007), baita adinaren arabera ere (Heining Boynton eta Haitema, 2007).

Lehenengo aldagaiari dagokionez, hainbat ikerketatan ikusi da hizkuntza bat ikasten hasteko **adinak** (modu tradizionalen ikasten denean) eragina duela ondoren subjektuek hizkuntzarekiko izango duten jarreran (ikus Karaham, 2007, Uribe, Gutierrez eta Madrid, 2008). Ikusi da, baita ere, adinak berak eragina duela subjektuek H1arekiko edo H2arekiko garatzen duten jarreran (ikus Baker, 1992; Gardner eta Smythe, 1975 hemen: Lasagabaster, 2003). Hala ere, badira beste ikerketa batzuk non ez den adinaren eraginik ikusi (ikus Muñoz eta Tragant, 2001). Ildo horretan, McDonough-ek (1981) aipatzen du jarrera aldaketaren arrazoa aurrez azaldutako orientazioan egon daitekeela. Autore horren ustetan, gaztetxoek, 11-12 urte bitartekoek, orientazio integratzaileagoak dituzte, eta muga hori gainditzean, berriz, subjektuen orientazioa instrumentalagoa bilakatzen da. Aipatutakoarekin bat datoz Muñoz eta Tragant (2001). Horien ustetan nagusienek erakusten dituzte orientazio instrumentalagoak.

**Generoa** da jarrera baldintzatzen duen bigarren faktorea. Badira ikerketak erakusten dutenak emakumezkoek gizonezkoek baino jarrera positiboagoak dituztela H2arekiko (ikus Byram eta Esarte-Sarries, 1991; Kachoub, 2010; Karaham, 2007; Mills, Pajares eta Herron, 2007; Pavlenko eta Piller, 2008; Sunderland, 2000; Uribe, Gutierrez eta Madrid, 2008; Wright, 1999); beste ikerketa batzuk, ordea, ez datoz bat ondorio horrekin (ikus Hyland, 1997). Generoen artean ezberdintasunik aurkitu ez duten ikerketekin bat datoz, hain zuzen ere, murgiltze programetan egin diren ikerketak. Azterlan horien arabera ez da alde esanguratsurik aurkitu emakumezkoek eta gizonezkoek H2arekiko duten jarreretan (ikus Baker eta MacIntyre, 2000). Heining-Boyntonek eta Haitemak (2007) jarrera linguistikoaren inguruan egindako hamar urteko ikerketa longitudinal batean ikusi zuten, denboraren poderioz, bai nesken eta bai

mutilen jarrerek jaitziera izan zutela, nahiz eta orokorrean jarrera positiboak edo neutralak mantendu.

**Gurasoen eragina** aztertu den kasuetan (adibidez Donitsa-Schmidt, Inbar eta Shohamy, 2004; Huguet, 2001) ikusi da gurasoen jarrerek eragin zuzena dutela haurrek hizkuntzekiko izango dituzten jarreretan. Soka horretatik, Donitsa-Schmidtek, Inbarrek eta Shohamyk (2004) aipatzen dute gurasoen eragina haurren jarreretan motibazio estrintsekoa garatzeko modutzat har daitekeela.

Aztertu den beste aldagai independente bat izan da **hizkuntza objektuan ikasleen konpetentzia eta autopertzepzioak** hizkuntza jarreretan duten eragina. Elorza (2011), Huguet (2007), Loredó et al. (2007), Malallah (2000) eta Sarabia eta Bernaus (2008) autoreen ikerketetan ikusi da ikasleen lorpen mailak eta hizkuntza objektu horretan ikasleek beraien gaitasunen inguruan duten autopertzepzioak eragin zuzena dutela jarrera zein motibazio linguistikoetan.

Ikasleek hizkuntza ezberdinekiko dituzten jarrera linguistikoak aztertu diren kasuetan ikusi da hizkuntza minorizatua **ama hizkuntza** dutenek beste hizkuntzekiko baino jarrera positiboago erakusten dutela hizkuntza horrekiko (Huguet, 2007; Gonzalez Riaño eta Huguet, 2002; Loredó et al., 2007). Atzerriko hizkuntzarekiko jarrerei dagokionez, ondorioztatu da ama hizkuntzak ez duela eraginik (Huguet, 2007; Safont, 2007).

**Maila sozio-profesionalari** dagokionez, Loredó et al.-ek (2007) ondorioztatu dute maila zenbat eta altuago izan, orduan eta jarrera positiboagoak dituztela ikasleek. **Ingelesa hitz egiten den herrialde batean egon** izanak ere positiboki eragiten du ikasleek ingelesarekiko erakusten dituzten jarreretan (Loredó et al., 2007; Safont, 2007).

Hala ere, badira beste hainbat ikerketa aztertu dituztenak hizkuntza jarrera eta hizkuntza ikaste-irakasteko prozesuaren beste hainbat aspekturen arteko harremana. Gan-ek (2004) adibidez, ikertu du atzerriko hizkuntzako ikasleen jarreraren, ikaskuntza estrategiaren eta hizkuntza gaitasunaren arteko erlazioa. Autoreak egindako lanaren arabera, jarreraren aspektu guztiak modu esanguratsuan erlazionatzen dira ikaskuntza estrategia eta gaitasunekin.

Graham-ek (2004) bestalde, hizkuntza jarreraren eta lorpen mailaren arteko harremana aztertu zuen. Autorearen arabera, hizkuntza batekiko jarrera negatiboan

dituzten ikasleek lorpena ez dute lotzen ez esfortzuarekin, ez estrategien erabilerarekin ez gaitasun pertsonalarekin, baizik eta atazaren zailtasun mailarekin.

Furnham-ek eta Heaven-ek (1998) maila sozialaren eta jarreraren arteko harremana aztertu zuten. Autoreek adierazi zuten maila sozialak eragina duela ikaslearen ikaskuntzarekiko jarreraren eta ondorioz, baita lorpen akademikoetan ere.

Yang-ek eta Lau-k (2003), berriz, ikasleen ingelesarekiko jarreraren eboluzioa aztertu zuten DBH amaieratik Goi Mailako Hezkuntza amaitu arte. Autoreek ez zuten garapen esanguratsurik aurkitu. Hala ere, ikerketan parte hartu zuten ikasleek adierazi zuten garrantzitsua dela bigarren zein goi mailako hezkuntzan ingelesez klaseak ematea eta ikuspegi komunikatiboa indartzea.

Karahan-ek (2007) aipatzen du, bestalde, hizkuntza jarrerak ikasitakoak direla eta ondorioz, irakasleen rola ezinbestekoa dela. Etorkizuneko irakasleak izango direnak lagin gisara hartuta, hainbat ikerketa lanek (Dooley, 2005a adibidez) erakusten dute **irakasle ikasketak burutzen dituztenak direla jarrera negatiboa aldatzeko prest agertzen direnak.**

Irakaslearen lanarekin jarraituz, ikasleen sinesmen eta ezagutzez gain, irakaslearen sinesmen eta ezagutzak ere eragin zuzena du beraien praktikan (Dooley, 2005b; Ellis, 2004; Woods, 1996). Era berean, irakasleek ikaste-irakaste prozesuan zehar duten jarrerak eragina dute ikasleen jarrera eraketan, aldaketan eta mantentzean (Sotés, Oroz eta Vilches, 2005). Horiek, gainera, puntu batera arte, gurasoak eta testuinguru baina erabakigarriagoak izan daitezkeela diote hainbat ikerketak (Lambert eta Tucker, 1972). Clark-ek eta Trafford-ek (1995) ikusi zuten ikasle-irakasle harremana zela aldagai eraginkorra ikasleek H2(HX)arekiko dituzten jarreretan.

### 5.2.3.1. EAEn jarrera linguistikoaren inguruan egindako lanak

---

Maila mikroago batean eta testuinguru soziolinguistiko eleanitz batean kokatuz, Perales-ek (2001) hiru multzotan banatzen ditu EAEn jarrera linguistikoaren inguruan egin diren ikerketak: **erakunde instituzionalek egindako ikerketak** alde batetik, **helduen**

**heziketan egindako ikerketak** bigarrenik eta **lehen, bigarren eta goi mailako hezkuntzan egindakoak** azkenik.

Lasagabasterrek (2007) hirugarren multzoan sartutako ikerketak bildu eta horietatik ateratako ondorio nagusiak laburbiltzen ditu. Autoreak dio euskara eta gaztelarekiko jarrerak direla, adina dena delakoa izanik, beste hainbat faktoreren ondorio. Ondorioetan ikusten da ama hizkuntza euskara duten ikasleek, euskararekiko jarrera positiboagoa dutela ama hizkuntza gaztelera duten ikasleek baino. Autoreak jarraitzen du esanez, ama hizkuntza gaztelera badute ere, euskara hitz egin dezaketen ikasleek euskara hitz egin ezin dutenek baino jarrera positiboagoa dutela euskararekiko. Euskara instrukzio hizkuntza bezala izan duten ikasleek ere gaztelera izan dutenek baino jarrera positiboagoa dute euskararekiko.

Testuinguru soziolinguistikoaren eragin zuzena dagoela ere ondorioztatzen du Lasagabasterrek (2007); inguruan zenbat eta euskara gehiago hitz egin, orduan eta jarrera positiboagoa dute. Ildo horretatik, Madariagaren (1994) ikerketaren arabera, testuinguru soziolinguistikoa da euskararen jabeakuntzan eragin nagusia duen aldagaia.

Testuinguru soziolinguistikoaren aldagaia edo ama hizkuntza zein instrukzio hizkuntzaz gain, EAEn azkeneko urteetan egindako lanek (5.7 taulan ikusgai) aztertu dute beste hainbat aldagai askeak duten eragina ere. Taulan [5.7 taula] ikusiko diren lanak hainbat maila akademikotan egindakoak dira eta, horiek azaltzeko, maila akademikoa irizpide gisa hartzea erabaki da.



5. KAPITULUA: HIZKUNTZEKIKO ETA IKTEKIKO JARRERAK

	Autorea	Ikerketaren helburua	Lagina	Neurtu den hizkuntza	Ondorio nagusiak
Lehenengo + Bigarren Hezkuntza	Cenoz, 2001	Adin tarte ezberdinean ingelesa ikasten hasteak hizkuntzarekiko jarreraren zeukan eragina neurtu zen.	90 ikasle	Ingelesa	Adin txikitik bigarren edo hirugarren hizkuntza gisa ingelesa sartzen denean, ikasle horiek izango dituzten jarrerak nagusiagotan hasi diren ikasleentzat baino positiboagoak izango dira.
Bigarren Hezkuntza	Cenoz, 1991	A eta D eredu linguistikoetan aztertu zuen elebitasunaren eragina ingelesaren garapenean.	321 ikasle	Ingelesa	Ingelesaren errendimenduan gehien eragiten duten faktoreak dira adimena eta motibazioa. Elebitasunaren eragina motibazioaren bidez ematen da hirugarren hizkuntzaren garapenean.
	Espi, 1994	A eta D ereduak euskararekiko jarreraren duen eraginaren azterketa.	360 ikasle	Euskara	D ereduaren ondorioz areagotzen dira euskararekiko jarrera positiboak eta motibazioa.
	Larrañaga, 1995	Euskararen jarreraren eta erabileraren azterketa.	3500 ikasle	Euskara	Orokorrean euskararekiko jarrerak positiboak dira baina horrek ez du euskararen erabileran eragiten.
	Lasagabaster, dg	Euskararekiko, gaztelarekiko eta ingelesarekiko jarrerak aztertu dira H1aren arabera, orientazio instrumentala edo integratzailea nagusitzen den ikertzeko helburuarekin.	842 ikasle	Euskara, gaztelera eta ingelesa	Euskararekiko orientazioen kasuan, agerian gelditzen da ikasleentzat H1a euskara edo gaztelera den. H1a euskara duten ikasleek gaztelera dutenek baino orientazio integratzaile zein instrumental nabarmen positiboagoak erakutsi dituzte. Gaztelaren kasuan, bestalde, H1a gaztelera duten ikasleek erakutsi dituzte orientazio instrumental zein integratzaile positiboak. Ingelesaren kasuan, gaztelarenean lortutako emaitza berdina ateratu zuten.
	Madariaga, 1994	Testuinguru soziolinguistikoaren, adimenaren, euskararekiko jarreraren, euskal hiztunarekiko jarreraren eta ahozko gaitasunaren eragina euskararen errendimenduan A eta D ereduaren.	212 ikasle	Euskara	A ereduak D ereduak baino euskararekiko jarrera negatiboagoa dute. A eredu subjektuetan, gainera, aldagai psikosozialak dira nagusi; D ereduaren, berriz, aldagai kognitiboak dira eragile nagusi. Ondorioz, autoreak proposatzen du eredu linguistikoaren arabera landu behar dela euskara.

5. KAPITULUA: HIZKUNTZEKIKO ETA IKTEKIKO JARRERAK

	Sagasta, 2001	Euskararekiko, gaztelararekiko eta ingelesarekiko jarrerak hizkuntza bakoitzeko idatzizko konpetentzian duten eragina.	155 ikasle	Euskara, gaztelera eta ingelesa	Euskararekiko eta ingelesarekiko jarrera positiboak dituzten ikasleak, hizkuntza horietan konpetentziarik altuena dutenak dira. Gaztelararen kasuan, jarrera negatiboa dutenek dute konpetentzia altuena. Ondorioz, autoreak gomendatzen du hizkuntza bakoitzaren estatusa kontuan hartzea.
Goi Mailako hezkuntza	Gonzalez, 2003	Ingelesarekiko jarrera aztertu zen. Azterketak bi talde bereizi zituen, alde batetik eleanitzak eta bestetik elebakarrak.	123 ikasle	Ingelesa	Ingelesa hitz egiten dutenekiko ez dute aurreiritzi negatiborik ez elebakarrek ez elebidunek.
	Lasagabaster, 2005	Euskara, gaztelera eta ingelesarekiko jarrerak neurtu ziren.	EHUko hiru kanpusetako 1087 ikasle	Euskara, gaztelera eta ingelesa	Euskararekiko jarrera positiboak nagusiki euskaraz hitz egiten den eremuetako 17-19 urte bitarteko emakumezkoenak dira, zeintzuen euskara konpetentzia oso altua den. Gaztelarari dagokionez, jarrera positiboak 100.000 biztanle baino gehiagoko eta nagusiki gaztelaraz hitz egiten den hirietatik etorri, gaztelera konpetentzia maila oso altua eta euskara, gaztelania eta ingelesaz gain beste hizkuntza bat dakitenak dira. Ingelesari dagokionez, berriz, jarrera positiboak erakutsi dituztenak dira ingelesezko konpetentzia ona edo oso ona, gaztelera hitz egiten den eremuetan bizi eta hizkuntza horietaz gain beste hizkuntzaren bat dakitenak.
	Lasagabaster, 2007	Euskararekiko, gaztelararekiko eta ingelesarekiko jarrerak neurtzeko egindako ikerketa.	Irakasle ikasketetako lehenengo mailako 222 ikasle	Euskara, gaztelera eta ingelesa	Ikasleek euskararekiko erakusten dituzte jarrera positiboak eta atzerriko hizkuntzarekiko, berriz, negatiboak. Generoari dagokionez ez da ezberdintasun esanguratsurik aurkitu.
	Pedrosa eta Sagasta, 2008	Irakasle ikasketetako ikasleek euskara, gaztelera eta ingelesarekiko duten jarrera aztertu.	Irakasle ikasketetako lehenengo mailako 138 ikasle	Euskara, gaztelera eta ingelesa	Ikasleek euskararekiko jarrera positiboagoa dute gaztelararekiko eta ingelesarekiko baino. Ama hizkuntzak ez du harreman zuzenik jarrerekin.

5. 7 taula. EAEn azkeneko urteetan hizkuntza jarreraren inguruan egindako ikerlanak

Gonzalez-en (2003) lanaren ondorioetako bat da orokorrean, elebatarrek zein elebidunek, ingelesarekiko jarrera ona erakutsi dutela. Autoreak aipatzen du puntuazio baxuena ingelesez irakatsiak izateko itemaren aurrean erakutsi dutela ikasleek. Altuenak, berriz, ingelesak kulturalki aberastu eta ingelesa ikasteak merezi duela adierazten duten itemetan lortu dituzte. Emaitza aipagarri gisa, ikerlariak aipatzen du ingelesa hitz egiten dutenekiko ez dutela aurreiritzi negatiborik ez elebatarrek ez elebidunek.

Gonzalez-en (2003) ikerketan ikasleek ingelesarekiko jarrera positiboak erakutsi bazituzten ere, Lasagabasterrek (2007) Irakasle Ikasketetako lehenengo mailako ikasleekin egindako ikerketan aurkitu zuen ikasleek atzerriko hizkuntzarekiko erakusten dituztela jarrera negatiboak (%24k soilik erakutsi du jarrera positiboa L3arekiko) eta euskararekiko, berriz, jarrera positiboak (ikasleen %71k). Hala ere, aipatu behar da oso jarrera negatiboak erakusten dituzten subjektuen kopurua ez dela handia. Euskara H1 gisa duten ikasleek euskararekiko jarrera positiboagoa erakutsi dute gaztelera H1 dutenek baino eta gaztelera H1 dutenek ere jarrera positiboagoak dituzte gaztelarekiko euskara H1 dutenek baino. Atzerriko hizkuntzari dagokionez, H1 gaztelera dutenek euskara ama hizkuntza dutenek baino jarrera positiboagoak dituzte.

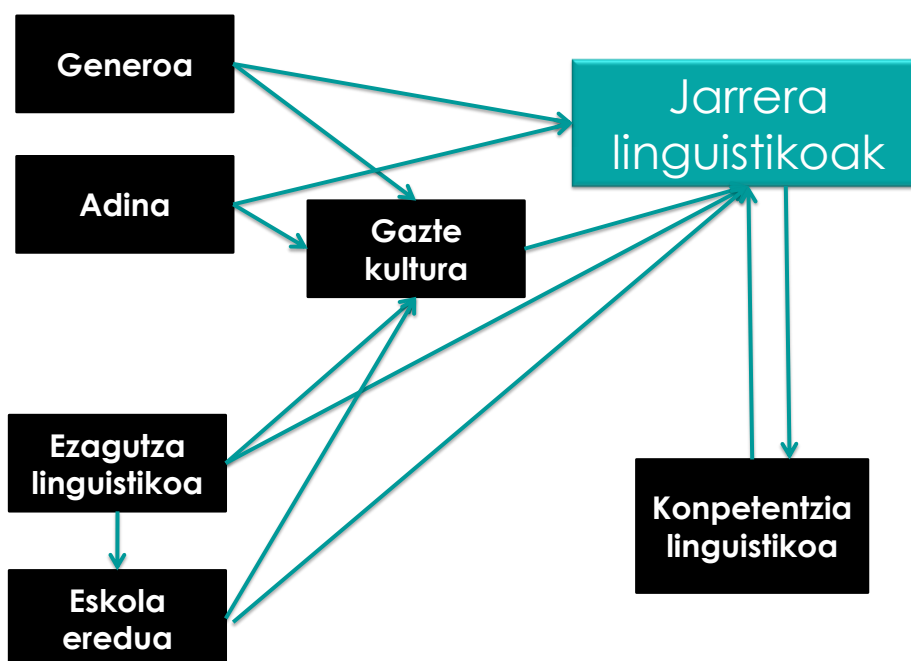
Beste hainbat ikerketak ez bezala (5.5 taulan aurki daitezke aldagai honi erreferentzia egiten dioten ikerketa internazional zein nazionalak), generoari dagokionez, Lasagabasterrek (2007) ez du alde esanguratsurik aurkitu emakumezkoen eta gizonezkoen artean. Urte batzuk lehenago egindako beste ikerketa batean, ordea, (Lasagabaster, 2005) autoreak ikusi zuen euskararekiko jarrera positiboena zutenak honakoak zirela: nagusiki euskaraz hitz egiten den eremuetako 17-19 urte bitarteko emakumezkoak, euskara konpetentzia aski altukoak.

Lasagabasterrek (2007) ikusi du atzerriko hizkuntza ikasten hasten deneko adinak ez duela eraginik jarreretan. Cenoz (2001) ez dator bat Lasagabaster-en azken emaitza horiekin. Cenozek (2001) hiru adin tarte hartu zituen (9-10 urte; 13-14 urte eta 16-17 urte) eta emaitzek erakutsi zuten lehenengo adin tarteko subjektuek, gazteenek, atzerriko hizkuntzarekiko jarrera positiboagoak zituztela eta nagusienek, aldiz, negatiboak. Autoreak faktore psikologikoak ez ezik, hezkuntzarekin erlacionatutakoak ere aztertu zituen; emaitzen arabera, 16-17 urte bitarteko jarrera negatiboaren arrazoen artean irakaslea eta gramatika eta hiztegiaren zentratutakoak aipatu zituen. Izan ere, Haur Hezkuntzan istorioetan eta ahozko azterketan

oinarritutako metodologiak erabiltzen diren bitartean, zenbat eta nagusiagoak izan orduan eta metodologia tradizionalago, estatikoago eta irakaslearengan zentratuagoak erabiltzen dituzte. Ildo beretik, Cenozek (1991) eta Sagastak (2001) aipatzen dute atzerriko hizkuntzarekiko jarrerak direla hizkuntza horren errendimenduan eragiten duten faktore nagusiak.

Orientazioei dagokienez, Lasagabasterrek (dg) aurkitu du H1 euskara duten ikasleek gaztelera dutenek baino orientazio integratzaile zein instrumental nabarmen positiboagoak erakutsi dituztela euskararekiko. Gaztelaren kasuan, bestalde, H1 gaztelera duten ikasleek erakutsi dituzte orientazio instrumental zein integratzaile positiboan. Ingelesaren kasuan gaztelarenean lortutako emaitza berdinak aurkitu ziren. Hiru hizkuntzak batera hartuz gero, eleaniztasunari begira, H1 euskara duten ikasleek gaztelera dutenek baino orientazio integratzaile positiboagoak erakutsi dituzte (Lasagabaster, dg).

Orain arte ikusitako ikerketa gehienak, Bakerrek (1992) ezaugarritzen dituen legez, aldagai bikoak dira. Ondorioz, autoreak planteatzen du ikerketa metodologia sofisticatuagoa erabiltzea. Hau da, Bakerrek (1992) gomendatzen du **aztertzea aldagai ezberdinen efektuak modu taldekatuan**. Segidan datorren irudiak [5.4 irudia] islatzen du Baker-ek proposatutako eredua.



5.4 irudia. Jarrera linguistikoa neurtzeko proposatutako irudia. (Baker, 1992: 50 - ikertzaileak euskaratua)

Irudian ikus daitekeenez, Bakerren (1992) ereduak proposatzen du generoak, adinak, ezagutza linguistikoak, eskola ereduak eta gazte kulturak eragin zuzena dutela jarrera linguistikoetan. Gainera, aldagai aske horietako batzuek, hala nola generoak, adinak, ezagutza linguistikoak eta eskola ereduak, zeharka ere eragingo dute jarrera linguistikoetan, gazte kulturaren bidez, hain zuzen ere. Konpetentzia linguistikoak, bestalde, kausa-efektuzko erlazioa du jarrera linguistikoarekin.

Hizkuntza jarrerak neurtu direnean adierazi izan da ea testuinguru elebakar, elebidun edota eleanizetan garatu diren. Bestalde, ikerketa gehienak atzerriko hizkuntzaren ikaste-irakaste prozesu tradizionalen kokatu dira. Gutxi dira CLIL esperientzia baten barruan atzerriko hizkuntzarekiko –bigarren zein hirugarren hizkuntza gisa– jarrerak eta horien aldaketak neurtu dituzten lanak. Hurrengo atalak lan horien azterketa egingo du.

### 5.2.3.2. Atzerriko hizkuntzarekiko jarrerak CLIL testuinguruetan

---

“In some countries, such as Germany and the Netherlands, CLIL has been developing over a period of years, but to our knowledge the measurement of students' attitudes and comparison with students' attitudes vis-à-vis regular programmes – where English is only taught as a subject- has been largely overlooked” (Lasagabaster eta Sierra, 2009: 4).

Aurreko atalaren amaieran azaldu denez, orain artean aipatutako ikerketa guztiak garatu dira atzerriko hizkuntza modu tradizionalen lantzen duten espazio eta eremuetan. Aurkezten den lana CLIL testuinguru batean kokatzen denez, beharrezkoa da halaxe egin diren azterketak sakonago azaltzea. Hala ere, aurreko aipuan Lasagabasterrek eta Sierrak (2009) diotenez, **edukien edo jakintza arloen eta hizkuntzen ikaskuntza integratua eta modu tradizionalen atzerriko hizkuntza ikasi duten ikasleen artean hizkuntzarekiko jarreraren ezberdintasunik badagoen ez da zabal aztertu**. Beraz, horixe lantzeko beharra ikusten da.

## 5. KAPITULUA: HIZKUNTZEKIKO ETA IKTEKIKO JARRERAK

Lan honetan lanketa hori egingo ez bada ere, neurtuko dena da CLIL esperientzia baten ondorioz ikasleen atzerriko hizkuntzarekiko jarreraren bilakaera eta bere iraunkortasuna. Ildo horretatik, garrantzitsutzat jo da atzerriko hizkuntzaren ikaste-irakaste prozesu tradizioaletako eta CLIL ikuspegietako parte hartzaileen jarrerak aztertzen dituzten lanak kontuan hartzea.

Atal honetan aztertuko dira, beraz, CLIL esperientziaren eta atzerriko hizkuntzaren ikaskuntza tradizionalaren arteko konparaketak egin dituzten lanak, atzerriko hizkuntzarekiko jarrera ikerketa objektu zentralizat harturik. Hurrengo taulak dakar lan horien laburpen bat [5.8 taula].

Autoreak	Testuingurua	Emaitza edo ondorio nagusiak
Merisuo-Storm (2007)	Finlandian LHko 145 ikaslerekin egindako lana da, non parte hartzaileen erdiak CLIL esperientzia batean parte hartu duten eta beste erdiak ez. Ikasle horiek ama hizkuntzarekiko dituzten jarreraren arteko konparazioa egin zen.	CLIL geletako ikasleek ama hizkuntzarekiko duten jarrera positiboagoa da. Generoari dagokionez ez da alde esanguratsurik aurkitu CLIL esperientzia barruan; bai ordea CLIL esperientzian parte hartu ez dutenen artean.
Lasagabaster eta Sierra (2009)	EAEko DBHko 278 ikaslerekin egindako ikerlan honetan CLIL eta modu tradizionalan ingelesa ikasten duten geletako partaideek euskara, gaztelania eta ingelesarekiko zituzten jarrerak neurtu ziren.	CLIL geletako taldeek atzerriko hizkuntza errazagoa ikasten dute. EFL eta CLIL klaseetan neskek jarrera positiboagoak erakutsi dituzte. CLIL taldeek atzerriko hizkuntzarekiko ez ezik, euskara eta gaztelarekiko ere jarrera positiboagoak erakutsi dituzte.

5.8 taula. CLIL eta EFL gelen eragina jarreretan - konparaketak

Lasagabasterrek eta Sierrak (2009) egindako konparaketan planteatzen dute **CLIL geletan dauden ikasleek eredu tradizioaletan dauden ikasleek baino hizkuntzekiko jarrera positiboagoak dituztela**. Lasagabasterrek eta Sierrak generoarekin eta maila soziokulturalarekin lotzen dute jarrera. Autoreen arabera, neskek eta maila soziokultural altuko ikasleek dituzte atzerriko hizkuntzarekiko jarrera positiboak. Autoreek planteatzen dute, halaber, CLIL geletan dauden ikasleek curriculumeko beste hizkuntzekiko jarrera positiboagoak dituztela programa tradizioaletan daudenek baino.

Autoreek ondorioztatzen dute CLIL geletako taldeek nabarmen errazagoa ikusten dutela atzerriko hizkuntza. Lasagabasterrek eta Sierrak (2009) adierazten dute generoak eragina duela. Bi kasuetan, eredu tradizionalan eta CLILean, ikusi dute neskek jarrera positiboagoak dituztela. Klase sozialaren arabera, ordea, ez dute ezberdintasun esanguratsurik aurkitu. Bestalde, generoa eta klase sozialaren arteko

elkarrekintza aztertu denean ere, ez da ezberdintasun esanguratsurik ikusi. Beste hizkuntzekiko jarrerei dagokienez, ohartu dira CLIL esperientzian parte hartzen dutenek atzerriko hizkuntzarekiko ez ezik, euskara eta gaztelarekiko ere jarrera positiboagoak dituztela.

Ondorio orokor gisa, autoreek diote CLIL gelak izan daitezkeela ikasleen interesa eta motibazioa mantentzeko ikuspuntu erabilgarri bat. Dena dela, eredu honetako ikerketa longitudinal gehiago beharko dira hipotesia balioztatu edo ezeztatzeko.

Nazioartean, Merisuo-Storm-ek (2007) aztertu du CLIL esperientzia batean parte hartu dutenek eta ez dutenek ama hizkuntzarekiko duten jarrera. Autoreak lan horretatik ateratako emaitzetan ikus daiteke **CLIL geletako subjektuek hizkuntzarekiko jarrera positiboagoa dutela**. Generoari dagokionez, ez da ezberdintasun adierazgarririk aurkitu nesken eta mutilen artean CLIL esperientzia baten barruan; bai ordea modu tradizionalan ingelesa ikasi edo, autorearen hitzetan, gela elebakarretan. Autoreak nabarmentzen du, ondorioz, mutilak direla hein handi batean esperientzia horretatik probetxu handiena ateratzen dutenak.

Hari beretik, murgiltze eta ez-murgiltze ereduak jarrera linguistikoetan duten eragina aztertu denean ere (ikus Baker eta MacIntyre, 2000), ikusi da murgiltze ereduetan generoaren araberako ezberdintasun esanguratsurik ez dagoela; bai ordea ez-murgiltze ereduetan. Aipatutako azken ereduetan emakumezkoak dira jarrera linguistiko positiboagoak erakutsi dituztenak. Adierazitako ondorioez gain, autoreak irakaslearen papera eta haren motibazioa ere azpimarratzen ditu. Merisou-Stormek (2007) dio CLIL esperientzian parte hartu duten irakasleek hori aurrera eramateko izan duten motibazioak eta interesak ikasleen jarrerengan ere eragina izan dutela.

Bi lan horietatik ondorio komunak ateraz gero, adierazi daiteke **CLIL esperientzia baten ondorioz ikasleek beste hizkuntzekiko ere jarrera positiboagoak garatzen** dituztela. **Beraz, atzerriko hizkuntzarekiko jarrera positiboagoak garatzeaz gain hizkuntza minorizatu zein nagusiarekiko jarretan ere eragiten du esperientziak**. Generoa aldagai aske gisa harturik bi lanetako ondorioak ez datoz bat hainbat kasutan. Lasagabasterrek eta Sierrak (2009) generoaren araberako ezberdintasunak mantentzen direla ikusi duten bitartean, Merisou-Stormek (2007) bere lanean ikusi du murgiltze ereduetan ez dela ezberdintasunik ageri. Hala ere, azpimarragarriak dira bi kasuetan jarreraren arloan aurkitu diren onurak.

Ondorio horiek justifikatzeko arrazoia Marshen (2000) hitzetan aurki daiteke. Autoreak azaltzen duen gisara, **CLIL gelek ondo sentitzeko jarrera elikatzen dute ikasleengan**. Hau da, halako geletan ikasleek lortzen duten gaitasun mailak eragin zuzena du ikasleen jarreraren garapenean.

Modu berean, Coylek (2011) CLIL esperientzian parte hartzen duten Britainia Handiko hamar eskolekin egindako ikerketan ikusi zuen ikasleen bi herenak CLIL esperientziarekiko jarrera positiboa adierazten zutela. Ikasleak (%84) prest agertu ziren hizkuntzak CLIL esperientziaren bidez ikasteko, eta onartu zuten CLIL esperientziaren bidez hizkuntza erabiltzeko aukera gehiago izan dutela. Autoreak CLIL ikuspegiak hizkuntzarekiko jarreraren duen eraginaren inguruko hausnarketa eginez, esaten du ikerlanean aurkitutako emaitzek islatzen dutela hizkuntza ikasteko-irakasteko prozesuak eraldatu beharra.

“This study suggests that young people are generally positive about using their modern language skills but unable to sustain motivation for developing those skills in the language classroom. (...) it reaffirms the urgent need to transform learner experiences in the language classroom” (Coyle, 2011: 2).

Bigarren kapituluan adierazi den moduan, eta Coyleren ikerketatik ateratako emaitzetan ikusi denez, lau eremu nagusitan izaten dira hobekuntzak CLIL esperientziaren ondorioz: **edukien edo materiaren ezagutzan, hizkuntzan, ikaskuntza prozesuan eta motibazioan**. Azkeneko aspektuari dagokionez, ikusi da, nahiz eta CLIL esperientzia ez den soilik hizkuntzekiko jarreraren zein motibazioaren inguruko irtenbide gisa ikusi behar, praktikak aldatzeko beharra islatzen duela (Coyle, 2011).

Hizkuntza jarreraren inguruko erreferentziak zehaztuta, lan honen bigarren objektu nagusi diren IKTEKIKO jarreraren inguruko markoa garatuko da. Hirugarren atalak, beraz, gaiaren gainean egindako lanak deskribatuko ditu. Horretaz gain, garrantzitsu iritzi zaio wikiarekiko ikasleek dituzten jarrerak aztertu dituzten lanak ere bertan azaltzeari.



### 5.3. Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologiekiko jarrerak

---

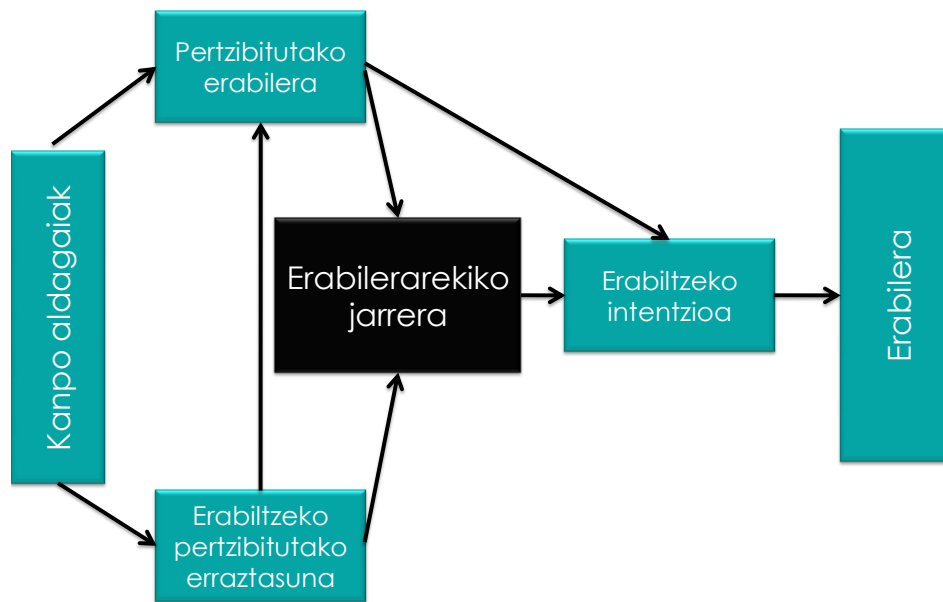
Nahiz eta ez diren hizkuntza jarrerak bezainbeste ikertu, arduraren handikoa izan dira azken urteotan IKTekiko irakasleek duten jarrera (ikus Alba, 2005; Cabello eta Anton, 2005; Cabero, 2005, Castañeda, 2006; Jegede, Dibu-Orijerinde eta Illori, 2007; Rodriguez, 2000), unibertsitateko ikasleek duten jarrera (ikus Cox, 2008) eta bereziki etorkizuneko irakasle izango direnak dutena (Annaraja eta Joseph, 2006; Hernández, Hernández, de Moya, García eta Bravo, 2010; Gutierrez, Palacios eta Torrego, 2010). Hala ere, Cox-en (2008) ustetan, beharrezkoa da ebidentzia enpiriko gehiago batzea.

Marcano-ren, Marcano-ren eta Araujo-ren (2007) arabera, ikaste-irakaste prozesuetan IKTen erabilera esanguratsua irakasle eta ikasleek objektu honekiko duten jarreraren arabera da kasu askotan. Izan ere, **gela barneko berrikuntza metodologikorako aldagai garrantzitsu bilakatzen da hezkuntza agente aktiboek IKTekiko duten jarrera**. Aldagai indibidualak, beraz, hizkuntzen kasuan bezala, garrantzia hartzen dute. Hau da, aipagai ditugun teknologia horien erabileran islatzen dira aspektu kognitibo, afektibo eta jokaerazkoak (Marcano, Marcano eta Araujo, 2007). Aldagai indibidual horien garrantzia 1986an Davis-ek diseinatutako ereduan ere ikus daiteke. Autoreak IKTen erabileran eragiten duten faktoreen analisia egin eta Ajzenen eta Fishbeinen jarreraren inguruko teoria psikologikoetan oinarrituta, **Technology Acceptance Model** (TAM aurrerantzean) eredu diseinatu zuen.

#### 5.3.1. Technology Acceptance Model

---

TAM ereduaren arabera IKTekiko jarrerak eragin zuzena dute ikasleek IKTak erabiliko dituzten moduan, hau da, teknologiarekiko jokaeran. Davis-ek, Bagozzi-k eta Warshaw-k (1989) TAM eredu modu grafikoan islatu zuten [5.5 irudia]:



**5. 5 irudia. Technology Acceptance Model (Davis, Bagozzi eta Warshaw ,1989: 985 - ikertzaileak euskaratua)**

TAM ereduaren autoreek aipatzen dute IKTen erabilera eta IKTekiko jarrerak kanpo aldagaien araberrakoak direla. Ereduaren helburua da kanpo faktoreek barne sinesmen, jarrera zein intentzioetan duten inpaktua aztertzeko oinarriak zehaztea (Davis, Bagozzi eta Warshaw, 1989).

Ereduak azaltzen duenez, kanpo aldagaiek, kanpo estimulu diren aldetik, eragina dute erabiltzaileak teknologia horri emango dion erabileran eta erabiltzeko hautemandako erraztasunean. Bi horiek kanpo estimuluen aurrean sortutako erantzun kognitiboak dira (Davis, 1993) eta gainera, beharrezko elementu izango dira IKTekiko onarpen jokaera zehazteko.

Erantzun kognitiboek zuzeneko eragina izango dute IKTekiko ikasleek izango duten jarreraren erantzun afektibo gisa (Davis, 1993). Horrek zuzenean eragingo du IKTak erabiltzeko intentzioan eta azkeneko erabileran. Aurreko irudian [5.5 irudia] ikus daitekeenez, jarrez gain, hautemandako erabilerak ere eragina izango du erabiltzeko intentzioan.

Eredu hori da Legris-en, Ingham-en, eta Collette-ren (2003) arabera, erabiltzaileak IKTekiko duen jokaera aurreikusi eta azaltzeko eredu teoriko zabaldua. Hala ere, ehuneko 40-50eko portzentajea aurreikusten da gertatuko dena (Park, 2009).

Venkatesh-ek eta Davisek (2000) diote oinarritzko eredu hainbat aldagai gehituz ehuneko 60ko aurreikuspenak betetzen direla. Park-ek (2009) azaltzen du faktore horiek direla eragin soziala, prozesu kognitiboak eta esperientziak. Egokitzapen horien bidez diseinatu zen TAM2 eredu. Bigarren eredu horretan, TAM2an, jarreraren ordeztokoa jokoera-intentzioa hartu zen kontuan (Chuttur, 2009). Aipatutako arrazoi hori dela eta, lan honetan ez da TAM2 eredu azalduko.

Ikerketari dagokienez, gainera, lehenengo eredu erabili izan da bigarrena baino gehiago. Horietako ikerlan gehienak dira goi mailako hezkuntzaren eremuan e-learning-aren inguruan egindakoak (ikus Selim, 2003 eta Lee, Cheung eta Chen, 2005 adibidez). Saadé-k, Nebebe-k eta Tan-ek (2007) multimedia objektuetan ere aplikatu dute eredu eta ikerketaren emaitza nagusiek jarreraren garrantzia azpimarratzen dute.

Eredu honetaz gain badira hainbat ikerketa ikasleek IKTEKIKO duten jarrerak aztertzea helburu dutenak. Hori dela eta, hurrengo azpiatalak azalduko ditu lan horietako batzuen ondorio nagusiak.

### 5.3.2. IKTEKIKO JARRERA AZTERTU DUTEN IKERLANAK

---

Lehenengo kapituluaz azaldu denez, gaur egungo diskurtso nagusiak onartzen du unibertsitate sartzeko ikasle guztiak IKTEKIKO erabilizera ohituta daudela eta IKTEKIKO jarrera positiboak dituztela. Hainbat ikerketak erakutsi du gaur egungo ikaslea, XXI. mendeko ikaslea, komunikazio eredu berriek bultzatutako aldaketetara egokituz doala. Egokitze horretan, baina, konbentzimendua baino inertzia da arrazoa (Gutierrez, Palacios eta Torrego, 2010).

Goi mailako hezkuntzan IKTEKIKO eta web 2.0 aplikazioen inguruko jarrera orokorra neurtu duten ikerketak laburbiltzen dira segidan datorren taulan [5.9 taula].

**5. KAPITULUA: HIZKUNTZEKIKO ETA IKTEKIKO JARRERAK**

Autorea	Ikerketaren helburua	Herrialdea	Lagina	Emaitza edo ondorio nagusiak
Annaraja eta Joseph, 2006	Generoaren arabera IKTekiko jarrerak konparatu.	India	31 ikasle	Ez da IKTekiko jarrera ezberdintasunik aurkitu emakumezkoen eta gizonezkoen artean.
García-Varcárcel, 1997	Ikasleek IKTekiko duten jarrera aztertzen da. Horretaz gain, ikasleek IKTen inguruan ezagutza berriak barneratzean izandako jarrera aldaketa neurtzen da.	Salamanca	Irakasle ikasketetako 173 ikasle	Orokorrean ikasleek oso jarrera positiboak erakusten dituzte, nahiz eta hainbat subjektuk oso jarrera negatiboak dituzten. Ezagutza berria barneratu ondoren ikasleen jarrera nabarmen positiboagoa dela ondorioztatzen da.
Gutierrez, Palacios eta Torrego, 2010	Galdetegiak batu zituen Espainiar Estatuko campus ezberdinetan.	Espainia	Irakasle Ikasketetako 863 ikasle	Ezagutza eskasa eta kasu askotan jarrera negatiboa erakusten dute ikasleek. IKTak egunerokotasunean erabiltzen dituzten ikasleek ere ez dute horien potentzial didaktikoa erakusten.
Hernández, Hernández, De Moya, García eta Bravo, 2010	IKTekiko ikasleek duten jarrera neurtzea bilatzen da.	Albacete	146 ikasle	Ikasleek jarrera positiboak dituzte IKTekiko. Eguneroko bizimodurako beharrezko tresnatzat jotzen dituzte eta lan akademikoak egin, informazioa bilatu eta ezagutza osatzeko ezinbesteko tresna direla diote.
Liu, 2009	IKTekiko eta IKTok ingelesa ikasteko erabilerarekiko duten jarrera aztertu da.	Txina	hirugarren mailako 140 ikasle	Orokorrean IKTekiko jarrera positiboak ikusi dira. Generoari dagokionez, emakumezkoek jarrera positiboagoak erakutsi dituzte. Ingelesa ikasteko IKTen erabilerari dagokionez, emaitzek erakutsi dute ikasleak jabetzen direla tresnok dauzkaten abantailez.
Marcano, Marcano eta Araujo, 2007	IKTekiko zuten jarrera neurtu zuen.	Venezuela	82 goi mailako ikasle	Ikasleek IKTekiko duten jarrera nahiko positiboa da; hardware-aren erabilera da gehien baloratzen dutena; alde batera uzten dituzte, bestalde, Internet-a eta aplikazio digitalak.
Siragusa eta Dixon, 2009	Laginak IKTen interakzioarekiko duten jarrerak aztertu ditu IKTetan oinarritutako ikaskuntza atazekin.	Australia	Goi mailako hezkuntzako 21 emakumezko ikasle	Nahiz eta hasiera batean antsietatea eta egonezina sentitu, amaieran laginaren gehiengoak IKTekin interakzioa izatea ekintza lagungarri eta polita dela adierazi dute ikasleek.

**5.9 taula. IKTekiko jarrera neurtzen duten ikerketak**

Aurreko taulan [5.9 taula] laburbildu diren ikerketek erakusten dute, jarrera linguistikoei buruz egindako lanen antzera, Bakerrek (1992) adierazitako aldagai bitasuna gertatzen dela. Hau da, aztertutako hainbat ikerketak generoaren eta jarreraren arteko harremana aztertu dute (ikus Annaraja eta Joseph, 2006); beste batzuek lotzen dituzte formazioa eta gaitasunak jarrerekin (ikus Jegede, Dibu-Ojerinde eta Ilori, 2007; Ruiz, Anguita eta Jorrín, 2006).

Jarrerak orokorki edo inolako aldagai independenterik aipatu gabe aztertu dituzten lanen emaitzen artean ere aldeak nabarmenak dira. Gutierrez-ek, Palacios-ek eta Torrego-k (2010) Irakasle Ikasketetako 863 ikasleren galdetegiak batu zituzten espainiar Estatuko hainbat campusetan. Ikertzaileok ateratako emaitzen arabera, ikasle horiek IKTen inguruan duten ezagutza nahiko eskasa da eta kasu askotan jarrera negatiboa erakusten dute. Lagin horren artean, IKTak egunerokotasunean erabiltzen dituzten ikasleek ere ez dute horien potentzial didaktikoa ikusten.

Hernández eta taldekideek (2010) eta Marcanok, Marcanok eta Araujok (2007) egindako lanetatik, aldiz, ez dira aipatutako emaitzak ondorioztatzen. Hernández eta taldekideen (2010) lanaren arabera ikasleek jarrera positiboak dituzte IKTekiko eta tresna horiek ezinbesteko elementutzat jotzen dituzte eguneroko bizitzarako zein gizarterako. Marcanoren, Marcanoren eta Araujoren (2007) ikerketa deskriptiboak ere erakutsi du ikasleek IKTen inguruan nahiko jarrera positiboa dutela. Lan horren laginak, baina, hardware-aren erabilera baloratzen du gehien eta alde batera uzten ditu Interneta eta aplikazio digitalak. Annaraja-k eta Joseph-ek (2006) generoa eta jarrera lotzean ez dute alderik aurkitu emakumezkoen eta gizonezkoen artean.

**Etorkizuneko geletan IKTak modu esanguratsuan erabiltzeko espazio naturalak dira Irakasle Graduak.** Etorkizuneko irakasleen formazioan IKTak modu soziokulturalean erabiliz lortuko dira bai jarrera positiboa bai alfabetizazio digitala (Gutierrez, Palacios eta Torrego, 2010).

Irakasleetan zentratuago dauden lanetan (ikus Jegede, Dibu-Ojerinde eta Ilori, 2007; edo Ruiz, Anguita eta Jorrín, 2006 adibidez ) ikusten da formazioa eta erabilera beharrezkoak direla IKTekiko ikuspuntua, jarrera eta hezkuntza praktika aldatu nahi badira. Konpetentziei dagokionez ere, Jegede-k, Dibu-Ojerinde-k eta Ilori-k (2007) ondorioztatzen dute esanguratsua dela bi aldagaien arteko erlazioa.

## 5. KAPITULUA: HIZKUNTZEKIKO ETA IKTEKIKO JARRERAK

Ez dira asko web 2.0ko tresna espezifikoez jarrera neurtu duten ikerketak. Ildo honetan, Hazari-k, North-ek eta Moreland-ek (2009) diote **beharrezkoa dela aztertzea web 2.0 teknologiekiko, eta wikiarekiko bereziki, ikasleek zein irakasleek duten jarrera**. Izan ere, jarrera horiek zuzenki erlazionatzen dira instrukzioarekin zein erabilerarekin, autoreen ustetan. Beheko taulak ikerketa horietako batzuk laburbiltzen ditu [5.10 taula]:

Autorea(k)	Testuingurua	Emaitza edo ondorio nagusiak
Chen, 2008	DBHko 97 ikasleekin egindako lana, 47k wikia erabili zuten eta 50ek ez. Ulermena, idatziz zein entzunez, eta jarrera neurtu ziren.	Wikia modu esanguratsuan erabili zutenek ez zutenek baino puntuazio altuagoa atera zuten ulermenean. Wikiarekiko jarrerari dagokionez, ikasleek wikiak beraien zereginak erraz eta eroso bukatzen lagundu dietela adierazi dute.
Guo eta Stevens, 2011	Australiako unibertsitateko 300 ikasleekin egindako ikerketa, non wikiarekiko jarrera aztertu zen onlineko galdetegi bidez. 5 astetan zehar asteroko wikian egin beharreko bi ataza eskatzen zitzairen.	Wikiaren erabileran aurre-erperientziak eragina du ikasleek hasieran tresnarekiko duten jarreraren. Behin erabilita ikasleek jarrera positiboa da erabilgarritasuna ikusiz gero. Ikerketaren emaitzek erakutsi dute irakasleek IKTEkiko duten jarrerak eragina duela ikasleek egiten duten erabileran.
Twu, 2010	Taiwaneko unibertsitateko 204 ikasleekin egindako ikerketa. Ikasleak ingeleseko klaseetan aztertu ziren. Ikasle bakoitzari eskatu zitzaion taldeko 2 idazlan egitea beste 5 ikasleekin 6 astetan. Galdetegi baten bidez wikiaren inguruko jarrera eta wiki interakzioa neurtu ziren.	Wikiarekiko jarreraren eta interakzioen artean harreman positiboa zegoela ikusi zen. Jarrera positiboak lau oinarri nagusi zituela ikusi zen: wikia erabiltzera ohituta egotea, wikiaren balioa ulertzea, harreman sozial positiboak izatea eta denbora.

5.10 taula. Wikiarekiko jarrerak neurtu dituzten ikerketak.

Ikerketa gutxi horiek erakusten dutenez, nahiko emaitza positiboak ikusi dira wikiarekiko jarrerari dagokionez (Chen, 2008 adibidez). Puntu honetara helduta, aipatu beharra dago irakasleak wikiarekiko –IKTEkiko orokorrean– duen jarreraren garrantzia. Izan ere, faktore hori izan da Guo-k eta Stevens-ek (2011) beraien ikerketaren ondorioetan azpimarratu nahi izan duten emaitza garrantzitsuenetako bat. **Irakasleak baliabide hauekiko duen jarrerak modu zuzenean eragingo du, autoreon ustetan, ikasleek tresna horiekiko duten jarretan.**

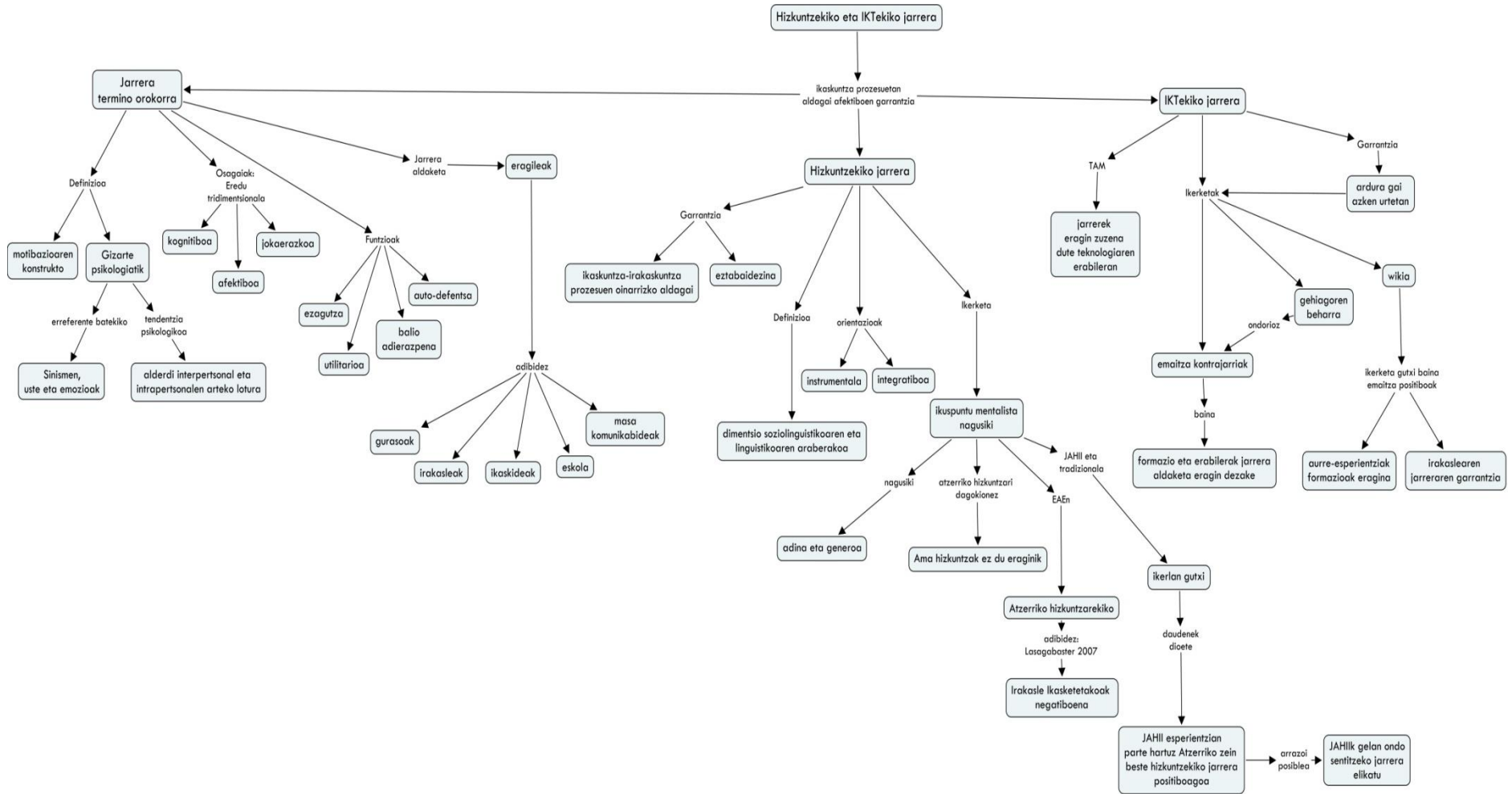
**Aurre-esperientzia** (Guo eta Stevens, 2011) **eta formazioa** (Twu, 2010) ere aspektu garrantzitsuak dira. Izan ere, ikasleek baliabide horien erabileran alde aurreko esperientzia bat baldin badute, jarrera positiboagoa izango dute (Guo eta Stevens, 2011). Aurreko esperientziarik ez duten ikasleek kasuan jarrera positiboagoa izan dadin formazio egokia beharrezkoa dela ikusten du Twu-k (2010).

Atal honetan azpimarratu nahi da, gainera, ikerlan hauetan ez dela ezberdintasun esanguratsurik aipatzen aldagai independenteei dagokionez. Hau da, ez adinak ez generoak ez dute aipamen berezirik izan ikerlanetan. Beraz, Bakerrek (1992) aipatzen duen aldagai bitasuna gertatzen bada ere, aldagai askeen arteko erlazioek jarreraren azterketarako erabili izan den eredu klasikoa gainditu dute.

## 5.4. Kapituluaren laburpena

---

Azkeneko atal honek kapituluaren landu diren hitz gakoak oinarritzat hartuta diseinatutako mapa kontzeptuala aurkeztuko du [5.6 irudia]. Horren ondoren kapituluaren laburpena ageri da.



5.6 irudia. 5. kapituluaren eskema



Motibazioak, jarrerak eta aspektu kognitibo ezberdinek ikaste-irakaste prozesuetan duten garrantzia areagotu egin da azken urteotan. Hori gertatu da, besteak beste, ikaskuntza integral bati begira aspektu kognitiboekin batera aspektu afektiboek duten eragina kontuan hartzearen ondorioz (Lozano, García-Cueto eta Gallo, 2000). Marko teorikoaren azkeneko kapitulu honetan azaldu denez, jarrerak motibazioaren konstruktua garrantzitsu dira. Bi kontzeptu horien arteko korrelazio maila altuak (Dörnyei, 1998) eta gizarte psikologiatik jarrera gizakiaren ekintza sozialaren ezaugarri dela onartzeak, berori gizakiaren ekintza sozialaren ezaugarri gisa definitzea eragin du (Dörnyei, 2001). Ikuspuntu horretatik jarrera da, erreferente batekiko –fisikoa edo abstraktua– gizabanakoak dituen sinesmen, uste eta emozioak (Lasagabaster, 2003). Hainbat autorek jarrerak tendentzia psikologiko gisa definitzen dituzte (Eagly eta Chaiken, 1993 adibidez) eta pertsona arteko eta pertsona barneko alderdien arteko lotura sortzen dute (Sarabia, 1992 adibidez). Hau da, giza portaera zuzentzen duten konstruktua hipotetikoak dira jarrerak (Baker, 1992).

Kapituluan zehar azaldu denez, jarrerak hiru osagai nagusi dituzte: osagai kognitiboa, afektiboa eta jokaerazkoa (Baker, 1992; Fernández Paz, 2001). Hirurek jarreraren eredu tridimentsionala (Hovland eta Rosenberg, 1960, hemen Marín, 1990) osatzen dute eta horien arteko interakzioak erreferentearekiko gizabanakoak duen jarrera zehazten du. Hiruren artean dagoen interdependentzia mailaren inguruan, ordea, hainbat desadostasun daudela azaldu du kapituluak.

Jarreraren funtzioei dagokienez, osagaien interdependentzia mailarekin gertatzen den gisara, ikertzaileak ez datoz bat. Bosgarren kapitulu honetan, beraz, autore ezberdinek jarrerari emandako funtzio ezberdinak azaldu dira. Horien artean, adibidez, Katzen (1960) ideiak azaldu dira, baita hark zehaztutako funtzioak ere: ulermen edo ezagutza funtzioa, funtzio utilitarioa, balio adierazpenen funtzioa eta auto-defentsa funtzioa.

Bestalde, ikertzaileak ados daude jarreraren funtzioek jarreraren hainbat aldaketa eragin ditzaketela baieztatzean. Funtzioez gain, jarrera haurtzaroko sozializazio prozesuetan garatzen dela onartuz, Dörnyei (2000) lau faktore erabakigarri aipatzen ditu: gurasoak, irakasleak, ikaskideak eta eskola. Lau horiei Lasagabasterrek (2003) masa komunikabideak gehitzen dizkie.

Jarrera termino orokor bezala azaldu ondoren, bosgarren kapitulua hizkuntzekiko jarreretan zentratzen da. Ikusi da ebidentzia enpirikoetan oinarrituta jarrerak bigarren zein hirugarren hizkuntzen ikaskuntza prozesuetan duten eragina eztabaidaezina dela.

Faktore afektiboek, jarrerak barne, hizkuntza bat ikasterako orduan porrota edo arrakasta baldintzatuko dute. Aipatutakoaren ondorioz, adierazi daiteke faktoreek direla hizkuntza ikaskuntza prozesuaren oinarrizko aspektuak (Gómez Martínez, 2008; Sasaki, 1993).

Hizkuntzekiko jarrerak definitzerako orduan ere ezberdintasunak ageri badira ere, kapituluaren zehar ikusi da jarreraren barnean dimentsio soziolinguistikoak zein dimentsio linguistikoak kontutan hartu behar direla. Horren barruan, gainera, bi orientazio agertzen dira, instrumentala alde batetik eta integratzailea bestetik.

Hizkuntzekiko jarreraren inguruan egindako ikerketak bi ikuspuntu nagusitan kokatzen direla azaldu da: ikuspuntu konduktibistan eta mentalistan (Lasagabaster, 2003). Gehienak, ordea, mentalistan kokatzen dira; konduktibista inferentziaz aurrera emandako metodoen bidez garatzen delako. Ikuspegi mentalistan kokatuta, beraz, kapituluak hizkuntzekiko jarreraren inguruan egindako hainbat ikerketa laburbildu ditu eta azpimarratu du gehientsuenek adina, generoa eta halako aldagai independenteekin korrelazionatu dutela jarrera. Hizkuntzekiko jarrera neurtzeko maila nazional zein internazionalen aurrera eramandako hainbat ikerketaren ondorioak laburbildu ondoren, kapituluak EAEn gaiari buruz egindako hainbat lan aztertu ditu. Hizkuntzekiko jarreraren inguruko atalaren amaieran eta ikerlanaren testuingurua kontuan hartuta, kapituluak CLIL eta metodologia tradizionalen bidezko klaseetan ageri diren hizkuntzarekiko jarreraren gaineko azterketak aipatu ditu. Bertan azpimarragarria da, ebidentzia enpirikoak eskasak izanda ere, atzerriko zein ama hizkuntzarekiko jarreretan CLIL ikuspegiak eragin positiboa duela. Horren arrazoia, Marshen (2000) hitzen arabera, hau da: CLIL esperientziek gelan ondo sentitzeko jarrera elikatzen dute.

Kapituluaren azken atalak bigarren ikerketa objektuarekiko, IKTEkiko, jarrerak aztertu ditu. Aipatu da azken urteotan hizpidean izan direla baina kasu honetan ere ebidentzia enpiriko gehiagoren beharra dagoela (Cox, 2008). IKTen inguruko jarrera positiboek IKTen erabilera bermatzen dute hainbat autoreren ustetan (Davis, 1993 adibidez). Hori azaltzeko TAM (Technology Acceptance Model) eredua azaldu da, horren bidez jarrerak teknologiaren erabileran eragin zuzena dutela ikus daiteke eta. Alor horretan egindako ikerketen emaitzak kontrajarriak direla eta, azaldu da ikerketa gehiagoren beharra dagoela. Hala ere, adostasuna ikusi da formazioak eta erabilerak jarrera aldaketa eragin dezaketela aipatzean. Ikerketa orokorrez gain, wikiarekiko jarrerei buruzko ikerketak ere azaldu dira kapituluaren ondorioztatu denez, ikerketak gutxi

badira ere, emaitzak positiboak dira eta aurre-esperientziak (Guo eta Stevens, 2011) eta formazioak (Twu, 2010) eragina dute jarreretan. Irakaslearen jarreraren garrantzia ere azpimarratu dute ikerketek.

# Alderdi enpirikoa

## 6. kapitulua: Ikerketaren diseinua

---

### Aurkibidea

---

- 6.0. Sarrera
- 6.1. Testuingurua
  - 6.1.1. Kokapen orokorra: HUHEZI
  - 6.1.2. Mondragon Unibertsitatea eta Europako Goi Mailako Hezkuntza Esparrua
  - 6.1.3. Aurrekariak: Mendeberti hezkuntza proiektua
  - 6.1.4. Europako Goi Mailako Hezkuntza Esparrura egokitzapena: Lehen Hezkuntzako Gradua
    - 6.1.4.1. Lehen Hezkuntzako Graduaren lehenengo maila
    - 6.1.4.2. Education in Europe and the Global World. Good Practice.
- 6.2. Lagina
  - 6.2.1. Ikasleak
  - 6.2.2. Tutoreak
- 6.3. Ikerketaren hautu metodologikoa
  - 6.3.1. Ikerketa mistoa
    - 6.3.1.1. Pragmatismoa
    - 6.3.1.2. Triangulazioa
    - 6.3.1.3. Metodo kuantitatiboak:
      - 6.3.1.3.1. Galdetegiak
      - 6.3.1.3.2. Frogak
    - 6.3.1.4. Metodo kualitatiboak:
      - 6.3.1.4.1. Eztabaida taldeak
      - 6.3.1.4.2. Erdi-egituratutako elkarrizketak
  - 6.3.2. Ikerketa longitudinala

- 6.4. Ikerketa tresnak eta prozedurak
  - 6.4.1. Ikasleekin erabilitako tresnak
    - 6.4.1.1. Hizkuntzekiko jarrerak neurtzeko galdetegia
      - 6.4.1.1.1. Hizkuntzekiko jarrerak neurtzeko galdetegia: deskribapena
      - 6.4.1.1.2. Hizkuntzekiko jarrerak neurtzeko galdetegia: prozedura
    - 6.4.1.2. IKTekiko jarrerak neurtzeko galdetegia
      - 6.4.1.2.1. IKTekiko jarrerak neurtzeko galdetegia: deskribapena
      - 6.4.1.2.2. IKTekiko jarrerak neurtzeko galdetegia: prozedura
    - 6.4.1.3. Idatzizko testu indibidual eta kolaboratiboen frogak
      - 6.4.1.3.1. Idatzizko testu indibidual eta kolaboratiboen frogak: deskribapena
      - 6.4.1.3.2. Idatzizko testu indibidual eta kolaboratiboen frogak: prozedura
    - 6.4.1.4. Ikasleekin eztabaida taldea
      - 6.4.1.4.1. Ikasleekin eztabaida taldea: deskribapena
      - 6.4.1.4.2. Ikasleekin eztabaida taldea: prozedura
  - 6.4.2. Irakasleekin erabilitako tresnak
    - 6.4.2.1. Irakasleen IKTekiko jarrera neurtzeko galdetegia
      - 6.4.2.1.1. IKTekiko jarrerak neurtzeko galdetegia: deskribapena
      - 6.4.2.1.2. IKTekiko jarrerak neurtzeko galdetegia: prozedura
    - 6.4.2.2. Irakasleekin erdi-egituratutako elkarrizketak
      - 6.4.2.2.1. Erdi-egituratutako elkarrizketak: deskribapena
      - 6.4.2.2.2. Erdi-egituratutako elkarrizketak: prozedura
- 6.5. Kapituluaren laburpena

**A**lderdi enpirikoari sarrera ematen dion seigarren kapitulu honen helburua da, lehenik eta behin, ikerketa kokatzen den testuinguru orokorra deskribatzea. Bigarrenik, ikerketako parte hartzaileen deskribapena aurkeztea eta azkenik, ikerketaren diseinua, metodologia eta erabili diren tresnak zehaztea.

### 6.0. Sarrera

---

Marko teorikoan zehar ikusi da Ezagutzaren Gizarteak eskatzen dituen konpetentziak garatzeko beharraren aurrean daudela gaur egungo ikasleak. Azaldu denez, teknologiek bultzatutako iraultzaren bidez gertatu da gizartearen ezaugarri sozial, politiko eta kulturalen aldaketa eta horrek jarri du ezagutza prozesu sozial guztien erdigunean. Ildo beretik, nabarmendu egin da ikaste-irakaste prozesu esanguratsuen eta eraikitzaileen garrantzia. Horren guztiaren ondorioz, ikaskuntzaren zein ezagutzaren eraikuntza ulertzen hasi dira prozesu sozial eta dinamiko gisa (1. kapitulua).

Hizkuntzen ikaste-irakaste prozesuei dagokienez, ikusi da ikuspegi komunikatiboek zein ikuspegi ekologikoek testuinguruari eta elkarrekintzei emandako garrantzia dela medio, gaur egungo hezkuntza paradigmarekin bat datozen ikuspegiak izan daitezkeela. Hizkuntza komunikatzeko tresna sozial eta dinamiko gisa ulertuta, eta beraz, ezagutza eraikitzeko tresna dela onartuz, beharrezkoak dira erabilera naturala eta interakziorako espazio aberatsak sortuko dituzten ikuspegiak. Azken horrekin lotuta, ikerketek erakutsi dute hizkuntza jakintza arloekin batera lantzen denean garapena holistikoagoa eta esanguratsuagoa dela. Espazio horiek, adibidez, CLIL ikuspegiaren bidez eraiki daitezke, non bien arteko oreka bilatzen den (2. kapitulua).

Iraultza sozio-teknologikoaren bultzatzaile nagusi diren IKTek zein web 2.0 aplikazioek eragindako konfigurazio sozial berriaren ondorioz, ezinbestekoa da horien erabilera gaur egun ikaste-irakaste prozesuetan (3. kapitulua). Erabileraren zentzua, esaterako, lankidetzak bultzatzean datza. Azken horren adibide da wikia, izan ere, wikiaren bidez lankidetzazko ikaskuntzak eskatzen dituen prozesu konplexuak bitartekari teknologikoen laguntzaz eman daitezken. Lankidetzazko ikaskuntzaren bidez, gainera, gaur egungo hezkuntza paradigmaren zein CLIL ikuspegiaren hainbat postulu indartzen dira:

ikaslearen parte hartze aktibo eta esanguratsua, testuinguruaren garrantzia, aniztasunari erantzuteko aukera eta ikaskuntzaren alderdi soziala azpimarratzea, besteak beste. Lankidetzazko ikaskuntzaren adibide izan daitekeen Proiektuetan Oinarritutako Ikaskuntzak, gainera, ikaskuntza mota hori aurrera eramateko marko erreal bat proposatzen du (4. kapitulua).

Prozesu kognitiboez gain, gero eta garrantzitsuagoak bilakatu dira aspektu afektiboak; izan ere, ikaskuntza esanguratsua eta soziala lortzeko beharrezkoa da ikasleek ikaskuntza objektuekiko jarrera positiboa garatzea (5. kapitulua).

**Eratutako marko teoriko horretatik ikerlariari hiru galdera nagusi sortu zaizkio.** Aipatu beharra dago planteatu den hirugarren ikerketa galdera esploratzailea dela, hau da, bertatik eratorriko diren emaitzak orientagarriak direla eta ikerketa sakonago baten beharra aurreikusten dela.

Hona hemen lan honetako ikerketa galderak:

**IG 1. CLIL-POI testuinguru baten esperientziak eragina al du lehenengo mailako unibertsitateko ikasleek ingelesarekiko zein IKTekiko duten jarreretan?**

**1.1.IG:** CLIL-POI testuinguru baten esperientziak eragina al du ikasleek ingelesarekiko duten jarreretan? Balizko aldaketa hori, mantentzen al da denboran?

**1.2.IG:** CLIL-POI testuinguru batean wikia lankidetzazko idazketarako erabiltzeak eragina al du ikasleek IKTekiko duten jarreretan? Balizko aldaketa hori, mantentzen al da denboran?

**IG 2. Eragina al dute CLIL-POI esperientzia batek eta ingelesarekiko zein IKTekiko laginak dituen jarrerek ingeleseko idatzizko testuetan? Balizko aldaketa hori, mantentzen al da denboran?**

**2.1.IG:** CLIL-POI testuinguru baten esperientziak eragina al du ikasleek ingeleseko idatzizko testuetan? Balizko aldaketa hori, mantentzen al da denboran?

**2.2.IG:** Laginak ingelesarekiko eta IKTekiko dituen jarrerek eragina al dute denboran zehar ekoiztutako lankidetzazko testuetan?



### **IG 3. Zein da tutorearen eragina lehenengo mailako unibertsitateko ikasleen ingelesezko lankidetzazko testuetan?**

**3.1.IG:** CLIL-POI materiarekiko tutoreak duen motibazioak eragina al du ingelesezko ikasleen lankidetzazko testuetan?

**3.2.IG:** IKTak ikaskuntza prozesuan erabiltzeaz tutoreek dauzkaten sinesmenek eragina al dute ikasleen ingelesezko lankidetzazko testuetan?

**3.3.IG:** Eragina du tutorearen IKT trebetasun mailak ikasleen ingelesezko testu kolaboratiboetan?

Galdera horiek erantzuteko helburuarekin diseinatutako ikerketa metodologia eta tresnak azalduko dira hurrengo atalean. Gaia konplexua eta dinamikoa izanik, erabaki da ikerketa misto eta longitudinala diseinatzea. Sarreran adierazi denez, atal honetan ikerketaren parte hartzaileak eta testuinguru espezifikoak ere azalduko dira.

## **6.1. Ikerketaren testuingurua**

---

Kapitulua zabaltzen duen atal honek azaltzen du ikerketa kokatzen den testuinguru orokorra, hau da, Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien fakultatea eta bere bisio, misio eta balioak. Mondragon Unibertsitatea lau fakultatez osatzen da eta erakunde kooperatiboa da. Horretaz gain, kapituluak deskribatzen ditu, halaber, ikerketa bera kokatzen den Gradua, maila eta materia.

### **6.1.1. Kokapen orokorra: HUHEZI**

---

Aurrez aipatu bezala, Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien fakultatean (HUHEZI aurrerantzean) kokatutako ikerketa aurkezten da. HUHEZIn oinarriak Eskoriatzako Irakasle Eskolatik datoz; Irakasle Eskola 1976an sortu zen momentuko beharrei erantzuteko asmotan eta 1980an, inguruko mugimendu kooperatiboan integratu zen (HUHEZI, 2010). 1997an, Mondragon Unibertsitatea sortu zenean, Irakasle eskola Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea bihurtu zen.

Fakultateak, Irakasletza diplomaturako hainbat espezializazio (Hezkuntza Berezia, Heziketa Fisikoa, Atzerriko Hizkuntza, Haur Hezkuntza) eta Psikopedagogia eta Entzumena eta Mintzaira, Humanitate-Enpresak eta Ikus-entzunezko Komunikazioa lizentziaturak eskaini izan ditu hainbat gradu-ondoko, doktorego ikasketa, formazio iraunkorreko ikastaro eta aholkularitzaz gain. Denak ere, oinarri, balore eta konpromiso komunekin.

Gaur egun, Europako Goi mailako Hezkuntza Esparruaren (EGHE aurrerantzean) etorrerarekin, HUHEZIk hiru gradu (Haur Hezkuntzako Gradua, Lehen Hezkuntzako Gradua eta Ikus-entzunezko Komunikazioan Gradua), hainbat unibertsitate master ofizial, aditu tituluak, doktorego programa, formazio iraunkorra eta aholkularitza eskaintzen ditu. Hurrengo atalean ikusiko den gisan, Mondragon Unibertsitateak, berrikuntza bereizgarri izanik, EGHEra egokitzeko bidean, hezkuntza proiektu bat diseinatu zuen, Mendeberriz izeneko. Horrek hezkuntza ulertu eta kudeatzeko modu berri bat ekarri zuen.

### 6.1.2. Mondragon Unibertsitatea eta Europako Goi mailako Hezkuntza Esparrua

---

HUHEZIk 2009/2010 kurtso akademikoan jarri zituen abian EGHEra egokitutako lehenengo graduak. Gradu horien oinarria, ordea, arestian aipatu bezala, Mendeberriz hezkuntza proiektuan kokatzen da. Aurrekari horren garrantzia dela medio, datorren azpiatalak Mendeberriz hezkuntza proiektua deskribatzea izango du helburu.

#### 6.1.2.1. Aurrekaria: Mendeberriz hezkuntza proiektua

---

2000. urtean eman zion hasiera Mondragon Unibertsitateak EGHEra egokitzeko hezkuntza proiektuaren aurrekaria izan den Mendeberriz hezkuntza proiektuaren diseinuari. Hurrengo urteetan ere proiektua garatzen jarraitu da (Bilbatua eta Arregi, 2004). Argi ikusi zen etengabeko aldaketek ezaugarritzen zuten mundu batek

hezkuntza integral bat eskatzen zuela eta ondorioz, beharrezkotzat jo ziren espezializazioarekin batera diziplinartekotasuna garatzea ahalbidetzen zuten metodologiak eta espazioak (Arregi, Bilbatua eta Sagasta, 2004).

Prozesuaren lehenengo pausoa izan zen, Mondragon Unibertsitatearentzat marko orokor eta komun bat sortzea, erakundea eratzen duten erakundeen parte hartzearekin. Ondoren, hori fakultate bakoitzeko titulazio batean esperimendatu zen (Sagasta, 2005). Irakasleen zein ikasleen partetik esperimendazioa modu positiboan baloratu zenez, Mendeberrri hezkuntza proiektua inplementatu zen beste titulazioetan (Sagasta eta Bilbatua, 2005).

Mendeberrri hezkuntza proiektuaren **oinarri kontzeptual** nagusia Delorsek koordinatutako informean, hau da, “*Learning: the Treasure Within*” (1996) txostenean ageri da. Horrenbestez, hauek dira Mondragon Unibertsitateko Mendeberrri hezkuntza proiektuaren oinarriak: **jakin, egiten jakin, egoten jakin eta izaten jakin** prozesuak (Sagasta, 2005). Lau horiei, XXI. mendeko hezkuntzaren euskarri gisa, **ekiten jakitearen** ideia ere gehitzen zaie (Sagasta, 2005).

Hezkuntza proiektuak aurkezten duen beste bereizgarri bat berau kokatzen den mugimenduari zor zaio. Izan ere, Mendeberrri hezkuntza proiektua kokatzen da J.M. Arizmendiarrietak sortutako **mugimendu kooperatiboaren** barnean. Arizmendiarrietak edozein aldaketa sozialerako oinarritzat jotzen zuen hezkuntza eta horrek, **izaera guztiz soziala** gehitzen dio proiektuari.

Azken **iturri** gisa, Mendeberrri hezkuntza proiektuak bere barruan biltzen ditu Danimarkako Aalborg Unibertsitatean, Herbeheretako Maastricht Unibertsitatean, Mexikoko Monterreyko Institutu Teknologikoan eta Massachussets-eko Institute of Technology-n erabilitako **estrategia didaktiko zein ikaste-irakaste prozesua ulertu eta kudeatzeko ereduak** (Sagasta, 2005). Mendeberrri hezkuntza proiektuaren helburu nagusia, beraz, segidan datorren aipuan aurki daiteke:

“Realizar la reingeniería del proyecto educativo de Mondragon Unibertsitatea introduciendo en el mismo además de los conocimientos técnicos específicos de las titulaciones, aspectos relacionados con competencias de acción y valores, con el fin de responder a la sociedad en todo aquello que demanda, utilizando todo el potencial

de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación” (Mendeberri, 2001).

Orain arte azaldutakoa grafikoki ikus daiteke hurrengo irudian [6.1 irudia ].



6.1 irudia. Mendeberrri hezkuntza proiektuaren zutabeak

Hezkuntza proiektuaren zutabeak eta helburua finkatuta, hezkuntza proiektua garatzerako orduan **hiru urrats nagusi eman ziren** (Sagasta eta Barandiaran, 2004) [6.2 irudia]. Alde batetik, titulazio bakoitzari egokitutako profil profesionalaren definizioa egin zen. Bigarrenik, aurreko faseari egokitzeko curriculuma birdiseinatu zen eta azkenik, proiektuaren inplementazioa egin zen.

## Mendeberri hezkuntza proiektuaren prozesua

1

Titulazio bakoitzari egokitutako profil profesionalaren definizioa

2

Curriculumaren birdiseinua

3

Implementazioa

### 6.2 irudia. Mendeberri hezkuntza proiektuaren prozesua

Lehenengo urratsari dagokionez, nahitaezkoa izan zen lehenik eta behin ikasleek, HUHEZIren kasuan etorkizuneko irakasle zein komunikatzaile izango zirenek, lortu edo garatu behariko zituzten **konpetentzien eredu bat identifikatu eta aztertzea** (Arregi, Bilbatua eta Sagasta, 2004). Eredu hori sortzeko hausnartu zen ingurune linguistiko eta kulturalaren, ingurune soziologikoaren eta ikaste-irakaste prozesuaren printzipio psikopedagogikoen ezaugarriek eskatzen zituzten konpetentzien inguruan (Larrea, Vitoria eta Ipiña, 2010a).

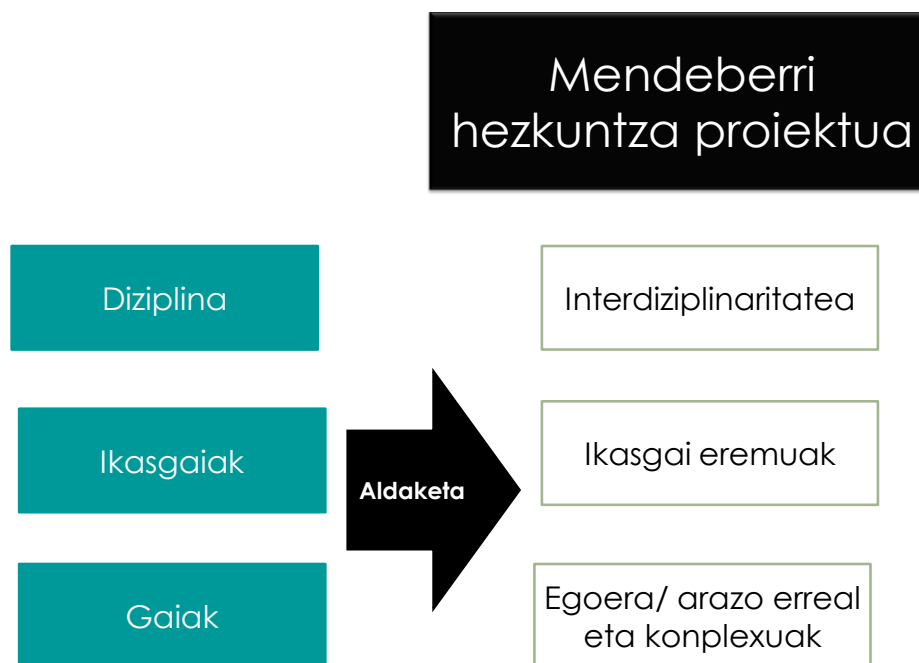
Gogoeta horretatik ateratako ideiak “*Learning: the Treasure Within*” (1996) informeak azaltzen duen ereduaren arabera antolatu ziren. Hau da, kontuan hartu ziren jakin, egiten jakin, egoten jakin eta izaten jakin kategoriak (Arregi, Bilbatua eta Sagasta, 2004) bai eta ekiten jakin ere. Konpetentzia horiei gehitu zitzaizen gainera Mondragon Unibertsitateak titulazio guztietarako komuntzat jotzen dituen konpetentzia orokor eta linguistikoak.

Lehenengo urrats horretan, profil profesionalera hurbiltzeko hausnarketan, unibertsitateko barneko adituez gain, hainbat erakunderen (kanpoko aditu, eskola, guraso, ikasle ohi ...) parte hartzea eskatu zen (Sagasta, 2005; Sagasta eta Bilbatua, 2005). Parte hartze horrek bermatu zuen konpetentzien zehaztapena modu integral eta gaurkotu batean ematea; izan ere, parte hartze sozial horren bitartez identifikatu ziren

unibertsitatea amaitzen zuten ikasleen formazioaren indar-guneak, gabeziak eta etorkizuneko beharrak (Sagasta eta Bilbatua, 2005).

Curriculumaren birdiseinuari dagokionez, bi helburu nagusi planteatu ziren. Alde batetik, diseinatutako profil profesionalaren eskakizunei egokitzea eta bigarrenik, ikaskuntza esanguratsua erraztuko zuten edukien egituraketa egitea (Arregi, Bilbatua eta Sagasta, 2004). **Birdiseinu horretan pasatu zen ikasgai isolatueta oinarritutako curriculum batetik hainbat diziplina barne hartzen zituen curriculum batera** [6.3 irudia].

Prozesua hasteko eta diziplinartekotasuna bermatzeko, **ikasgaiak heziketa eremuetan antolatu ziren**. Antolaketa horretatik bost eremu nagusi bereizi ziren: Hezkuntza eta Gizartea, Psikologia, Didaktika, Informazioa eta Komunikazioa eta Bizitza unibertsitarioa (Sagasta eta Bilbatua, 2005). Bost horiei gehitu zitzairen Praktikuma. Antolaketa horren bidez edukiak eta kultura memoristikoa oinarri zuen ereduak lekua egin zion konpetentzietan (espezifikoak zein orokorrak) oinarritutako ereduari. Era berean, pasatu zen **gaietan zentratutako diseinutik egoera/arazo erreal eta konplexuak planteatzen zituen diseinu batera** [6.3 irudia].



### 6.3 irudia. Mendeberri hezkuntza proiektuaren aldaketak

Curriculum diseinatzeko eredutzat hartu ziren aurrez aipatutako nazioarteko unibertsitateetako hezkuntza proiektu berritzaileak. Horren guztiaren ondorioz sortu zuen Mondragon Unibertsitateak **arazoetan, proiektuetan eta kasuetan oinarritutako**

**curriculum diziplinarteko bat** (Larrea, Vitoria eta Ipiña, 2010b). Horrek bultzatuko du ikaslea ezagutzen arteko harreman konplexuak egitera (Egaña, 2010).

Arestian azaldutako profil profesionalaren birdefinizioaren eta curriculumaren birdiseinuaren helburu nagusia izan zen **ikasleei beraiei protagonismo handiagoa ematea**. Horrela, ezagutzen transmisiotik urruntzen diren metodologia berrien planteamenduak aukera eman izan die ikasleei talde lanean aritzeko, proiektuak egiteko, erabakiak hartzeko, negoziatzeko eta komunikatzeko gaitasuna garatzeko eta bitzta osorako ikaskuntzarako trebatzeko. Aukera horiek sortzeko agertoki bereziak eratu ziren diziplinarteko moduluetan. Klase magistralen murrizketarekin batera sortu ziren ikaskidetza saioak, lankidetza taldeen ikaskuntza, jarraipen saioak, tailerrak, adituen hitzaldiak eta halako agertokiak.

Orain artekoa laburbilduz: **Mendeberri hezkuntza proiektuak bere baitan hartzen ditu kompetentzia edo ezagupen teknikoak, zeharkako kompetentziak edo orokorrak. Horretaz gain, HUHEZIren egitekoa da gizatasunean eragiteko jakintza garatzea eta pertsonak kooperazio balioetan heztea (HUHEZI, 2008). Mendeberri hezkuntza proiektuak aurkezten duen balio erantsia balioetan, IKTen erabilpen esanguratsuan eta eleaniztasunean ere badago (Aizega, 2004).**

**Balioei** dagokienez, lau dira nagusiki HUHEZIk fakultate gisa eta Mendeberri hezkuntza proiektuak indartzen dituztenak. Lehenik eta behin, parte hartzearen eta inplikazioaren balioak indartzen dira, ikasleak zein langileak proiektuaren parte direlako (HUHEZI, 2008). Bigarrenik, elkartasuna azpimarratzen da bai proiektuaren parte hartzaileen artean eta bai gizarteari begira (HUHEZI, 2008). Hirugarrenik, kontuan hartzen da pertsonaren heziketa integrala (HUHEZI, 2008). Eta azkenik, herriarekiko atxikimendua bultzatzen da, non euskarak eta euskal kulturak erreferentzia naturala osatzen duten (HUHEZI, 2008).

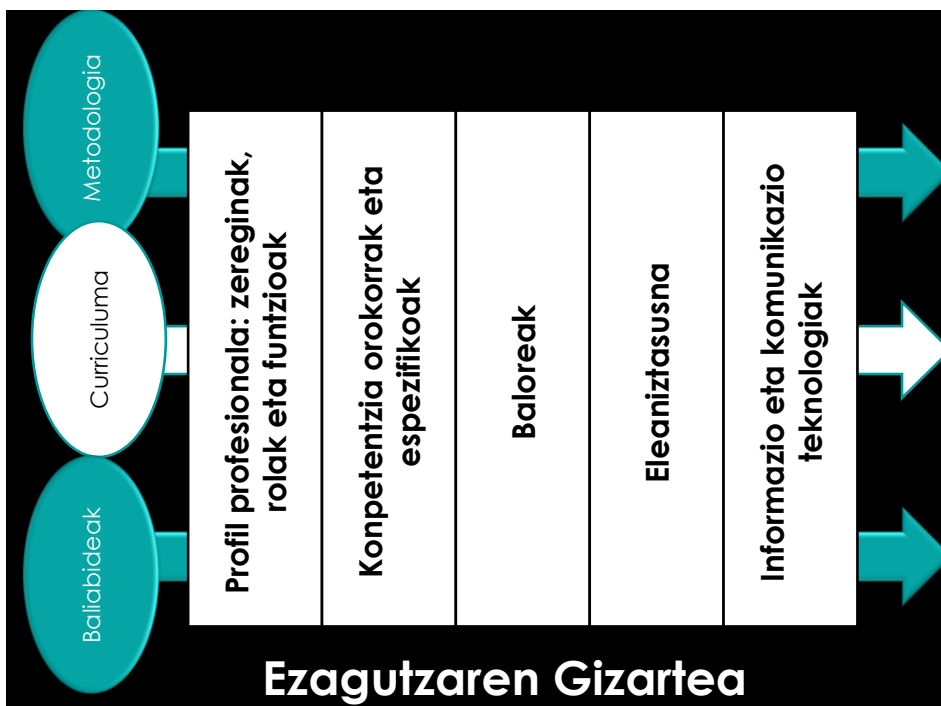
**IKTen erabilpenari** dagokionez, hezkuntza proiektuak horien erabilera esanguratsua bultzatzen du. Erabilera horretarako behar diren estrategia, baliabide eta formaziorako beharrak aztertzen ditu eta horiek asetzen saiatzen da (Mendeberri, 2001).

**Eleaniztasuna** da Mendeberri hezkuntza proiektuaren balio erantsi azpimarragarrienetako bat. Izan ere, **eleaniztasun gehigarria** du proiektuak helburu. Cenozek eta Genesek (1998) ezarri zituzten eleaniztasun gehigarria eta kengarriaren oinarriak Lambertek (1974) elebitasunaren markoan oinarrituz. Autoreen lanaren

arabera, eta EAEko testuinguruan kokatuz, eleaniztasun gehigarria esatean, ulertzen da hizkuntza minorizatua, hau da euskara, unibertsitateko komunitaterako hizkuntza eta instrukzio hizkuntza izango dela, nahiz eta hizkuntza nagusiak, gaztelarak, eta atzerriko hizkuntzek ere, espazio bat izan instrukzioan. Eleaniztasun kengarriaren egoeran bestalde, ikasleek gaztelera erabiltzen dute instrukzio hizkuntza nagusi gisa eta atzerriko hizkuntzak (ingeleza) ere presentzia du bertan. Azken horrek, hizkuntza minorizatuaren, hots, euskarazko komunikazio kompetentziaren, galera bultzatzen dezake.

Aipatutako eleaniztasun gehigarriak bermatzen du HUHEZiko ikasleek euskara, gaztelania eta ingelesean kompetentzia maila ezberdinak garatzea. Testuinguru soziolinguistikoa medio eta aurrez egindako ikerketetan oinarrituta, unibertsitateko ikasgaien portzentaje nagusia garatzen da euskara instrukzio hizkuntza gisa erabilita. Ordea, badira ikasgaiak edo materiak non gaztelera lantzen den ikaskuntza objektu gisa (Pedrosa, 2011) eta beste batzuk non ingeleza erabiliz garatzen diren.

Mendeberri hezkuntza proiektuaren inguruan azaldu diren osagai eta zutabe nagusiak laburbiltzeko helburuz aurkezten da datorren irudia [6.4 irudia].



6.4 irudia. Mendeberri hezkuntza proiektuaren osagai eta zutabe nagusiak.

Arestian aipatu denez, osagai eta zutabe horiek eraturiko espazioak bermatu du Mondragon Unibertsitatea EGHEra modu natural batean egokitzea. Larrearen, Vitoriaren eta Ipiñaren (2010b) ustez, aipatutako hiru zutabeak dira (kompetentzietan



oinarritzea, izaera kooperatiboa izatea eta eredu berritzaileetan oinarritzea) egokitzapen hori ahalbidetu duten elementuak.

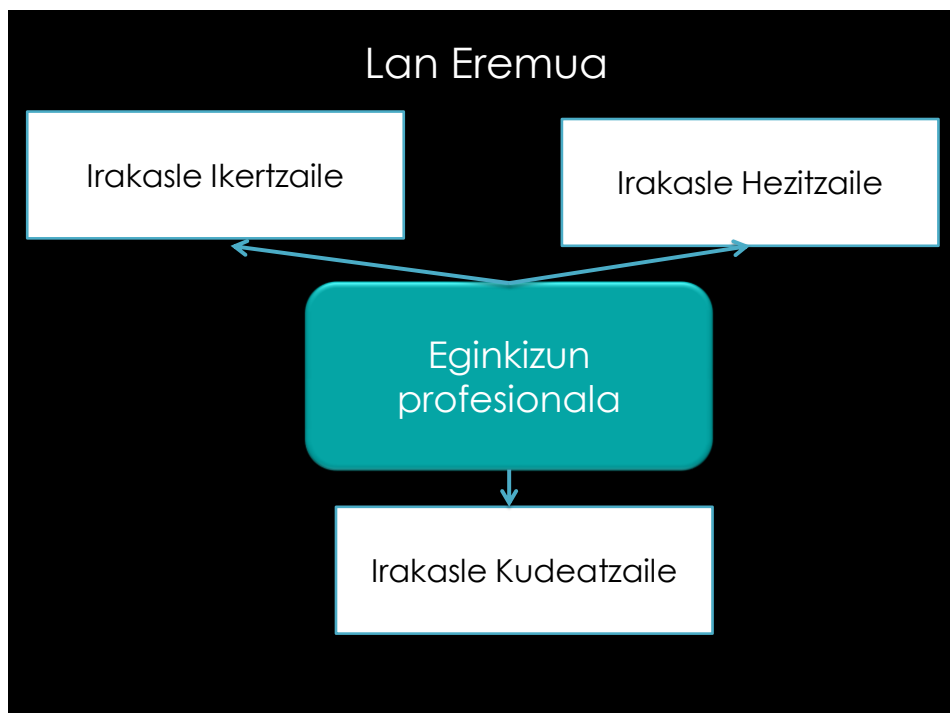
Hezkuntza proiektuaren eraldaketa egin eta gero etorri zein 2009/2010 kurtso akademikoan EGHEra egokitutako graduen lehenengo inplementazioa. Hurrengo atalaz azalduko du HUHEZIk eskaintzen duen eta ikerketa honen lagina kokatzen den Lehen Hezkuntzako gradua.

### 6.1.2.2. Europako Goi mailako Hezkuntza Esparrura egokitzea: Lehen Hezkuntzako Gradua

---

Aurrez esan den moduan, ikerketa honetako parte hartzaileak dira Lehen Hezkuntza Graduako ikasleak. Graduaren helburua da haurren garapen integrala bideratzeko profesional burutsuak, sortzaileak eta konprometituak trebatzea. Etorkizuneko profesional horiek kontuan hartu beharko dute haurren familia- gizarte- eta kultura- ingurua. Haurrei ulertzeko gaitasun enpirikoa garatu beharko dute eta, era berean, jakin beharko dute gizarte aldakorraren ezaugarrietara egokitzen (HUHEZI, 2009).

Eskatzen den profil profesionalari atxikitzen zaizkion elementuei dagokienez, hau da, eginkizun profesionalei dagokienez, etorkizuneko irakasleak izan beharko dira ikertzaile, kudeatzaile eta hezitzaile [6.5 irudia].



#### 6.5 irudia. Lehen Hezkuntzako profil profesionalari atxikitzen zaizkion elementuak

Ikasleak eginkizun profesional horietara heltzeko, ordea, graduaren diseinuan kontuan hartu dira EGHEtik etorritako eskakizunez gain, aurrez azaldu diren Mendeberrri hezkuntza proiektuaren ardatz nagusiak. Hori dela eta, irizpide nagusien artean erabili dira diziplinartekotasuna eta, arazo, kasu eta proiektuetan oinarritutako metodologiak.

Lehen Hezkuntzako profil profesionalari atxiki zaizkion elementu horiek beharrezkoak izango dira funtzio profesionali aurre egiteko. Hala, etorkizuneko irakasleei eskatuko zaie: eskola eta gizarte inklusiboa eraikitzea; ikasleen jarraipen osoa egitea eta egoerara egokitutako jarduera hezitzaileak sortzea; talde lanean aritzea; eskolaren, etaparen, zikloaren, ikasmilaren proiektu eta jarduera hezitzaileak diseinatzea, inplementatzea eta ebaluatzea eta familiekin harreman dinamikoa eta baikorra garatzea, horiek hezkuntza proiektuan txertatuz, besteak beste.

Funtzio horiek garatu ahal izateko, Lehen Hezkuntza Graduak ikasleek hainbat kompetentzia bereganatu beharko dituzte. Horien artean, kompetentzia espezifikoa edo profesionalak eta kompetentzia orokorrak edo zeharkakoak. Segidan datorren taulak [6.1 taula] laburbiltzen ditu kompetentzia horiek.

Kompetentzia espezifikoak	Lehen Hezkuntzako ikasleen konplexutasuna eta aniztasuna ezagutu.
	Lehen Hezkuntzako oinarriak ezagutu.
	Irakaslearen eta Hezkuntzaren garrantzia ulertu.
	Irakaslearen profilaren gaitasun orokorren eta espezifikoen garapenaren azpian dauden oinarri teorikoak ezagutu.
	6-12 urte bitarteko aldiari dagozkion irakaskuntza-ikaskuntza prozeduren inguruko didaktika

## 6. KAPITULUA: IKERKETAREN DISEINUA

	eta ebaluazio ezagutzak ezagutu. Irakaslana ikasleen garapen integrala interakzionatzen eta estimulatzen jakitean datzala ulertu.
	Lehen hezkuntzako eskolen osaketa eta antolaketa eta haien funtzionamenduak barne hartzen dituen ekintza guztiak ulertu. Kalitatea hobetzeko ereduak ezagutu eta hezkuntza-zentroetan aplikatu. Beste instituzio batzuekin elkarlanean aritzeko moduak ezagutu.
	Informazioaren eta komunikazioaren teknologia ezagutu. Teknologia horiek (ikus-entzunezko hizkuntzak eta pantailak barne) gizartean eta hezkuntzan duten eragina ezagutu eta hartaz gogoeta egin.
	Ikastetxeko Hezkuntza Proiektuaren eta curriculumaren ezaugarriak ezagutu. Ikastetxeko Hezkuntza Proiektua ezagutu. Lehen Hezkuntzako eskola curriculumaz ezagutu. Curriculumaren egokitze-prozesuak eta egokitze estrategiak ezagutu.
	Gizarte-zientziek, soziolinguistikak eta hezkuntzak testuinguruaren analisiari eta hezkuntza-proiektuen diseinuaren azterketari egiten dizkieten ekarpenak ezagutu. Hezkuntza-sistemaren bilakaera historikoa ezagutu. Familiaren bilakaera ezagutu. Indarrean dagoen legedia ezagutu.
	Errealitatea aztertzeo tresnak ezagutu.
	Etengabeko prestakuntzarako dauden aukerak eta laguntzak ezagutu.
	Lehen Hezkuntzako jakintza-arlo desberdinetako printzipio epistemologikoak eta haien arteko diziplinarteko lotura ezagutu (Matematika, Hizkuntza, Zientzia Esperimentalak, Gizarte-Zientziak, Musika-, plastika-, eta ikus-hezkuntza, Gorputz Heziketa, etab.).
	Ikasleriaren aniztasunari erantzungo dioten irakaskuntza-ikaskuntza prozesuak diseinatu, planifikatu eta ebaluatu, hala bakarka nola ikastetxeko beste irakasle eta profesional batzuekin elkarlanean.
	Eraginkortasunez heldu hizkuntza-ikaskuntza egoerei testuinguru kulturantzetan eta eleaniztetan. Hizkuntza ofizialean zuzentasunez eta egokitasunez hitz egin, irakurri eta idatzi eta atzerri hizkuntzan ahoz zein idatziz adierazteko gai izan.
	Eskola-curriculumeko alor zientifiko eta kulturalako testuen irakurketa eta iritzi kritikoa sustatu. Literatur heziketa eskuratu.
	Ikasle guztien hezkuntza-premia espezifikoari, genero-berdintasunari, zuzentasunari eta herritartasun-hezkuntzaren balioak eratzten dituzten giza eskubideen errespetuari erantzungo dioten ikaskuntza-espazioak diseinatu eta arautu aniztasun-testuinguruetan.
	Bizikidetzak sustatu bai ikasgelan bai ikasgelatik kanpo, diziplina-arazoak konpondu, eta gatazkak modu baketsuan konpontzen lagundu.
	Ikasleen ahalegina, iraunkortasuna eta diziplina pertsonala bultzatu eta aintzat hartu.
	Tutoretza egiteko eta orientabidea emateko funtzioak behar bezala bete, bai ikasleekin bai haien familiarekin, ikasleen hezkuntza-premia bereziei erantzunez. Familiak ulertzeko eta ulertarazteko trebetasun sozialak erakutsi.
	Bizitzan zehar irakaslanak hobetzen eta aldaketa zientifiko, pedagogiko eta sozialetara egokitzen joan behar duela onartu.
	Hezkuntza-komunitateko eta ingurune sozialeko sektore guztiekin elkarlanean aritu.
	Irakaslanaren dimentsio hezitzailea onartu eta herritartasun aktibo baten aldeko hezkuntza demokratikoa sustatu. Hezitzailearen dimentsio guztiak garatu: zientifikoak, sinbolikoak, sortzaileak, emozionalak.
	Jarrera kritikoa eta autonomia izan jakintzarekiko, balioekiko, eta instituzio sozial, publiko eta pribatuekiko.
	Banakako eta taldekako erantzukizuna baloratu etorkizun iraunkorraren eraikuntzan.
	Gelako praktikez hausnartu irakaslan berritzeko eta hobetzeko.
	Ikaskuntza autonomo eta kooperatiboaren aldeko ohiturak eta trebetasunak eskuratu eta ikasleen artean sustatu.
	Ikaskuntzen, gizarte-hezkuntzaren eta kultur aberastasunaren aldeko informazioa (idatzizkoa, ikus-entzunezkoa) selektiboki bereizi.
	Errealitate soziopolitikoak, soziolinguistikoak eta kulturalak eta haien konplexutasuna aztertzen jakin.
	Hezkuntzak egungo gizartean betetzen duen funtzioa, eskaintzen dituen aukerak eta dituen mugak eta Lehen Hezkuntzako ikastetxeen eta profesionalen oinarritzko kompetentziak ulertu.
	Informazioaren eta komunikazioaren teknologia ikasgelan aplikatu.
Kompetentzia orokorrak	Ikasten ikastea
	Talde lanean aritzea
	Komunikazio eraginkorra
	Ikuspegi globala garatzea
	Gatazken kudeaketa

6.1 taula. Lehen Hezkuntzako Graduaren kompetentzia espezifiko eta orokorrak

Kompetentzia orokorre dagokienez, komunak dira Mondragon Unibertsitateko Gradu guztietarako taulan [6.1 taula] definitzen diren bostak: ikasten ikastea, talde lana, komunikazio eraginkorra, ikuspegi globala eta gatazken kudeaketa. Hala, Mondragon Unibertsitatean honelaxe ulertzen dira kompetentzia orokorrak (HUHEZI, 2008):

- Ikasten ikastea: aurre-ezagutzak eta aurrez eskuratutako estrategiak aplikatzea ikaskuntza berriak sortzeko. Hau da, hausnarketaren bidez sortzen diren egoera berri guztietan ezagutza eskuratu, garatu, eta beste egoera batzuetara transferitzeko.
- Talde lana: helburu komunak lortzera zuzendutako lanetan beste batzuekin batera aritzea; ekintzak modu koordinatuan planifikatuz, informazioa trukatzuz, erantzukizunak nork bere gain hartuz, eta gertatzen diren gatazka eta arazoei aurre eginez.
- Komunikazio eraginkorra: informazioa eskuratu, egiaztatu eta tratatzetik hasita, informazioa erabili, transmititu edota sortu. Unibertsitatea kokatzen den testuinguru soziolinguistikoa dela eta, hizkuntza kompetentziak kokatzen dira komunikazio eraginkorra izendatutako kompetentzian. Ikasleek lortu beharko dute Gradu amaierarako euskara eta gaztelanian Hizkuntzen Europako Erreferentzi Marko Bateratuak (CEFR, 2001) ezarritako C1 maila eta B2 maila, berriz, ingelesez.
- Ikuspegi globala: bilatzen da ikasturtean zehar aurrera eraman beharreko zeregin eta jardueren irudi zabala izatea; adibidez, egin beharreko lanen arabera modu planifikatu eta antolatuan jokatzuz, baliabideak aukeratuz eta indarrak neurtuz.
- Gatazken kudeaketa: arazoen aurrean proaktiboki jokatzeari esaten zaio, erantzun desberdinak planteatuz eta egin beharreko lanen testuinguruan aplikatzeko eta ebaluatzeko orduan erantzunik eraginkorrena hautatzeko aukera emango duten erantzun posible batzuk aurreratuz.

Azaldutakoak Gradu osoan zehar garatu beharko diren kompetentziak dira. Horietaz gain, Lehen Hezkuntzako Graduak eskaintzen dituen ibilbide espezifikoetako egozten zaizkien kompetentziak ere garatu beharko dituzte ikasleek. Ibilbideei dagokienez, lau dira HUHEZIk eskaintzen dituenak: Lehen Hezkuntza Orokorra, Atzerriko Hizkuntza,

Heziketa Fisikoa eta Hezkuntza Berezia. Graduak dirauen lau urteetan modu ebolutibo batean garatu beharko dituzte ikasleek konpetentzia bakoitzaren osagaiak.

### 6.1.2.2.1. Lehen Hezkuntzako Graduaren lehenengo maila

Aurkezten den ikerketa honetan parte hartu duten subjektuak Lehen Hezkuntzako Graduako lehenengo mailako ikasleak dira. Arrazoi hori dela medio, atal honetan Lehen Hezkuntzako Graduako lehenengo maila deskribatuko da. Graduaren lehenengo ikasturtean ikasleek garatu beharko dituzte aurreko taulan [6.1 taula] ageri diren konpetentzietako batzuk. Adierazi beharra dago Lehen Hezkuntzako Graduako lehenengo maila orokorra dela aipatu diren lau ibilbideetarako, beraz, lehenengo mailan garatu beharreko konpetentziak komunak dira ikasle guztientzat. Hurrengo taulan [6.2 taula] ageri dira Lehen Hezkuntza Graduako lehenengo mailan ikasleek lortu beharreko helburu konpetentzialak.

Lehen Hezkuntzako Graduako Lehenengo mailako konpetentzia espezifikoa zein orokorra	
Espezifikoak	Irakaslearen profilaz, gaitasunez eta funtzioez hausnartzea.
	Lehen Hezkuntzako etaparen ezagutzara eta etapa horren curriculuma funtsatzen duten oinarri psikopedagogikoetara hurbiltzea.
	Egungo gizartea aztertzeke, interpretatzeko eta ulertzeko behar diren ezagutzak eta tresnak eskuratzea, eztabaida-jarduera desberdinen bitartez.
	Ikasleen garapen ebolutiboaren eta nortasunaren ezaugarriei buruzko ezagutzak garatzea, haien aniztasuna kontuan hartuta.
	Ikasleen aniztasunari emandako erantzun egokiarekin zerikusia duten gaitasunak garatzea, bai irakaskuntza-ikaskuntza prozesuaren azpian bai aniztasunarekiko arretarako neurri arrunten azpian dauden printzipio pedagogiko eta estrategia metodologiko desberdinen ezagutzan eta aplikazioan jarri arreta.
	Irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan eragina duten faktoreak ezagutzea, ikasle guztien parte-hartzea eta garapena sustatzea helburu izango duen hezkuntza-esparrua eraikitzeke.
	Premia espezifikoa dituzten ikasleen aldeko hezkuntza-laguntzako neurriak garatzeko eta kudeatzeko gaitasunak lantzea, familiarekin eta beste profesional batzuekin elkarlanean.
	Bizi garen errealitatearen ikuspegi kritikoa garatzea, curriculumaren bidez egungo gizarte-arazoak eta ingurugiro-arazoak lantzeko beharraz sentsibilizatzeko eta kontzientzia hartzeko.
	Oinarrizko komunikazio-trebetasunak garatzea curriculumeko hiru hizkuntzetan (euskara, gaztelania eta ingelesa), eta hizkuntza horietako alderdi literario, soziolinguistiko eta kulturaleri buruzko ezagutza izatea.
	Irakasle-lanean berrikuntzak duen garrantzia ezagutzea eta hartaz hausnartzea.
Orokorrak	Talde lana
	Ikasten ikastea
	Komunikazio eraginkorra

**6.2 taula. Lehen Hezkuntzako Graduako lehenengo mailako helburuak**

Taulan azaltzen diren lehenengo mailako helburu horiek garatu beharko dituzte ikasleek materia ezberdinetan zehar. Lehen Hezkuntzako Graduako lehenengo mailan bederatz

## 6. KAPITULUA: IKERKETAREN DISEINUA

ikasgai lantzen dira guztira eta konpetentzien garapena bermatzeko materiak kronologikoki antolatuta daude. Hala ere, badira hainbat ikasgai urte akademikoan zehar une ezberdinetan lantzen direnak. Lehenengo mailaren irudi orokorra izateko, egituraketa grafikoki azalduko da [6.5 irudia] eta aurreko taulari [6.2 taula] erreferentzia eginez ikasgai bakoitzaren helburu nagusia zehaztuko da [6.3 taula].

Materia kodifikazioa	Materiaren izena	Helburua
1.1 materia	Irakasle lanbidearen definizioa eta testuingurua. Konpetentzia orokorren garapena.	Irakaslearen profilaz, gaitasunez eta funtzioez hausnartzea.
1.2 materia	Errealitateari begirada orokorra: pertsona, gizartea eta natura	Egungo gizartea aztertzeo, interpretatzeko eta ulertzeko behar diren ezagutzak eta tresnak eskuratzea, hainbat eztabaida-jardueraren bitartez.
1.3 materia	Guztiantzako eskola.	Ikasleen garapen ebolutiboaren eta nortasunaren ezaugarriei buruzko ezagutzak garatzea, haien aniztasuna kontuan hartuta.
1.4 materia	Komunikazio trebetasunak / Hizkuntza-prestakuntza diziplinarrak	Oinarrizko komunikazio-trebetasunak garatzea curriculumeko hiru hizkuntzetan (euskara, gaztelania eta ingelesa), eta hizkuntza horietako alderdi literario, soziolinguistiko eta kulturei buruzko ezagutza izatea.
1.5 materia	Haur Hezkuntzaren eta Lehen Hezkuntzaren oinarri psikopedagogikoak	Lehen Hezkuntzako etaparen ezagutzara eta etapa horren curriculumaren funtsatzen duten oinarri psikopedagogikoetara hurbiltzea.
1.6 materia	Education in Europe and the global world. Good Practices	Irakasle-lanean berrikuntzak duen garrantzia ezagutzea eta hartaz hausnartzea. Irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan eragina duten faktoreak ezagutzea, ikasle guztien parte-hartzea eta garapena sustatzea helburu izango duen hezkuntza-esparrua eraikitzeo.
1.7 materia	Aniztasunari erantzuteko printzipioak eta estrategia metodologikoak	Ikasleen aniztasunari emandako erantzun egokiarekin zerikusia duten gaitasunak garatzea, bai irakaskuntza-ikaskuntza prozesuaren azpian bai aniztasunarekiko arretarako neurri arrunten azpian dauden printzipio pedagogiko eta estrategia metodologiko desberdinen ezagutzan eta aplikazioan jarririk arreta.
1.8 materia	Hezkuntza-laguntzaren premia espezifikoak duten ikasleentzako erantzuna eskola inklusiboan	Premia espezifikoak dituzten ikasleen aldeko hezkuntza-laguntzako neurriak garatzeko eta kudeatzeko gaitasunak lantzea, familiarekin eta beste profesional batzuekin elkarlanean.
1.9 materia	Gizarte zientziak, zientzia esperimentalak eta teknologiaren irakaskuntza-ikaskuntza I	Bizi garen errealitatearen ikuspegi kritikoa garatzea, curriculumaren bidez egungo gizarte-arazoak eta ingurugiro-arazoak lantzeko beharraz sentsibilizatzeko eta kontzientzia hartzeko.

**6.3 taula. Lehenengo mailako materiak eta helburuak**

Materia horien urte osoko antolaketa ikus daiteke jarraian datorren irudian [6.6 irudia].

1.1 materia + (1.4 materiako tailerrak) – 2 aste
1.2 materia 1.3 materia 1.4 materia (5 aste)
1.1 materia + (1.4 materiako tailerrak) – aste bat
1.2 materia 1.3 materia 1.4 materia (6 aste)
1.5 materia 1.6 materia 1.7 materia (6 aste)
1.1 materia + (1.4 materiako tailerrak) – aste bat

1.5 materia 1.6 materia 1.7 materia (6 aste)
1.8 materia 1.9 materia (4 aste)
1.1 materia + (1.4 materiako tailerrak) – aste bat
1.8 materia 1.9 materia (3 aste)

#### 6.6 irudia. Lehen Hezkuntza Graduko Lehenengo Mailako antolaketa orokorra

Materia guztien helburua da, baita ere, kompetentzia orokor gisa definitu direnak garatzea. Horretaz gain eta Mendeberri hezkuntza proiektuaren funtsa alde batera utzi gabe, materia guztiek bultzatzen dituzte, era berean, Mendeberri hezkuntza proiektuaren balioak, IKTen erabilpen esanguratsua eta eleaniztasuna. **Balioak** materia guztietan bultzatzen dira etengabe. **IKTen plangintzari** dagokionez, beheko irudiaren

[6.7 irudia] bidez zehaztuko da materia bakoitzean modu natural eta esanguratsuan txertatu diren tresnak eta tresnon helburua.

IKTen erabilera Lehen Hezkuntzako Gradu Lehenengo mailan		
1.1 materia	Mudle Muapps oinarria	Materia hau oinarri izanik, beste guztietan beharko dituzten aplikazioak lantzen dira
1.2 materia	Publisher	Aldizkari bat egin
1.4 materia	Power Point	Aurkezpen eraginkorrak egiteko oinarrizko ezagutza
1.5 materia	Movie Maker	Eskeletan grabazioak egin eta hauen edizioa
1.6 materia	Wikia	Lan kolaboratiborako tresna bezala erabiltzen da
Beste materia guztiak	Beste materietan landutako aplikazio eta tresnak egokiak direnean erabiltzen dira	

#### 6.7 irudia. IKTen erabilera Lehen Hezkuntzako Gradu lehenengo mailan

Irudian [6.7 irudia] ikus daitekeenez, 1.1 materiatik txertatzen dira IKTak eta web 2.0 aplikazioak Lehen Hezkuntzako Graduan. 1.1 materia, “Irakasle lanbidearen definizioa eta testuingurua. Konpetentzia orokorren garapena”, oinarrizko materia bat izanik bertan lantzen dira Gradu guztian zehar erabiliko diren aplikazioak ere; Mudle eta MUapps. Mudle da Mondragon Unibertsitaterako egokitutako Moodle plataformaren bertsioa, non materia guztiei buruzko informazioa, apunteak eta zereginak aurki ditzaketen ikasleek. Mudle zereginak tutoreei bidaltzeko ere erabiltzen da. MUapps, berriz, Google aplikazioaren egokitzapena da. Hasierako materia honetan ikasleei azaltzen zaizkie plataformak ematen dituen aukerak, eta oinarrizkoak lantzen dira. Oinarrizko horien artean daude fakultateko posta zerbitzua, txata, egutegia eta docs online ofimatika aplikazioa.

1.2 materian, berriz, ikasleek Publisher-a lantzen dute. Publisher-aren helburua da gai baten inguruko aldizkari bat egitea. Ikasleek materiarekin bat datozen albisteak sortu eta aldizkaria editatu behar dute.

1.4 materia zentratzen da komunikazio trebetasunen lanketan eta garapenean. Ahozko komunikazioa ere helburu bat da. Ahozko aurkezpen akademikoetan euskarri bisualak



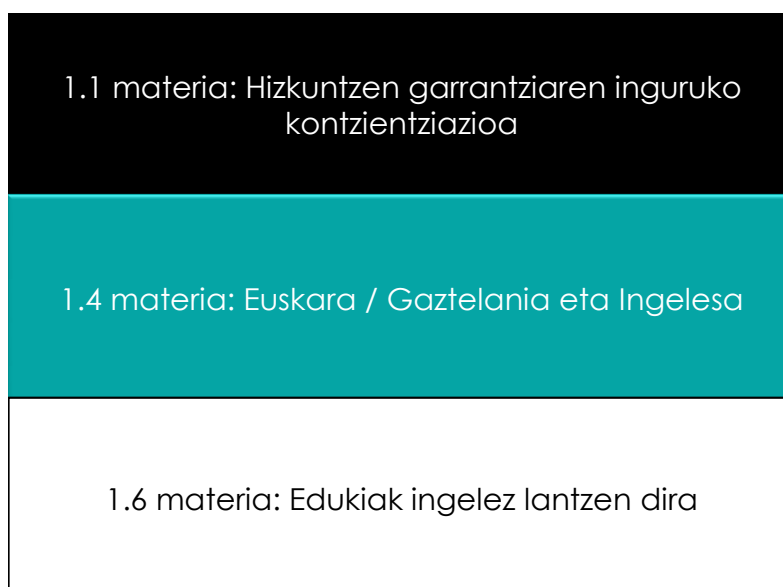
ematen duen laguntza dela eta, materia honetan power pointaren oinarritzko erabilera lantzen da. Gero hori beste materia guztietara transferitzeko modukoa da.

1.5 materia, ikasleak ikertzaile rola hartzen has daitezzen, eskatzen zaie eskola errealetara joan eta bertan grabaketak eta elkarrizketak egitea. Grabazioak modu egokian egin eta landu ahal izateko, ikasleek Movie Maker-en gaineko formazioa jasotzen dute.

1.6 materia oinarritzen da, ondorengo azpiatalean sakonago azalduko bada ere, hainbat sekuentzia batzen dituen proiektu batean. Proiektua garatzerako orduan wikia erabiltzea eskatzen zaie ikasleei.

Azaldu diren materietan zehazki egiten bada ere, tresna eta aplikazio horiek guztiak beste materietan ere aplikatzen dira.

**Hizkuntza proiektuari** dagokionez, garrantzitsua da Lehen Hezkuntza Graduako lehenengo mailan egiten dena aztertzea. Hizkuntza minorizatu baten presentziak horren erabileraren inguruko kontzientziak eskatzen du lehenengo momentutik. Hori dela eta, 1.1 materia azaltzen zaizkie ikasleei Gradu osoan zehar garatu beharreko hizkuntza kompetentziak. Nahiz eta, ondoren ikusiko denez, materia espezifikokoak egon hizkuntza kompetentziak garatzeko, materia guztietan egiten da hizkuntz(ar)en lanketa. Materia espezifikoei dagokienez, Lehen Hezkuntzako Graduako lehenengo mailan bi dira espezifikokoak: 1.4 materia eta 1.6 materia [6.8 irudia].



**6.8 irudia. Hizkuntzen lanketa espezifikoa Lehen Hezkuntzako Graduaren Lehenengo mailan**

Arestian azaldu bezala, hizkuntzen lanketa lehenengo materialian (1.1. materia) hasten da eta garatuz doa beste materia guztietan. Materia horretan azaltzen dira HUHEZIKo hizkuntza proiektuaren ezaugarriak eta bertan hainbat hizkuntza tailer ere ematen da. Hizkuntza tailerretan hausnartzen da hizkuntzekin ikasleek duten harremanen gainean, hiru kontzeptu hauen inguruan: ezagutza, erabilera eta jarrera. Horretaz gain, identitate linguistikoaren inguruko hausnarketa ere egiten da.

Lanketa espezifikuari dagokionez, bi dira lehenengo mailan ikasleek dituzten materialak: 1.4 materia lehenengo eta 1.6 materia ondoren. 1.4 materialian lantzen dira HUHEZIKo hizkuntza proiektuak aurreikusten dituen hiru hizkuntzak nahiz eta euskara eta gaztelaniak hartu pisu handiena (Sagasta, Pérez, Pedrosa eta Garro, 2010). Aurrez aipatu den legez, fakultateko hizkuntza proiektuak dio ikasleek, etorkizuneko irakasle gisa, Gradua amaitzerako Hizkuntzen Europako Erreferentzi Marko Bateratuan ezartzen den C1 maila lortu behar dutela euskaraz eta gaztelaniaz eta B2 maila, berriz, ingelesez (CEFR, 2001).

1.4 materialaren helburua da, beraz, hiru hizkuntzak ahalik eta modu integratuenean lantzea. Sagastak eta taldekideek (2010) dioten gisa, modu kontzientean eta programatuan egiten dira hiru hizkuntzen arteko loturak eta nabarmentzen dira hizkuntza batetik bestera transferitu daitezkeen baliabide zein estrategiak. Xede hori lortzeko, urte guztiko materia horretan, testuinguruan txertaturik lantzen dira komunikazio trebetasunak.

Etorkizuneko irakasleek hizkuntzarekin loturiko hainbat erabaki hartu beharko dituzte. Ondorioz, erabaki horiek hartzeko irizpideak eta hausnartzeko eremu bat eskaintzen ditu materialak (Sagasta et al., 2010), honako gaiak sakonduz: hizkuntza eta generoa, hizkuntza jarrerak eta hizkuntza erregistroak eta halakoak. Testu generoei dagokienez, azalpena eta argudiozko testua lantzen dira idatzian, eta aurkezpen formalak ahozkoan.

Ingelesari dagokionez, aipatu beharra dago 1.4 materialak helburu duela motibazioa piztea, beharra sentiaraztea eta ikasleen hizkuntza maila ebaluatzea (Sagasta et al., 2010). Xedea lortzeko eta 1.6 materialari sarrera emateko helburuaz diseinatu da 1.4 materialaren azken asteko "English awareness" deituriko sekuentzia. 1.4 materia egituratzen da hurrengo taulan [6.4 taula] ikusgai dauden sekuentzien bidez.

Sekuentzia-proiektua	Hizkuntzak	Edukiak
Hizkuntza baliabideak	Euskara, gaztelania eta ingelesa	Euskara, gaztelaniaz eta ingelesez egoki idazteko baliabide elektronikoak: zuzentzaileak, hiztegiak, ariketategiak, zuzentzaile pertsonala.
Sintesia-eskema (irakurketa estrategiak)	Irakurketa gaztelaniaz eta azken ekoizpena euskaraz	Ulermen estrategiak: superegitura zein ideia nagusi eta azpi-ideiak identifikatzea, lexiko espezifiko ulertzea. Sintesia-eskema – mapa kontzeptuala.
Hizkuntzarekiko jarrerak. Azalpen testua: dibulgazio artikulua	Gaztelania	Dibulgazio artikularen ezaugarri nagusiak. Gaztelaniaren araugintza eta estilo kontuak. Euskara eta gaztelania elkarrekin eskolan eta gizartean,
Euskara batua eta erregistroak eskolan. Azalpen testua: txostena eta ahozko aurkezpena	Euskara	Txostenaren ezaugarri nagusiak. Euskararen araugintza eta estilo kontuak. Euskara batuaren historia eta erregistroak eskolan.
Hizkuntza eta generoak. Iritzi testua: zutabea eta foroa	Euskara eta gaztelania	Iritzi artikularen ezaugarri nagusiak. Hizkuntzak eta pertsonen generoak.
Thinking about English in English	English	My English profile: previous experiences, difficulties, setting objectives... Learning strategies
Literatura atsegin dut	Euskara, gaztelania eta ingelesa	Literatur testuen azterketa eta sorkuntza hiru hizkuntzatan.
Hizkuntza eta kultura: sormen lana	Euskara, gaztelania eta ingelesa	Sormen lanaren diseinua eta ekoizpena. Ahozko aurkezpena.

6.4 taula. 1.4 materiako sekuentziak, edukiak eta hizkuntzak (Sagasta et al., 2010: 65).

1.6 materia, “*Education in Europe and the Global World. Good Practice*”, ikerketa lan hau kokatzen den eremua da, hain zuzen ere hurrengo azpiatalak azalduko duena.

#### 6.1.2.2.2. Education in Europe and the global world. Good Practice.

Aipatu bezala, ikerketa hau kokatzen da **Education in Europe and the Global World: Good Practices** materian. Materia hori lehengo mailan derrigorrezkoa da hezkuntzako bi graduatarako, hau da, Lehen eta Haur Hezkuntza Graduatarako. 2009/2010 kurtso akademikoan inplementatu zen lehenengo aldiz eta 6 ECTS biltzen du. EGHeren irizpideak jarraituz, materiaren %40 presentziala da eta %60 ez-presentziala.

Materia hau kokatzen da **CLIL esperientzia** batean, beraz, helburu bikoitza du; jakintza arloari dagokiona alde batetik, eta hizkuntzari dagokiona bestetik. **Jakintza arloari dagokionez, helburu nagusia da ikasleek hezkuntza sistemen inguruko ikuspegi**

**global bat barneratzea, eleaniztasuna, kultur-aniztasuna, kalitatea eta praktika onen aspektuak indartuz.** Helburuaren justifikazioa segidan datorren pasartean agertzen da:

“Being a (infant and/or primary) teacher in our globalized (glocalized) society needs more and more reflection and knowledge about what is common and not between the different realities in our world. We need to know and share with others what they and we do in order to apply or make the necessary changes in our daily practice in our schools”  
(Materiako gidaliburua, 2009).

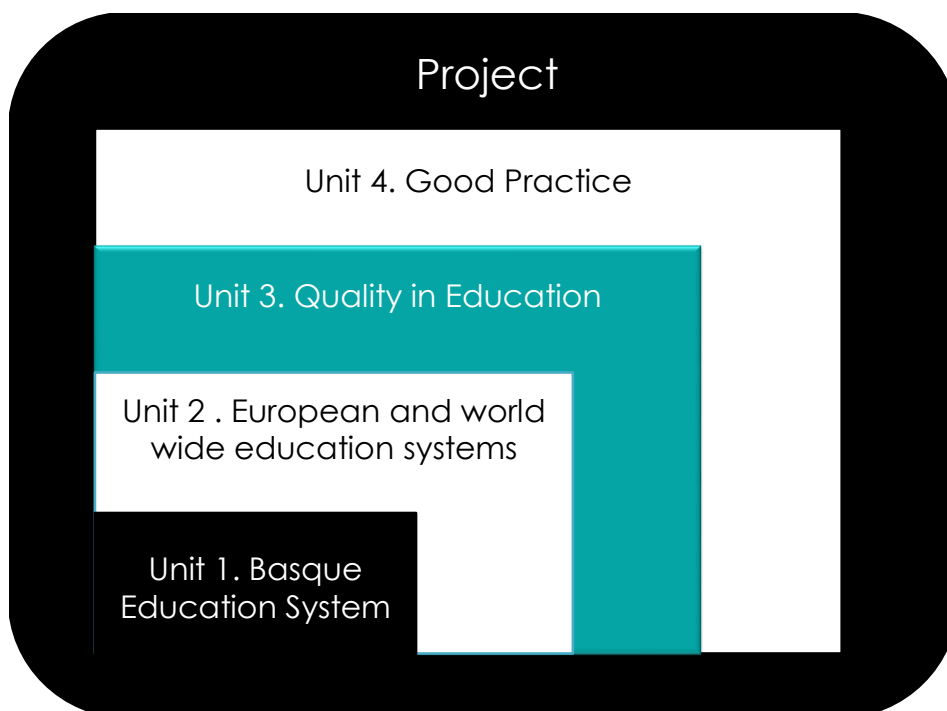
Materia honetan landutako edukiek prestatuko dute ikaslea etorkizunerako. Hezkuntza sistema ezberdinen ezagutzak eta horietako praktika onen adibideek, aukera emango diete ikasleei etorkizunean eredu berritzaileak diseinatzeko.

**Hizkuntzari dagokionez, berriz, helburua da ikasleek gaiarekin lotura duten azalpenezko testuak, izan testua edo proiektua, eta ahozko aurkezpenak egiteko beharrezkoak dituzten ezagutzak garatzea.** Horretarako, 1.4 materialan –Komunikazio Trebetasunak– hala euskaraz nola gaztelaniaz landutako testu-moldeen ezaugarriak berrartzen dira.

Helburu bikoitza lortzeko materia lau sekuentzia didaktikotan banatzen da. Sekuentzia didaktikoa esatean, ikaste-irakaste prozesu oso eta artikulatu bati zuzendutako lan unitateaz ari garela ulertzen da. Sekuentzia baten helburua da, beraz, eduki talde baten inguruko (Coll, 1999) konpetentzia zehatz batzuk garatzea (Navarro, Terrón eta Tomassielo, 2005). Navarro-ren, Terrón-en eta Tomassielo-ren (2005) ustetan, gainera, sekuentzia didaktikoa da ikasleak berak ezagutza eraikitzeke irakasleak bitartekari gisa eratutako eskema bat.

Materia, lau sekuentzia horietaz gain, materia bera borobildu eta sekuentzien arteko loturak finkatzen dituen proiektu batean oinarritzen da. Beraz, materia proiektuetan oinarritako ikaskuntza (ikus 4. kapitulua) eredu batean garatzen da.

Sekuentziak eta proiektua jarraian datorren irudian [6.9 irudia] ikus daitekeen modura egituratzen dira. Hau da, sekuentzia bakoitza aurrekoan integratzen da, eta aurrez aipatu bezala, proiektuak borobiltzen ditu guztiak.



### 6.9 irudia. Materiaren sekuentziak eta proiektua

Materiaren sekuentziak eta proiektua garatzeko, Mendeberrri hezkuntza proiektuan zehaztutako agertokiak erabiltzen dira. Atal honetan ikusiko dira sekuentzia bakoitzaren helburuak eta konpetentziak garatzeko ikasleek bete behar dituzten atazak eta atazok kokatzen direneko agertokiak.

Sekuentzia ezberdinetan ageri diren **agertokiak** honako hauek dira: **lankidetzazko ikaskuntza, ikaskidetza saioa, tailerrak, adituen hitzaldiak eta klase magistralak.**

Hona hemen agertokien nondik norakoak:

- Lankidetzazko ikaskuntza: halako agertokietan 4/5 kideko taldeetan batzen dira ikasleak eta beraien iritziak, ikuspuntuak zein informazioaren inguruko ideiak trukatu eta partekatzen dituzte. Ikasleen artean gertatzen den interakzioak aukera ematen du, halaber, sekuentzia didaktikoari dagozkion helburuak planteatzeko (Pedrosa, 2011) eta proiektu edo aurkezpenak prestatzeko.
- Ikaskidetza saioa: agertoki honen helburua da materiaren garapenari jarraipena egitea. Garapen horretan sartzen dira talde txikien zein talde osoaren funtzionamendua eta ikasle bakoitzaren zailtasun nahiz erronken inguruko hausnarketa. Hari beretik, ikasleek hausnartzen dute ikaste-irakaste prozesuaren inguruan: zer ikasi dut? ze arazo izan ditut? zer egin dezaket horiei

aurre egiteko? zertan hobetu dezaket? (Mongelos, 2009). Funtzionamenduari dagokionez, ikasleek modu indibidualean hausnartzen dute lehenengo, eta ondoren, taldearen gaineko hausnarketa egiten da hausnarketa indibiduala oinarri gisa erabiliz.

- Tailerra: tailerrak dira helburu zehatz batzuei erantzuteko agertokiak. Hau da, ikasleei lan praktikoan laguntzeko espazioak.
- Adituen hitzaldiak: materiako tutoreek edo kanpoko irakasleek, aditu gisara, gai baten inguruan ematen dituzten hitzaldiak dira. Hitzaldi horiek atazak burutzeko input garrantzitsuak dira ikasleentzat (Pedrosa, 2011). Era berean, ikasleek galdetzeko aukera dute.
- Klase magistrala: oso erabilera murrizta duen agertokia da, non irakaslea bihurtzen den erdigunea. Materian zehar momentu oso puntaletan erabili da; materia edo proiektua azaltzerako orduan, adibidez.

Materian erabiltzen diren agertoki desberdinak ikusita, sekuentzia didaktiko bakoitzaren deskripzioa aurkeztuko da segidan.

Ikasleek beraien esperientziatik ezaguna duten sistema hartzen da materiaren abiapuntutzat, hau da, Euskal Herriko sistema ez-unibertsitarioa. Horretaz gain, materia honen aurretik ikasleek garatu duten 1.2 materiaren ere, “Errealitatearen ikuspegi globala”, landu da ama hizkuntzan. Lehenengo sekuentziaren helburua, beraz, hurrengo sekuentziak eta proiektua garatu ahal izateko oinarriko hizkuntza eta baliabideak jasotzea da. Helburua lortzeko sekuentziak irauten duen bi asteetan agertoki ezberdinetan garatuko diren atazak burutu beharko dituzte ikasleek. Agertoki eta ataza horiek hurrengo taulan [6.5 taula] daude ikusgai.

1 Sekuentzia Didaktikoa: “Basque Education System”	
Konpetentzia espezifikokoak:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hezkuntza sistema ez-unibertsitarioen inguruan hitz egin eta idazteko oinarriko hizkuntza jakin eta erabiltzen jakin.</li> <li>• Euskal Herriko Hezkuntza Sistema ez unibertsitarioen egitura eta ezaugarriak zeintzuk diren jakin.</li> </ul>	
Konpetentzia orokorrak:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Talde lana</li> <li>• Ikasten ikasi</li> <li>• Komunikazio eraginkorra</li> </ul>	
Sekuentziaren amaierako ataza:	
Euskal Herriko Hezkuntza sistemaren inguruko azalpenezko 180-200 hitz bitarteko testu indibidual bat idatzi Europar proiektu baten parte hartzen duten irakasleei zuzenduta.	
Saio presentzialen denboralizazioa: 2 ordu eta laurdeneko 3 saio presentzial (7.25 ordu)	
Ataza	Agertoki presentziala eta interakzio mota

## 6. KAPITULUA: IKERKETAREN DISEINUA

Materiaren eta proiektuaren aurkezpena.	Klase magistrala.
Wikiaren inguruko tailerra eta proiektua egiteko taldeko wikiaren eraketa.	Tailerra. Tutoreak dinamizatuta eta talde txikitan egindako lana.
Aurrezagutzak aktibatuzko ariketak: hezkuntza sistemen inguruko hiztegia eta Euskal Herriko Hezkuntza sistemaren inguruko jakintza.	Lankidetzazko ikaskuntza. 4/5 ikasleko talde txikitan.
Euskal Herriko Hezkuntza sistemari buruzko irakurgai partekatua (Jigsaw reading).	Lan indibiduala.
Euskal Herriko Hezkuntza sistemari buruzko irakurgai partekatua inguruko informazio trukaketa.	Lankidetzazko ikaskuntza. 4/5 ikasleko talde txikitan.
Proiektua garatzen hasi.	Lankidetzazko ikaskuntza. 4/5 ikasleko talde txikitan.
Ordu ez-presentzialetan ikasleek egin beharreko atazak (10.5 ordu)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Materiari buruzko txostenaren irakurketa.</li> <li>• Euskal Herriko Hezkuntza sistemaren inguruko testuaren irakurketa.</li> <li>• Wikiaren erabilera ikusi.</li> <li>• Azken ataza burutu.</li> <li>• Hizkuntza lanketa indibiduala.</li> </ul>	

### 6.5 taula. Lehenengo sekuentziaren inguruko informazioa

Taulan [6.5 taula] ikus daitekeenez, lehenengo sekuentziaren helburuak bete eta azkeneko ataza burutu ahal izateko, ikasleek agertoki eta interakzio mota ezberdinekin hainbat ataza bete beharko dituzte ordu presentzialetan zein ordu ez-presentzialetan.

Behin hirugarren hizkuntzan gaiari buruz aritzeko oinarritzko hizkuntza eta baliabideak jasota, materia zentratzen da Europako eta mundu zabaleko hezkuntza sistema ez unibertsitarioen azterketan. Bigarren sekuentziak bi helburu nagusi ditu. Batetik, ikasleak azalpenezko testu egoki bat idazteko oinarriak finkatzea eta bestetik, Europako zein munduko hezkuntza sistemei buruz ikastea. Sekuentzia diseinatzerako orduan kontuan hartu zen ikasleei Euskal Herrian dagoenaren antzeko egoera soziolinguistikoetan dauden hezkuntza sistemak aurkeztea; eredu elebidun zein eleanitz ezberdinen berri izateko, hain zuzen ere. Aurreko sekuentzian bezala, bigarren sekuentzia honetan erabilitako agertoki, interakzio modu, denboralizazio, helburu nagusi, azken ataza eta ordu ez-presentzialetan egin beharreko atazak biltzen dituen taula [6.6 taula] aurkezten da segidan.

<b>2. Sekuentzia Didaktikoa: "Other European and World Wide Education Systems"</b>
Kompetentzia espezifikoak: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Azalpenezko testu bat idazten jakin.</li> <li>• Ahoz hezkuntza sistema ez-unibertsitarioaren ezaugarri ezberdinak konparatzen jakin.</li> <li>• Europako zein mundu zabaleko hezkuntza sistema ez unibertsitario elebidun zein eleanitzen antolaketa zein den jakin.</li> </ul>
Kompetentzia orokorrak: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Talde lana</li> <li>• Ikasten ikasi</li> <li>• Komunikazio eraginkorra</li> </ul>
Sekuentziaren amaierako ataza: Taldean Europako edo mundu zabaleko hezkuntza sistema baten inguruko azalpenezko 700-900 hitz bitarteko testu bat idatzi Euskal Herriko irakasleei zuzenduta.
Saio presentzialen denboralizazioa: 2 ordu eta laurdeneko 6 saio presentzial (14.5 ordu)

## 6. KAPITULUA: IKERKETAREN DISEINUA

Ataza	Agertoki presentziala eta interakzio mota
Aurrezagutza aktibatu.	Lankidetzazko ikaskuntza. 4/5 ikasleko talde txikitan.
Hezkuntza sistema ezberdinen inguruko irakurketa (Jigsaw reading).	Lan indibiduala.
Irakurketen inguruko informazio trukaketa.	Lankidetzazko ikaskuntza. 4/5 ikasleko talde txikitan.
Hezkuntza sistema ezberdinen hainbat aspekturen inguruko aurkezpenaren prestaketa.	Lankidetzazko ikaskuntza. 4/5 ikasleko talde txikitan.
Aurkezpenak.	Lankidetzazko ikaskuntza. 4/5 ikasleko talde txikitan.
Azalpenezko testuaren lanketa.	Klase magistrala eta lankidetzazko ikaskuntza. 4/5 ikasleko talde txikitan
Taldeko azalpenezko testuaren idazketa (azken atazaren hasiera).	Lankidetzazko ikaskuntza. 4/5 ikasleko talde txikitan.
Proiektua. – Project Report 1	Lankidetzazko ikaskuntza. 4/5 ikasleko talde txikitan.
Ordu ez-presentzialetan ikasleek egin beharreko atazak (21.75 ordu)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hezkuntza Sistema ezberdinen inguruko irakurketak.</li> <li>• Proiektua.</li> <li>• Azken ataza burutu.</li> <li>• Hizkuntza lanketa indibiduala.</li> </ul>	

### 6.6 taula. Bigarren sekuentzia didaktikoaren inguruko informazioa

Bigarren sekuentziak lotura zuzena du hirugarren sekuentzia didaktikoarekin. Kulturartekotasunean eta eleaniztasunean zentratzen da. Hirugarren sekuentziaren helburua da ikasleak hurbiltzea klaseetan gero eta komunagoak diren egoera eleanitz eta kulturartekoetara. Azaldu diren sekuentzietan bezala, abiapuntua ikasleentzako ezaguna den testuinguru batean kokatzen da, hau da, Euskal Herriko egoera eleanitz eta kulturartekoan. Hurrengo taulak [6.7 taula] laburbiltzen du hirugarren sekuentzia didaktikoari buruzko informazioa.

3. Sekuentzia Didaktikoa: "Multilingualism and Multiculturalism"	
Konpetentzia espezifikoak:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ahoz zein idatziz hezkuntza sistema ez-unibertsitario eleanitz zein kulturartekoen ezaugarriak konparatzen jakin.</li> <li>• Europako zein mundu zabaleko egoera eleanitz eta kulturartekoen ezaugarriak jakin.</li> </ul>	
Konpetentzia orokorrak:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Talde lana</li> <li>• Ikasten ikasi</li> <li>• Komunikazio eraginkorra</li> </ul>	
Sekuentziaren amaierako ataza:	
Indibidualki kulturantzatasunaren eta eleaniztasunaren inguruko 700-900 hitz bitarteko azalpenezko testu bat idatzi Europar proiektu batean parte hartzen duten irakasleei zuzenduta.	
Saio presentzialen denboralizazioa: 2 ordu eta laurdeneko 6 saio presentzial (14.5 ordu)	
Ataza	Agertoki presentziala eta interakzio mota
Aurrezagutza aktibatzeke World Café-a.	Lankidetzazko ikaskuntza. 4/5 ikasleko talde txikitan.
Euskal Herriko egoera kulturantz eta eleanitzaren inguruko hitzaldia.	Hitzaldia.
Bideoak (Babel / Solo un beso).	Talde osoa bitan banatzen da.
Bideoen inguruko informazio trukaketa.	Lankidetzazko ikaskuntza. 4/5 ikasleko talde txikitan.
Eleaniztasunaren inguruko irakurketa. Irakurgaiaren inguruko lanketa.	Lan indibiduala. Lankidetzazko ikaskuntza. 4/5 ikasleko talde txikitan.



## 6. KAPITULUA: IKERKETAREN DISEINUA

Cooperative Learning Session.	Lankidetzazko ikaskuntza
Proiektua.	Lankidetzazko ikaskuntza. 4/5 ikasleko talde txikitan.
Ordu ez-presentzialetan ikasleek egin beharreko atazak (21.75 ordu)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Euskal Herriko eskoletan dagoen egoera eleanitz eta kulturantzaren inguruko irakurketak eta lanketa.</li> <li>Proiektua.</li> <li>Azken ataza burutu.</li> <li>Hizkuntza lanketa indibiduala.</li> </ul>	

### 6.7 taula. Hirugarren sekuentzia didaktikoaren inguruko informazioa

Kalitatea eta praktika onak izeneko azken sekuentzia didaktikoaren bidez, ikasleek ezagutuko dituzte etorkizunean kalitatezko hezkuntza bat bermatzeko beharrezkoak izango dituzten oinarrizko irizpideak eta adibideak. Helburua, beraz, hezkuntza munduan kalitatearen esanahia ezagutu eta praktika onen analisisan zentratzen da. Lagarren sekuentzia didaktikoaren inguruko informazioa, aurrekoen egitura berdinari jarraituz, aurki daiteke segidan datorren taulan [6.8 taula].

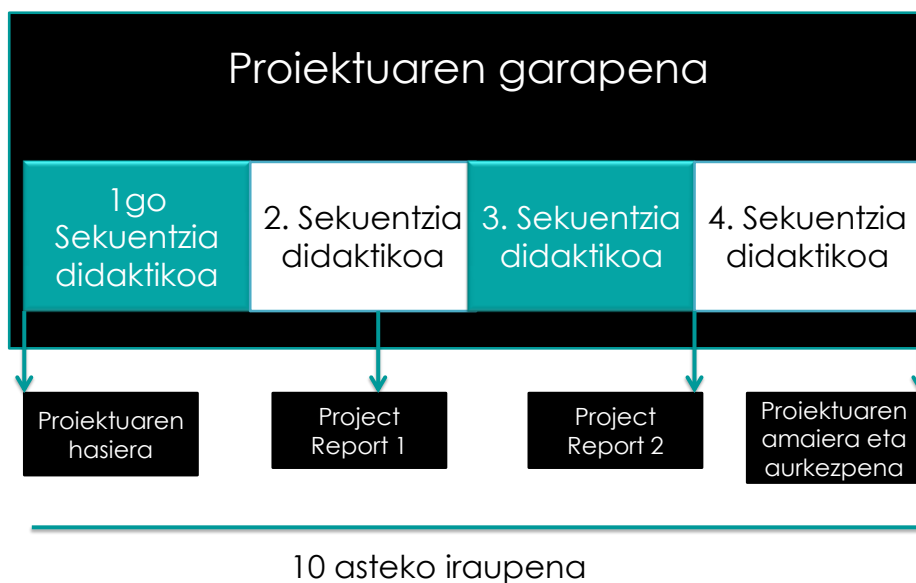
4. Sekuentzia Didaktikoa: "Quality and Good Practice"	
Konpetentzia espezifikoa:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Praktika onen inguruko azalpen txosten bat idazten jakin.</li> <li>Kalitateak hezkuntzan duen garrantzia zein den ulertu.</li> <li>Praktika onak identifikatzen jakin.</li> </ul>	
Konpetentzia orokorrak:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Talde lana</li> <li>Ikasten ikasi</li> <li>Komunikazio eraginkorra</li> </ul>	
Sekuentziaren amaierako ataza:	
Taldea kalitatearen inguruko 700-900 hitz bitarteko txosten bat idatzi non praktika onen adibideak agertuko diren Europar proiektu batean parte hartzen duten irakasleei zuzenduta.	
Saio presentzialen denboralizazioa: 2 ordu eta laurdenero 8 saio presentzial (18 ordu)	
Ataza	Agertoki presentziala eta interakzio mota
Aurrezagutza aktibatze World Café-a. Poster bat eratu.	Lankidetzazko ikaskuntza. 4/5 ikasleko talde txikitan.
Proiektua.	Lankidetzazko ikaskuntza. 4/5 ikasleko talde txikitan.
Aurrezagutza aktibatzean eratutako posterraren aurkezpena.	Lankidetzazko ikaskuntza. 4/5 ikasleko talde txikitan.
Kalitatearen eta praktika onen inguruko hitzaldia.	Hitzaldia.
Follow up session.	Ikaskidetzazko saioa.
Txosten idazketaren inguruko gainbegiraketa eta lanketa.	Klase magistrala / Lankidetzazko ikaskuntza. 4/5 ikasleko talde txikitan.
Project report2.	Lankidetzazko ikaskuntza. 4/5 ikasleko talde txikitan.
Finlandiaren eta Reggio Emiliaren inguruko bideoak.	Talde osoa bitan banatzen da.
Bideoen gaineko informazio trukaketa.	Lankidetzazko ikaskuntza. 4/5 ikasleko talde txikitan.
Irakurketa "quality indicators". Irakurketaren lanketa.	Lan indibiduala. Lankidetzazko ikaskuntza. 4/5 ikasleko talde txikitan.
Praktika onen analisiak.	Lankidetzazko ikaskuntza. 4/5 ikasleko talde txikitan.
Cooperative learning session.	Lankidetzazko ikaskuntza.
Proiektua.	Lankidetzazko ikaskuntza. 4/5 ikasleko talde txikitan.
Ordu ez-presentzialetan ikasleek egin beharreko atazak (25.8 ordu)	

- Proiektua.
- Azken ataza burutu.
- Hizkuntza lanketa indibiduala.

### 6.8 taula. Laugarren sekuentzia didaktikoari buruzko informazioa

Behin lau sekuentziak garatuta, ikasleen materia honetako azken atazak proiektua aurkeztea eta materiaren inguruko hausnarketa egitea izango dira. Sekuentzia didaktikoak aztertuz gero, ikus daiteke lau sekuentziek **egitura berari** jarraitzen diotela. Hau da, sekuentzia guztiak **aurrezagutzak aktibatze**tik abiatzen dira; ondoren ikasleek irakurketaren, ikus-entzunezko produktuen edo hitzaldien bidez **input garrantzitsu bat jasotzen** dute bai **jakintza arloan** bai **eduki horietaz aritzeko beharrezkoa den hizkuntza arloan**. Input horiek jasotzeak parada ematen die hainbat **ataza burutzeko** eta, ondoren, ikasitakoa komunean jartzeko. Behin **ikasitakoa partekatuta**, amaierako produktuaren gauzatze fasean sartzen dira; horretarako, **aurre-ezagutzen berregituraketa eta ezagutza berriaren eraikuntza** prozesuak agertzen dira non bai jakintza arloa eta bai hizkuntza hartzen diren kontuan.

Proiektuari dagokionez, hainbat taulatan [6.5, 6.6, 6.7 eta 6.8 taulak] ikusi da sekuentzia didaktikoek proiektua garatzeko espazioa uzten dutela, eta materialak irauten duen bitartean bi puntutan (Project report 1 eta Project report 2) egin behar dietela ikasleek tutoreari beraien proiektuaren inguruko justifikazioa. Proiektuaren garapena hurrengo irudiaren [6.10 irudia] bidez azal daiteke:



6.10 irudia. Proiektuaren garapena

Sekuentzia didaktiko guztien barne lotura mantentzen duen elementua izanik, proiektuaren helburu nagusia da **ikasleek material landu diren aspektu guztien hiru aplikazio erreal aztertzea**. Ondorioz, honako kompetentzia espezifikoak zein orokorrak zehazten dira proiektuaren garapenean: ahoz zein idatziz hezkuntza sistema ez-unibertsitarioen arteko deskribapenak eta konparaketak egiten jakin; hezkuntza sistema ez-unibertsitario ezberdinen ezaugarriak (antolaketa, egoera eleanitz eta kulturartekoak, pratika onak eta kalitatea) identifikatzen jakin; talde lana; komunikazio eraginkorra eta ikasten ikasi. Kompetentzia eta helburu horiek betetzeko, ikasleei ausaz esleitzen zaizkie Europako edo mundu zabaleko bi hezkuntza sistema eta sistema bakoitzeko eskola erreal bat. Bi horietaz gain, ikasleek Euskal Herriko Hezkuntza sisteman kokatuta dagoen beste eskola bat aukeratu beharko dute. Adierazitako hiru aplikazioekin aztertu beharko dituzte material zehar landutako gai guztiak. Ikerketa horretatik ateratako emaitzak konparatu eta azalpenezko txosten bat eta ahozko aurkezpen bat prestatu beharko dute. Proiektua garatzeko ikasleei eskatzen zaie 3. kapituluan azaldu den wikia erabiltzea talde lankidetzarako erreminta gisa.

### 6.2. Lagina

---

Aurrez aipatu bezala, ikerketa-subjektuak dira Mondragon Unibertsitateko HUHEZI fakultateko Lehen Hezkuntza Gradu ikasleak eta 1.6 materiako –Education in Europe and the Global World– tutoreak. Hona hemen ikasle zein irakasleok aukeratzeko arrazoiak:

- Hezkuntza sistemaren berrikuntza eragiteko beharrezkoa ikusten da etorkizuneko irakasleen kompetentziak neurtzea eta usteak eta pertzepzioak aztertzea.
- Hiritarren eleaniztasuna bultzatzen duten proiektuak gero eta garrantzitsuagoak dira eta beharrezkoa da horien eraginkortasuna neurtzea.
- Natibo digitalen belaunaldian sartzen diren ikasleak izanik, garrantzitsua da daukaten ezagutzaren inguruko informazioa batzea.
- Etorkizuneko planak egokitzeko egokia ikusten da ikasleak unibertsitatera heldu berriak direnean ikerketa burutzea.

- Ikerlariak kontaktu zuzena du Graduarekin.

Lagin hau hautatzearen arrazoiak ezagututa, parte hartzaileen ezaugarri nagusiak deskribatuko dira hurrengo lerroetan. Alde batetik, ikasleen –parte-hartzaile nagusiak– datuak aurkeztuko dira eta, bestetik, ikerketa hau kokatzen den materialen parte hartu duten tutoreena.

### 6.2.1. Ikasleak

Ikerketan parte hartu duen populazioa 100 ikaslekoa da, 2010/2011 kurtso akademikoan Lehen Hezkuntza Graduoko lehenengo mailan matrikulatutako ikasleen % 98a, hain zuzen ere. Gradu horretako ikasleen unibertsoa 102 subjektukoa da, baina 2 subjektu goi mailako kirolariak dira. Horiek, plangintza berezi bat jarraitzen dute; hori dela eta, ez dute parte hartu ikerlan honetan.

Hurrengo atalean azalduko denez, ikerketa longitudinal honek hainbat tresna erabili ditu une ezberdinetan. Hainbat arrazoi pertsonal tarteko, laginaren subjektu guztiak ez dira bertan egon galdetegi edo froga guztiak egin direnean. Populazioa 100 subjektukoa dela kontuan hartuta, galdetegi edo tresna bakoitza bete duten subjektuen kopuruak azaltzen dira segidan datorren taulan [6.9 taula].

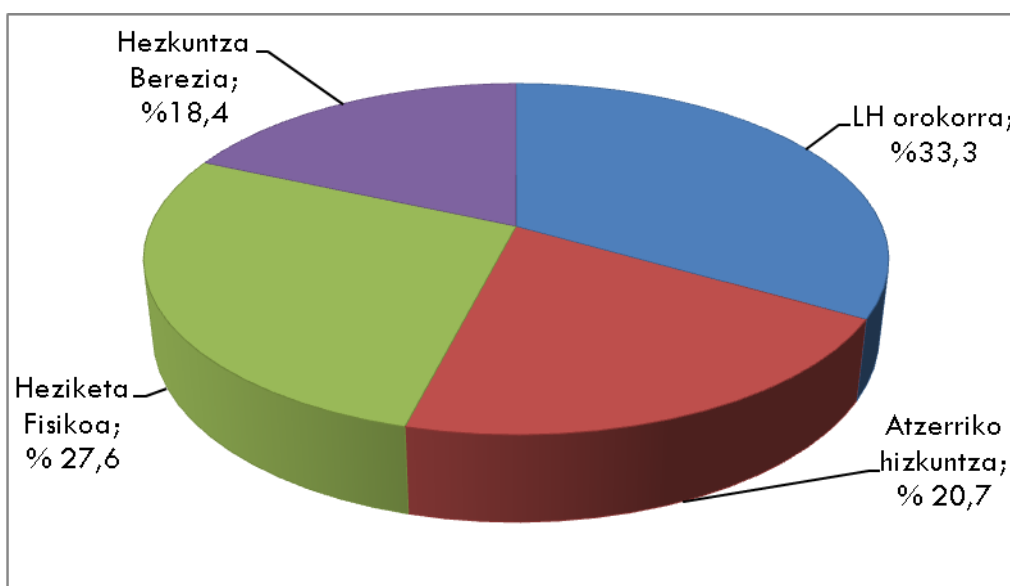
Froga	Portzentajea	Subjektu kopurua (N)
Datu orokorrak	%88	88
Galdetegia, Hizkuntzak1	%88	88
Galdetegia, Teknologia1	%86	86
Galdetegia, Hizkuntza 2	%92	92
Galdetegia, Teknologia 2	%92	92
Froga indibiduala1	%90	90
Taldeko froga 1	%94	94
Galdetegia, Hizkuntza 3	%94	94
Galdetegia, Teknologia 3	%94	94
Froga indibiduala 2	%64	64
Taldeko froga 2	%34	34
Galdetegia, Hizkuntza 4	%92	92
Galdetegia, Teknologia 4	%92	92
Froga indibiduala 3	%86	86
Taldeko froga 3	%75	75
Eztabaida taldea	%8	8

**6.9 taula. Frogetan parte hartu duen subjektu kopurua**

Ikerketan parte hartu duten 100 subjektuetatik, 88 ikaslek bete dute datu orokorreki dagokien galdetegia. Hortik lortutako datuek erakusten dute ikasleen %68.4, 18 eta 20

urte bitartean dabilela eta **adinaren** bataz bestekoa 19.94 dela. 25 urtetik gorako 7 subjektu daude. **Generoari** dagokionez, esan daiteke ikerketa lagina nahiko orekatua dela; izan ere, subjektuen %54 emakumezkoak dira, eta %46 berriz, gizonezkoak.

Lehen Hezkuntzako Graduko ikasleek hautatutako **ibilbideari** erreparatuz, ikus daiteke ikasleen %33.3k Lehen Hezkuntzako ibilbide orokorra aukeratu duela; %20.7k Atzerriko Hizkuntzako ibilbidea; %27.6k Heziketa Fisikoa, eta 18.4k Hezkuntza Berezia. Grafiko batean irudikatuta [6.11 irudia] ibilbideen banaketa honako hau litzateke:



6.11 irudia. Lehen Hezkuntza Graduko ikasleek hautatuko ibilbideen portzentajeak

Parte-hartzaileen **datu soziolinguistikoetan** zentratuz, aipatu beharra dago laginaren %58k euskara duela ama hizkuntza, %22.7k gaztelania, %18.2k gaztelania eta euskara, eta %1ek gaztelania eta frantsesa.

Hizkuntza ezberdinetan parte-hartzaileek beraien gaitasunarekiko duten **auto-pertzepzioa** segidan datorren taulan laburbiltzen da [6.10 taula]. Datuetatik azpimarragarria da ikasle gehienek onartzen dutela euskaraz maila ona edo oso ona dutela. 7 baino ez dira erdipurdiko maila dutela aitortzen dutenak. Gaztelerari dagokionez ere, subjektu bakarrak onartzen du maila txarra duela eta 9 parte-hartzailek erdipurdikoa dutela. Gainontzekoek ontzat edo oso ontzat jotzen dute beraien gaztelania maila. Ingelesezt, berriz, 14 subjektuk soilik onartu dute maila ona dutela. Beste guztiek erdipurdikoa, txartzat edo oso txartzat jotzen dute beraien maila.

## 6. KAPITULUA: IKERKETAREN DISEINUA

Maila	Euskara	Gaztelania	Ingelesa
Oso txarra			%11.5
Txarra		%1.1	%26.4
Erdipurdikoa	%8	%10.2	%46
Ona	%53.4	%67	%16.1
Oso ona	%38.6	%21.6	

### 6.10 taula. Subjektuek hizkuntza ezberdinetan duten mailaren auto-pertzepzioa

Hizkuntza horietaz gain, hau da, euskara, gaztelania eta ingelesaz gain, **beste hizkuntza bat** hitz egiten dutenen kopurua txikia da. Izan ere, 7 parte hartzaile daude frantsesa, alemana, katalana eta zeinu hizkuntza hitz egiten dutenak: 4 subjektuk frantsesa hitz egiten dute, subjektu batek alemana, beste batek katalana eta, azkenik, badago subjektu bat zeinu hizkuntzan hitz egiten duela onartzen duena.

Parte-hartzaileen **ingurune soziolinguistikoaren** gaineko datuek diotenez, gehiengoa, %79.5, 100.000 biztanle baino gutxiagoko hirietan bizi da; eta %20.5 hiri handietatik dator. Eremu horietan **nagusiki hitz egiten den hizkuntzari** dagokionez, subjektuen %52.3k onartzen du bere bizilekuan nagusiki euskara hitz egiten dela eta %47.6k, berriz, gaztelania.

**Eremu geografikoari** dagokionez, gipuzkoarrak dira nagusi lagin honetan, %55.2 hain zuzen ere. Bizkaikoak dira parte-hartzaileen %24.1, Arabakoak %18.4 eta nafarrak %2.3.

Parte-hartzaileok unibertsitatera sartu aurretiko **eskola eredu**a aztertuta, antzeman da nahiko orekatua dela eredu publiko eta pribatuetatik datozen parte-hartzaileen portzentajea, izan ere, %47.6 eredu publikotik dator eta %52.4, berriz, pribatutik.

**Eredu linguistikoari** dagokionez, subjektuen gehiengoa D eredutik dator, %96.5, eta gutxi batzuk berriz B eredutik, %3.5. A eredutik datorren parte-hartzailearik ez dago lagin honetan. Eredu horien barruan laginaren %14.8k eman du **ikasgairaren bat ingelesez**: 12 subjektuk jaso dute gizarte zientziak ikasgaia ingelesez DBHko 3. edota 4. mailan. Subjektu horietako batek, gainera, gizarte zientziaz gain matematika ere ingelesez ikasi duela adierazi du.

Orain arte azaldutako datu garrantzitsuenak honako taulan laburbiltzen dira [6.11 taula].

Datu orokor eta soziolinguistikoaren laburpena (N=88)		
Adina	19.94 batez beste	
Generoa	Emakumezkoak	%54
	Gizonezkoak	%46
Ibilbidea	Lehen Hezkuntza orokorra	%33.3

## 6. KAPITULUA: IKERKETAREN DISEINUA

	Atzerriko Hizkuntza	%20.7
	Heziketa Fisikoa	%27.6
	Hezkuntza Berezia	%18.4
Ama Hizkuntza	Euskara	%58
	Gaztelania	%22.7
	Euskara eta Gaztelania	%18.2
	Gaztelania eta beste (frantsesa)	%1
Hizkuntza mailaren autopertzepzioa (ona edo oso ona)	Euskaraz	%92
	Gaztelaniaz	%88.6
	Ingelesez	%16.1
Eredu linguistikoa	B	%3.5
	D	%96.5
Jakintza arloren bat ingelesez landu DBHn	Bai	%14.8

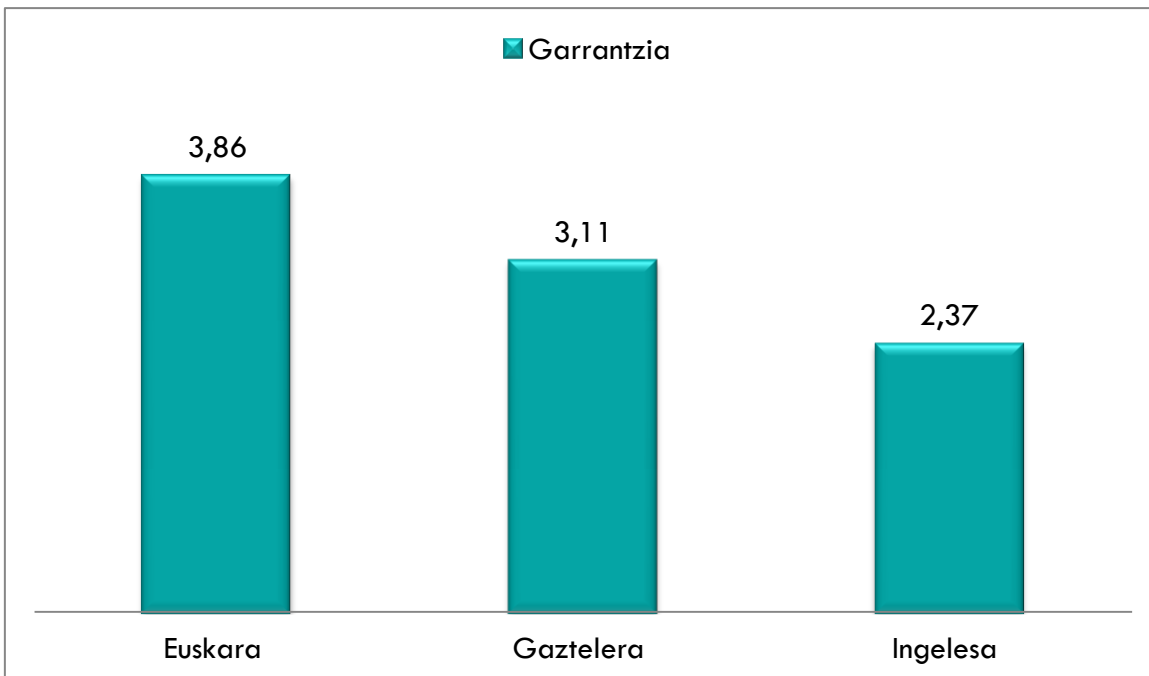
6.11 taula. Datu orokor eta soziolinguistiko azpimarragarrienen laburpena.

Datu orokorrez gain, laburki deskribatuko dira laginaren euskararen eta gaztelaren erabilera eta bi hizkuntza horiei zein ingelesari emandako garrantzia. Atal honetan aurkeztuko dira, baita ere, laginak euskararekiko zein gaztelarekiko duen jarrera, IKTetan duen jakintza eta erabileraren norainokoa.

**Hizkuntzaren erabilerari** dagokionez, laginak ingurukoekin euskara gehiago erabiltzen du gaztelera baino. Salbuespen bakarra laginak aitarekin erabiltzen duen hizkuntzan aurki daiteke. Izan ere, laginak aitarekin gaztelera erabiltzen du euskara baino gehiago (%52,3 gaztelerez edo nagusiki gaztelerez eta %36,4 euskaraz edo nagusiki euskaraz). Laginak amarekin erabiltzen duen hizkuntzaren kasua kontrakoa da. Hau da, laginaren %52,5ek hitz egiten du euskaraz edo nagusiki euskaraz amarekin, eta %39,8k berriz, gaztelerez. Anai-arreba, ikaskide zein irakasle, unibertsitate kanpoko lagun eta bizilagunekin ere euskara da laginak gehien erabiltzen duen hizkuntza. Aipatutako azken kasuen artean azpimarratzekoa da laginak irakasleekin hitz egiteko erabiltzen duen hizkuntza %100ean euskara dela.

**Masa komunikabideak kontsumitzeko erabilitako hizkuntzari** dagokionez, aipagarria da telebista ikusterako orduan subjektu batek ere ez duela aitortu euskaraz edo nagusiki euskaraz kontsumitzen duenik (% 79,6k gaztelerez edo nagusiki gaztelerez ikusten du telebista). Masa komunikabideen kontsumorako euskararen erabilera altuena irratia eta musika entzuterakoan aurkitu da (%42k entzuten du musika berdintsu euskaraz eta gaztelerez; eta %57,9k entzuten du irratia euskaraz edo euskaraz gaztelerez baino gehiago). Interneta erabiltzean gaztelera erabiltzen du laginaren %67,1ek. Beraz, orokorrean, gaztelera erabiltzen du laginak euskara baino gehiago masa komunikabideak kontsumitzeko.

lkerketa laginak **euskarari, gaztelarari eta ingelesari emandako garrantziari** dagokionez, laginak hurrengo grafikoan [6.12 irudia] ikus daitezkeen mailak eman ditu: laginak euskarari ematen dio garrantzi handiena, gaztelarari ondoren eta ingelesari gutxien. Garrantzia 5 puntuko eskala batean neurtu da.



6.12 irudia. Laginak hizkuntza bakoitzari aitortutako garrantzia 5 puntuko eskala batean

Euskarari emandako garrantziarekin bat dator laginak euskararekiko erakutsi duen **jarrera**. Hau da, laginak euskararekiko gaztelarekiko baino jarrera positiboagoa erakutsi du ( $\bar{x}\sum_{jar\_eusk}X= 38,16, s=13,48; \bar{x}\sum_{jarr\_gazt}X= 26,42; s= 9,65$ ). Bi datu horiek 50 puntuko eskala baten arabera dira. Hizkuntzekiko jarrerak zein horiei emandako garrantzia laburbiltzen dira hurrengo taulan [6.12 taula].

Ingurukoekin egiten den hizkuntza erabilera	Euskara gaztelera baino gehiago.
Masa komunikabideak kontsumitzeko hizkuntza	Gaztelera nagusiki.
Hizkuntzei emandako garrantziaren ordena	Euskara- Gaztelera- Ingelesa.
Jarrera	Euskararekiko gaztelarekiko baino jarrera positiboagoa.

6.12 taula. Datuen laburpena – Hizkuntzekiko jarrerak eta horiei emandako garrantzia

lkasleek duten **teknologia jabetza** eta erabilera deskribatzeko, esan daiteke, orokorrean, teknologiarantz sarbide altua duela laginak. Sarrerarik ez edo sarrera oso mugatua duten bi teknologia edo hardware daude soilik: antolatzaile elektronikoa eta 3G teknologia duen bideo-telefonoa. Laginak adierazi du bestalde, behar duen guztietan sarbidea duela argazki kamera digitalera, MP3 erreproduzigailua duen sakelako telefonora, memoria txartelera, kameradun sakelako telefonora eta sakelako telefonora.



Teknologia ezberdinen **erabilera maiztasuna eta trebetasuna** deskribatzeko hiru atal bereizi dira. Alde batetik, sakelako telefonoari dagokiona; bigarrenik, webaren erabilera tradizionalari dagokiona eta, hirugarrenik, web 2.0 teknologien erabilerari dagokiona.

Sakelako telefonoa jendeari deitzeko erabiltzen du nagusiki laginak. Subjektuen %61,6k aitortu du egunero sarritan egiten dituela mugikorraren bidez deiak eta %12,8k egunean behin. Egunerokotasunaren barruan ohiko praktika da sms-ak bidaltzea ere; izan ere, subjektuen %45,3k aitortu du egunero sarritan bidaltzen dituela mezua eta %14k egunean behin. Bestalde, oso gutxitan erabiltzen du laginak sakelako telefonoa argazkiak eta filmak egiteko eta horiek bidaltzeko. Ildo beretik, laginak adierazi du oso trebea dela bai jendeari deitzeko eta bai sms-ak bidaltzeko; ez ordea beste egitekoetarako.

Webaren erabilera tradizionala aztertuz, laginak adierazi du weba erabiltzen duela nagusiki e-mailak jasotzeko eta bidaltzeko (%27,9k sarri egunero eta %8,1k egunean behin) eta beste denbora-pasetarako (%25,6k sarri egunero eta %19,8k egunean behin). Informazio orokorra bilatzeko eta bat-bateko mezularitzarako astero erabiltzen du laginak weba. Azpimarragarria da, baita ere, laginak weba ikasteko helburuarekin informazioa topatzeko egiten duen erabilera. Hau da, ikasteko helburuarekin oso noizbehinka erabiltzen du laginaren herenak weba (%27,9k hilean behin edo bi aldiz; %7k hiru hilean behin edo bi aldiz eta %3k urtean behin edo bi aldiz). Trebetasun maila altuenak ere bat datoz erabilerarekin: trebetasun maila altuena bat-bateko mezularitzan eta e-mailak idatzi eta jasotzeko jardueran dutela onartu dute subjektuek.

Web 2.0 aplikazioen erabilera, berriz, nahiko baxua da. Erabilera altuena MP3 fitxategien jaiste eta partekatzean dago, inoiz aritu ez direnak soilik %12,8 baitira. Blog eta vblog-ei dagokienez, laginaren %29 aritzen da egunero blogak edo vblogak irakurtzen; horietatik %11,6k sarri egiten du egunero eta %17,4k, berriz, egunean behin. Blog edo vblogetan iruzkinak egiten dituen subjektu kopurua baxuagoa da. Hau da, %11,6 da egunero sarritan iruzkinak egiten dituen eta kopuru berdina, %11,6, egunean behin iruzkinak uzten dituen. Web 2.0aren beste hainbat erabilerari dagokienez, honakoak aipa daitezke: laginaren %79,1k ez du sekula rss feed-ik irakurri; %87,2k ez du sekula wiki bat garatu eta %95,3k ez du inoiz social bookmarking-ik egin. Gizarte sareen erabilerari dagokionez, berriz, subjektuen %29,1ek erabiltzen ditu sarri egunero; %18,6k egunean behin eta %26,7 ez da inoiz aritu.

Laginak trebetzat (%27,9) eta nahiko trebetzat (%29,1) jotzen du bere burua MP3 fitxategiak jaitsi eta partekatzeko. Blogen eta vblogen erabilerari dagokionez, subjektuen %23,3k adierazi du trebea dela halakoak irakurtzerako orduan, baina, %14k soilik adierazi du trebea dela iruzkinak egiterako orduan. Norberaren bloga elikatzeari dagokionez, subjektuen %10,5ek adierazi du oso trebea dela. Gizarte sareei dagokienez, bestalde, laginaren %22,1ek adierazi du oso trebea dela eta %26,7k, berriz, trebea. Beste web 2.0 aplikazioei dagokienez, oso kopuru murrizak jotzen du trebetzat bere burua. Soka horretatik, wiki batean parte hartzerako orduan %1,2k adierazi du oso trebea dela eta %1,2k trebea dela; beste subjektu guztiek adierazi dute ez direla trebeak edo oso trebeak.

Jarraian datorren taulan teknologia jabetza, erabilera eta trebetasunak laburbiltzen dira [6.13 taula].

Teknologia jabetza	Jabetza altua.
Sakelako telefonoaren erabilera eta trebetasuna	Nagusiki jendeari deitu eta sms-ak bidaltzeko erabiltzen du laginak sakelako telefona. Trebetasun maila altua dute parte hartzaileek ekintza horietan.
Webaren erabilera tradizionala	Nagusiki e-maila jaso eta bidaltzeko eta denborapasetarako erabiltzen dute parte hartzaileek weba. Bi ekintza horietan trebetasun altua dutela adierazi dute.
Web 2.0aren erabilera	Laginak web 2.0 aplikazioez egiten duen erabilera baxua da. Trebetasuna ere bat dator erabilerarekin; hau da, laginak ez du uste trebetasun maila altua duenik 2.0 tresnen erabileran.

**6.13 taula. Datuen laburpena- teknologia jabetza, erabilera eta maiztasuna**

Eztabaida taldean parte hartu duten subjektuei dagokienez, esan daiteke talde naturala izan zela irizpide. Hau da, 2010/2011 urte akademikoan 1.6 materian, Lehen Hezkuntzako Graduako ikasleekin osatutako 4 talde zeuden, bakoitza 23-28 subjektukoa. Eztabaida talde bakar bat osatu zen talde bakoitzean ausaz hautatutako bi kiderekin, beraz, guztira populazioaren %8k hartu zuen parte eztabaida taldean.

### 6.2.2. Tutoreak

2010/2011 ikasturtean Lehen Hezkuntzako Graduan 1.6 materian 4 tutore egon ziren. Tutoreen deskribapena egiteko datuak lortu dira erdi-egituratutako elkarrizketa eta galdetegien bidez. Puntu honetara helduta, aipatu beharra dago tutoretako bat

ikertzailea bera dela. Ikertzailearekin erdi-egituratutako elkarrizketa egin ahal izateko, Sevillako Unibertsitateko ikertzaile batek hartu zuen elkarrizketatzaile rola, beste elkarrizketak aztertu gabe zeudela. Tutoreen intimitatea gordetzeko helburuarekin T1, T2, T3 eta T4 izendatuko dira lan guztian zehar.

Tutoreen profil akademikoari buruz esan daiteke lizentziatura ezberdinetatik datozela; bik profil linguistikoa (T1 eta T2) erakusten duten bitartean beste bien profila teknologikoagoa da (T3 eta T4). Hala ere, guztien bizitza profesionalaren hastapenak antzekoak dira. Hau da, lau tutoreen bizitza profesionalaren hasiera hizkuntza akademietan kokatzen da. Aipatzekoa da, gainera, lau tutoreetatik hiruk (T1, T2 eta T4) hizkuntza akademia berean egin dutela lan ingeleseko irakasle gisa. Hiru tutore horiek gainera BAHI-IALE (Berrikuntza Atzerriko Hizkuntzaren Irakaskuntzan - Innovación en el Aprendizaje de Lengua Extranjera) ikertaldeko partaideak dira.

Generoa eta adina aztertuz, Lehen Hezkuntzako Graduan 1.6 materian murgilduta egon diren tutore guztiak emakumezkoak dira, eta adinaren batz bestekoa 36 urtetakoa da ( $s=9,38$ ). Gaur egun lau tutoreak bizi dira eremu soziolinguistiko berean baina T3 tutorea Irlandakoa da. Behin alderdi orokor eta azpimarragarrienak aipatuta tutore bakoitzaren deskribapen zehatza egingo da.

**T1 tutorearen** profil akademikoari dagokionez, esan daiteke Ingeles Filologian lizentziatua dela eta bi master dituela. Masterretako bat University College Dublin-en egin zuen: “Masters in Adults Education” izenekoa; bestea, berriz, “Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza, Batxilergoan, Lanbide Heziketan eta Hizkuntzen irakaskuntzan irakasle gisa aritzeko gaitzen duen Unibertsitate Master Ofiziala”, HUHEZIn egin zuen. Horretaz gain, ikerketa munduan sartzeko ideiarekin HUHEZIn eskaintzen den EKOMU masterrean (Masterra Testuinguru Multikultural eta Eleanitzetan) gauzatu zituen ikerketa ibilbideari dagozkion 20 kredituak.

Esperientzia profesionalari dagokionez, T1 tutoreak bost urtez egin du lana hizkuntza akademia batean eta 2011/2012 ikasturtea HUHEZIn daraman hirugarrena da. Ikerlan hau gauzatu den urtean, 1.6 materiaz gain, Lehen Hezkuntza Graduko 2.8 materian (Hizkuntzen Irakaskuntza-ikaskuntza curriculum-edukien bidez H2 testuinguruetan) ere ematen ditu eskolak eta lehenengo mailako tutore da besteak beste.

CLILean duen formazioari dagokionez, tutoreak onartu du formazio hori, lankidetzazko ikaskuntzaren inguruko formazioa bezala, esperientziatik jaso duela. Teknologiarri dagokionez, berriz, T1 tutoreak oinarriko formazioa, Office eta Internet jaso ditu

aparteko kurtsoetan; gainera, hainbat masterretan formazioa jaso izan du web 2.0 unibertsoko hainbat aplikazioen inguruan.

**T2 tutorea** ere Ingeles Filologian lizentziatua da, master bat egin zuen Edinburgon Linguistika Aplikatuan, hainbat kurtso jaso ditu metodologiarekin lotuta eta Doktorea da Filosofia eta Hezkuntza Zientzietan.

Esperientzia profesionalari dagokionez, 15 urte egon zen lanean hizkuntza akademian eta 11 urte daramatza HUHEZIn. HUHEZIn kudeaketa zein irakaskuntza arloetan dihardu. Kudeaketari dagokionez, Atzerriko Hizkuntza Irakasletzako Diplomaturaren arduraduna izan da eta gaur egun ordezkaria da Hizkuntzen eta Literaturaren Gunetik Graduoko mahaian. Irakaskuntzari dagokionez, 1.6 materiako tutore eta koordinatzailea da, bai eta Lehen Hezkuntzako lehenengo mailako tutore ere.

CLILEan beste tutoreek baino esperientzia luzeagoa du eta horri buruzko formazioa esperientziatik, artikulua zein liburuen irakurketatik eta hainbat kongresutatik jaso du. Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologien inguruko formazioa esperientziatik eta erabileratik lortu du, nahiz eta tresna konkretuen inguruan hainbat formazio saio jaso dituen.

**T3 tutorearen** bereizgarri nagusia da bere jatorria; izan ere, aurrez aipatu bezala, tutore hau Irlandakoa da nahiz eta azkeneko hamaika urteotan Euskal Herrian bizi izan. T3 tutorea Matematika eta Informazio Teknologietan lizentziatua da eta bi master ditu, bata zientzia aplikatuetan eta bestea irakaskuntzan.

Esperientzia profesionalari dagokionez, hainbat hizkuntza akademiatan ibili da lanean. Horretaz gain, Eusko Jaurlaritzan ere izan da ingelesa atzerriko hizkuntza gisa irakasten. 2010/2011 urte akademikoa da HUHEZIn irakasle kolaboratzaile gisa daraman laugarrena. Fakultatean lan egiten du 1.6 materiako tutore gisa.

CLILaren inguruko formazioa HUHEZIn izandako esperientziatik jaso duela aipatzen du, bai praktikatik eta bai materiako tutoreek astero egiten duten bileretatik. Bere profil akademikoaren ondorioz jaso du Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologietan duen formazioa.

**T4 tutorea** Ikus-entzunezko Komunikazioan lizentziatua da. Hainbat kurtso egin du hezkuntza mundura hurbiltzeko eta ikerketa nahikotasuna lortu zuen proiektu honekin: "IKTak EBHI programa batean txertatzeko proposamena" (2009).

Esperientzia profesionala hizkuntza akademian hasi zuen 18 urte zituela eta bertan egon da lanean sei urtez. HUHEZIn lau urte darama eta 1.6 materiaz gain, Haur Hezkuntzako ibilbidean 2.8 materia (Bigarren Hizkuntzen irakaskuntza-ikaskuntza goiztiarra testuinguru eleanitzetan) ere lan egin du. “Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologia Haur Hezkuntzan zein Lehen Hezkuntzan” izeneko bi materietan ere ari da.

CLILaren inguruko prestakuntza esperientzia praktikotik, irakurgaietatik, kongresuetatik eta ikertaldean ikasitakotik jaso du. Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologien edo web 2.0 tresnen inguruan jasotako formazioari dagokionez, onartzen du lizentziaturan hainbat tresna ezagutu zuela orokorrean, baina hezkuntza munduan horiek nola aplikatu eta erabili jakiteko, hainbat ikastaro egin duela.

Ikerlan honetan parte hartu duten tutoreen ezaugarriak jarraian datorren taulan [6.14 taula] laburbiltzen dira.

		T1 tutorea	T2 tutorea	T3 tutorea	T4 tutorea
Profil akademikoa		Filologia	Filologia	Zientziak	Komunikazioa
Esperientzia profesionala	Atzerriko Hizkuntzan irakasle	Bai. 5 urte	Bai. 15 urte	Bai. 11 urte	Bai. 6 urte
	CLIL esperientzia batean irakasle	Bai. 3 urte	Bai. 11 urte	Bai. 4 urte	Bai. 4 urte
Formazioa CLILean		Praktikatik	Praktika, irakurketa eta kongresuetatik	Praktika eta bileretatik	Praktika, irakurketa, kongresu eta ikertaldetik
Formazioa IKTetan		Oinarrizkoa eta Masterrean lortutakoa	Autoformazioa eta hainbat kurtso espezifiko	Lizentziaturan	Lizentziaturan eta hainbat kurtso espezifikotan

6.14 taula. Tutoreen profil akademikoaren eta profesionalaren laburpena

Ikerketa honetako parte-hartzaileen ezaugarri orokorrak ezagututa, kapituluaren hirugarren atalak ikerketan jarraitutako metodologia deskribatuko du.

### 6.3. Ikerketaren hautu metodologikoa: ikerketa mistoa eta longitudinala

“One of the most ubiquitous forms of human communication is asking questions” (Peterson, 2000: 1).

Ikerketa honen oinarrian dauden ikerketa galdera diziplinartekoak erantzuteko egin den hautu metodologikoa aurkezten da atal honetan. Ikerketa galderen izaera dela eta, beharrezkoa ikusi da ikerketa misto eta longitudinal bat diseinatzea.

### 6.3.1. Ikerketa mistoa

---

“Mixed methods research seeks to combine both quantitative and qualitative traditions on the basis that research issues in education are often so complex that the insight of both approaches are required if we are to gain a good understanding” (Newby, 2010:92).

Ikaste-irakaste prozesuen konplexutasuna dela medio, gero eta gehiago dira prozesuok ikertzeko ikerketa metodoen konbinaketaren eraginkortasuna nabarmentzen duten ikertzaileak (ikus adibidez Creswell eta Plano Clark, 2007; Goralde eta Taylor, 2004; Knupfer eta McLellan, 1996; Newby, 2010; Teddlie eta Tashakkori, 2003). Ikaste-irakaste prozesuek bakarrik ez, egungo errealitatea gero eta konplexuagoa izateak ere bultzatzen du konbinazio hori egitera, Rodríguez-en (2005) ustetan.

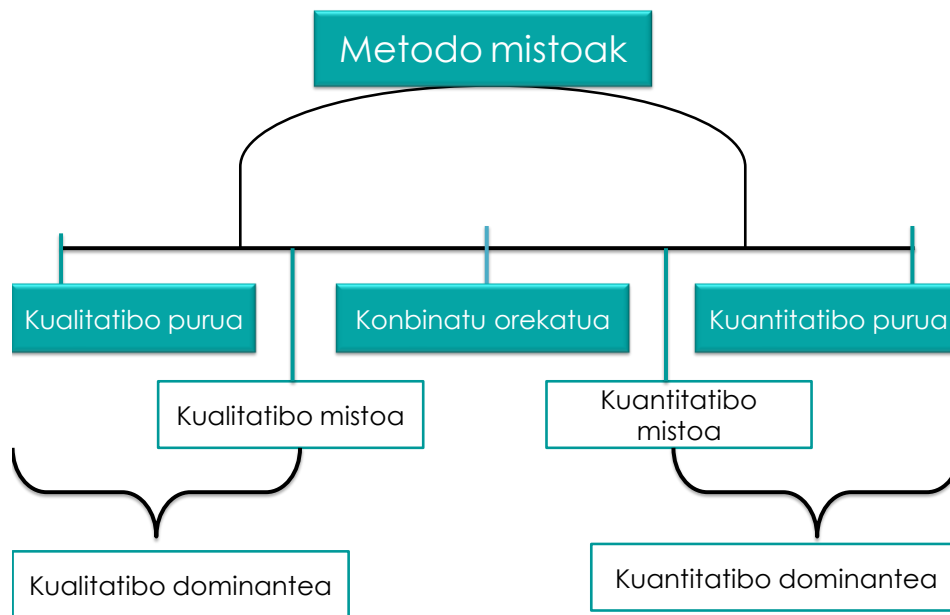
“El análisis de una realidad cada vez más poliédrica ha revelado la necesidad de combinar distintas técnicas de indagación para lograr hallazgos complementarios y desarrollar el conocimiento relativo a un determinado objeto de estudio” (Rodríguez, 2005: 1).

Johnson-ek eta Onwuegbuzie-k ere (2004) adierazten dute **ikerketa gero eta diziplinartekoagoa, dinamikoagoa eta konplexuagoa bihurtzen ari dela eta horrek eskatzen duela metodo ezberdinak konbinatzea**. Konbinazio hori “hirugarren mugimendu metodologikoa” izendatu dute Goralde eta Taylor (2004) autoreek, eta Johnson-ek eta Onwuegbuziek (2004) “bere unea heldu den paradigma” dela diote.

Johnsonen eta Onwuegbuzieren (2004) hitzak erabiliz, paradigma berri horrek ematen du aukera estatistika eta interpretazioa uztartzeko. Teddlie-k eta Tashakkori-k (2006) honelaxe definitzen dituzte metodo mistoak:

“Mixed methods research is defined as research in which the investigator collects and analyses data, integrates the findings, and draws inferences using both qualitative and quantitative approaches or methods in a single study” (Teddlie eta Tashakkori, 2006: 15).

Illo horretatik, Teddliek eta Tashakkorik (2003) beste lan batean aipatzen dute metodoak konbinatzeak aukera ematen duela ikerketa galderak baieztatu eta azaltzeko eta, aldi berean, teoria egiaztatu eta sortzeko. Badira autoreak bi ikerketa metodoak continuum batean kokatzen dituztenak edo, are gehiago, kualitatiboaren eta kuantitatiboaren arteko ezberdintasuna markatu beharrean, ikerketa metodoen artean esploratiboak eta baieztatzaileak bereiztea proposatzen dutenak (Onwuegbuzie eta Teddlie, 2003). Gray-ren eta Densten-en (1998) arabera, adibidez, metodo kualitatibo eta kuantitatiboaren arteko sailkapena da ikertzaileek aukeratutako dikotomia bat. Hori continuum batean kokatzen dute Johnsonek, Onwuegbuziek eta Turnerrek (2007) beheko grafikoa [6. 13 irudia] osatzeko.



6.13 irudia. Johnsonen, Onwuegbuzieren eta Turnerren (2007: 124) ikerketa metodo mistoak definitzeko grafikoa – Ikertzaileak euskaratua

**Metodo konbinatuak edo hirugarren mugimenduak** (Gorald eta Taylor, 2004), **metodo kuantitatibo eta kualitatibo tradizionalen garrantzia aitortzeaz gain, hirugarren aukera indartsu bat aurkezten du emaitza informatiboagoak, osatuagoak, orekatuagoak eta erabilgarriagoak emanez** (Creswell eta Plano Clark, 2007; Johnson, Onwuegbuzie eta Turner, 2007). Metodo kualitatibo zein kuantitatiboak integratuz onartzen da errealitatea ez dela soilik kualitatiboa ez kuantitatiboa (Cohen, Manion eta Morrison, 2011) eta ikertzen ari den fenomenoak ez dela modu partzial batean aztertuko (Greene, 2008).

Metodo konbinatuek badituzte hainbat abantaila eta desabantaila. Hona hemen abantailen artean batzuk: fenomenoaren ulermenerako laguntza (Kidder eta Fine, 1987); emaitza kuantitatiboak metodo kualitatiboetatik ateratako informazioaz osatzeko aukera (Madey, 1982) edota doitasun enpirikoa doitasun deskriptiboarekin zeharkatzeko aukera (Onwuegbuzie eta Leech, 2005). Desabantailen artean, hona hemen batzuk: ikerlariek metodo kuantitatibo zein kualitatiboak batera aurrera eramateko izan ditzaketen zailtasunak, purista metodologikoen metodo konbinatuen aurkako ikuspegia eta denbora luzea eskatzea, besteak beste (Johnson eta Onwuegbuzie, 2004).



Nahiz eta metodo mistoen erabilera azkeneko hamarkadan indartu den (Denscombe, 2008) eta horren inguruko interesa azken urteetan modu nabarian areagotu den (Gorald eta Taylor, 2004), ikerketa metodo mistoen edo konbinatuen erabilera ez da berria (Newby, 2010; Rodriguez, 2005; Teddlie eta Tashakkori, 2003). Interes hori handitzeak eta erabilera konbinatua onartzeak, ordea, metodo mistoen inguruan sortutako eztabaida norabidez aldatu du. Hau da, ikertzaileak hausnartzen hasi dira metodoen konbinaketa egokia nola egin daitekeen (Gorald eta Taylor, 2004).

Aipatutako hausnarketaz gain, gaur egun hainbat ikerlarik adierazten dute metodoa ikuspegi kualitatibo eta kuantitatiboen parean kokatzeko ebidentzia gutxi dagoela. Hala ere, metodo mistoak paradigma konkretu batean kokatzen dira. Paradigma hau, pragmatikoa deritzona, idealismotik urundu eta praktikotasunean kokatzen da (Cohen, Manion eta Morrison, 2011).

### 6.3.1.1. Pragmatismoa

---

Pragmatismoa, Denscombe-ren (2008) hitzetan, praktikak bideratutako paradigma bat da non errealitatearen eta egiaren bertsio ezberdinak eta bakarrak ere badauden. **Pragmatismoaren helburua da ikerketa galderei erantzuna aurkitzea, erabili den metodologiaren zein datuen izaera kualitatiboa edo kuantitatiboa den begiratu gabe** (Feilzer, 2010). Ildo horretatik, beraz, ikerketa ikuspegi egokiena izango da ikerketa galderen erantzuna lortzea ahalbidetzen duena.

Pragmatismoaren edo metodo mistoen paradigma, beraz, ontologia eta epistemologia konkretu batean kokatzen da. Cohen-ek, Manion-ek eta Morrison-ek (2011) honako hausnarketa egiten dute kontzeptualizazio pragmatikoaren inguruan:

“A mixed-method paradigm rests on an ontology that recognizes that phenomena are complex to the extent that single method approaches might result in partial, selective and incomplete understanding, and on an epistemology that requires pragmatic combinations of methods - in sequence, in parallel or in synthesis – in order to fully embrace and

comprehend the phenomenon and to do justice to its several facets”  
(Cohen, Manion eta Morrison, 2011:116).

Pragmatismoak eskaintzen du, beraz, paradigma positibistetatik eta interpretatzaileetatik desberdinduz, mundua ulertzeko alternatiba bat (Denscombe, 2008; Feilzer, 2010). Hori da metodo mistoen ikerketaren bikote filosofikoa (Denscombe, 2008). Pragmatismoak ahalbidetzen du ikuspegi ezberdinen arteko fusioa. Edo beste modu batean esanda, pragmatismoak eskaintzen du ikerketa sozialerako ortodoxia berri bat non, erantzun egokiaren mesedetan, metodoen konbinaketa ahalbidetzeaz gain horien erabilera komenigarria den (Denscombe, 2008).

### 6.3.1.1.1. Triangulazioa

---

Pragmatismo horrekin eta metodoak konbinatuz, triangulazioa lortzen da. **Triangulazioa honelaxe defini daiteke: giza jokaera ikertzeko helburuaz, datu jasoketan bi metodo edo gehiago erabiltzea** (Cohen, Manion eta Morrison, 2011). Datu multzo horiek dira, era berean, hirugarren fenomeno bati buruzko informazioa emango dutenak (Gorald eta Taylor, 2004) eta emaitzak modu osagarri batean konparatzea ahalbidetuko dutenak (Gorald eta Taylor, 2004). Hau da, triangulazioan lortzen den osagarritasunak bermatzen du aspektu kritikoak aztertzea, ulermena hobetzea eta xehetasun gehiago eman ahal izatea (Newby, 2010).

Perlesz-en eta Lindsay-ren (2003) arabera, triangulazioa erabiltzea honako arrazoi hauetan oinarritzen da: ikerketaren balioa hobetzen da, fidagarritasuna osoagoa da, multzokatzea murrizten da, hipotesiak testatu daitezke eta metodo baten hutsuneak beste metodoaren indarrak orekatzen ditu. Ikaste-irakaste prozesuak aztertzean, gainera, triangulazioaren bidez ikuspegi holistikoago bat lortzea bermatzen da (Cohen, Manion eta Morrison, 2011).

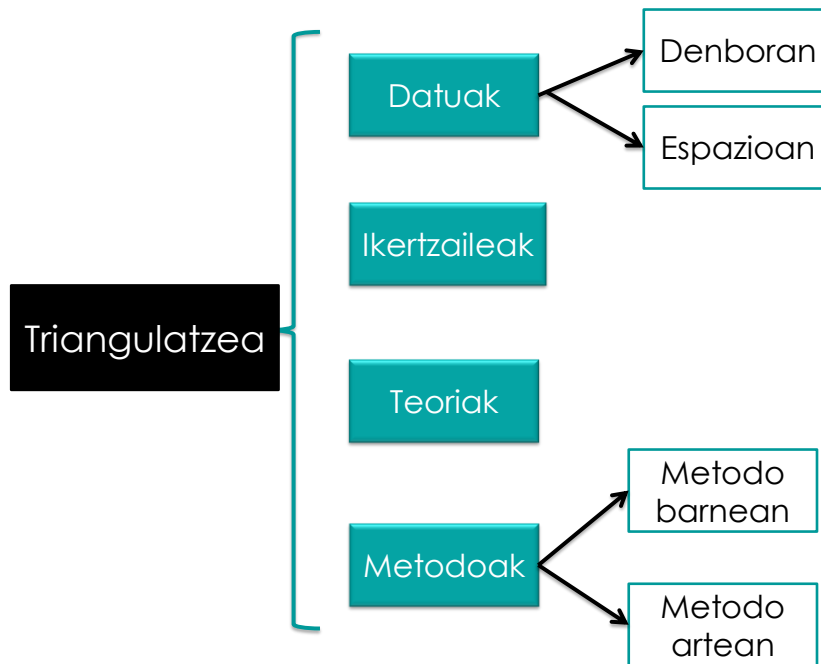
Perleszek eta Lindsayk (2003) aipatzen dute, ikerketen zorrotasun edo doitasunean zentratuz, triangulazioa ikerketan zehaztasuna lortzeko teknika dela. Indar-gune

horietaz gain, Oppermant-ek (2000) aipatzen du triangulatzea ulertu behar dela aurrerapen zientifikoak lortzeko printzipio gisa.

“Triangulation is not simple the crossing bridge between quantitative and qualitative research methods but is should be seen as a principle behind any research that attempt to constitute scientific advance” (Oppermant, 2000:145).

Orain artean metodoen inguruko triangulazioa aipatu da, horixe delako nagusiki ikerlan honetan erabiliko dena. Ordea, metodoen triangulazioaz gain, denboraren triangulazioa ere erabiliko da hurrengo azpiatalean azalduko den moduan, ikerketa honen izaera longitudinalak bermatuko duelako datuak denboran ere triangulatzea.

Denzin-ek (1970) adierazten duenez, sei triangulatze mota dago: datuen triangulazio temporalak; datuen triangulazioa espazialak; ikerlariaren triangulazioa, teoria triangulazioa; metodoen arteko triangulazioa eta metodoen barneko triangulazioa. Hurrengo irudian ikus daitekeenez, datuen triangulazioan eta metodoen triangulazioetan azpikategoriak sortzen ditu Denzinek (1970) [6.14 irudia]. Hezkuntzan egindako ikerketetan erabilienak, denbora, espazioa, ikerlaria eta metodoen arteko triangulazioak dira (Cohen, Manion eta Morrison, 2011).



#### 6.14 irudia. Denzinen triangulatze kategoria eta azpikategoriak

Datuen triangulazioaz ulertzen da datu berdinak lortzeko errekurtso ezberdinak erabiltzea (Perlesz eta Lindsay, 2003) denboran edo espazioan zehar; izan ere, datuen triangulazioa tenporala edo espaziala izan daiteke. Ikerlariaren triangulazioak esan nahi du ikerlari bat baino gehiagoren parte hartzea derrigorrezkoa dela. Hirugarrenik, triangulatze teorikoa aurkezten du Denzinek. Triangulatze eredu horretan, teoria ezberdinak erabiliko dira datuak interpretatzeko. Triangulatze metodologikoan ere bi kategoria bereizten da (Cohen, Marion eta Morrison, 2011): metodo barnekoa alde batetik eta metodoen artekoa bestetik. Azken hori da Perleszen eta Lindsayren (2003) hitzetan arduraz egindako ikerketa gisa aurkeztu izan den triangulazio mota.

“Triangulation, particularly the version where methods are combined, is usually presented as an unproblematic way of doing rigorous research” (Perlesz eta Lindsay, 2003:27).

Metodoen arteko triangulazioak esan nahi du, Oppermanten (2000) ustetan, ikerketa objektu bera neurtzea ikerketa metodo bat baino gehiago erabiliz. Triangulazio mota horren helburuetako bat da, beraz, erakustea lortzen diren emaitzak ez direla metodo konkretu baten ondorio (Rodriguez, 2005). Badira autore batzuk triangulazioa

aldarrikapen epistemologiko bat dela aipatzen dutenak (Moran-Ellis, Alexander, Cronin, Dickinson, Fielding, Slency eta Thomas, 2006). Hala ere, azkenaldian triangulazioari egin zaion kritika nagusia da haren ondorioz lortutako datuak interpretatzea beti ez dela erraza (Perlesz eta Lindsay, 2003).

Aurkezten den ikerketa hau mistoa baina **kuantitatiboki dominantea** izango da hainbat arrazoiengatik. Kuantitatiboki dominantea esaten denean, adierazi nahi da Johnsonen, Onwuegbuzieren eta Turnerren (2007) *continuum*-ean ardaztuz (ikus 6.12 irudia), ikerketa oinarri kuantitatiboetan kokatzen dela baina datu kualitatiboak beharrezkoak direla ikuspegi orokor bat lortzeko eta errealitate konkretu bat ulertu ahal izateko.

Ikuspegi mistoa hautatzeko arrazoiak honako hauek dira:

- Ikerketa kualitatibo eta kuantitatiboek ikuspegi purista batetik azaltzen dituzten abantaila eta desabantailak baloratu izana (balorazio hori bananduta aurkezten da ondorengo azpiataletan).
- Ikerketaren izaera. Ikerketa eredu sekuentzial batean kokatzen da (Teddlie eta Tashakkori, 2006), hau da, metodo kualitatiboen erabilera kuantitatiboen ondoriozkoa da eta, metodo kuantitatiboaren zikloa amaituta aplikatu dira metodo kualitatiboak. Sekuentzializazio horren izaerak eskatu du modu naturalean ikuspegi konbinatuan kokatzea.
- Ikerketa galderei erantzun eta ikerketa objektuei eta horien aldagaiei egokitu ahal izateko aurrez egindako ikerketetan oinarrituta, metodo mistoak egokienak direla ondorioztatu da datuen doitasuna lortzeko.
- Metodo mistoek aukera ematen dute informazio iturri eta askotariko datuetatik irudi osatuago bat lortzeko.
- Ikerketa mono-metodikoetan sortu daitezkeen inpartzialtasunak ekiditeko modua da metodo konbinatuaren erabilera.
- Askotariko datuak eta metodoak erabiltzeak bermatzen duen konparaketa eta kontrastean aurkitzen da.
- Arestian metodo mistoen inguruan aipatutako abantailak, baina metodoak aurkezten dituen desabantailak alde batera utzi gabe.

Hurrengo azpiatalen helburua da erabili diren metodo kualitatiboen zein kuantitatiboen deskribapen orokorra egitea, ondoren tresna bakoitza zehaztu ahal izateko. Hala ere, ikerketaren marko metodologikoaren hautuak ez ditu ikerketaren oinarritzko ekintzak alde batera utzi behar. Hau da, **ikerketaren izaera kualitatiboa izan edo kuantitatiboa izan, edo konbinatua izan, helburua da ikerketa galderak edo arazoak ebazteko beharrezko informazioa jasotzea eta informazio hori modu logiko eta koherentean egituratzea** (Martínez, 2006). Metodo kuantitatibo zein kualitatiboen azalpenek, bestalde, parada emango dute ikerketa longitudinala justifikatzeko eta sekuentziazioa deskribatzeko.

### 6.3.1.2. Ikerketan erabilitako metodo kuantitatiboen deskribapena

---

Newby-k (2010) **patroien eta ordenen identifikazio eta azalpen gisa** definitzen du ikerketa kuantitatiboa. Dörnyeiren (2001) ustetan, berriz, ikerketa metodo kuantitatiboek erabiltzen dituzte ikertzaileak aurrez zehaztutako kategoria, ikuspuntu eta eredu definituak eta jasotako datu kuantifikatuen bidez zehaztuko da kategorien arteko harremana. Neurketa horiek guztiek sortzen dute hipotesiak testatzeko aukera (Dörnyei, 2001).

Oriol-en hitzetan (2004) metodo kuantitatiboek ematen dute ezagutza orokortzeko erraztasuna. Aliaga-k eta Gunderson-ek (2000; hemen: Muijjs, 2011) metodo kuantitatiboak definitzeko, esaten dute fenomenoak datu numerikoen bidez azaltzen dituzten metodoak direla:

“Explaining phenomena by collecting numerical data that are analysed using mathematically based methods, in particular statistics” (Aliaga eta Gunderson, 2000 hemen: Muijjs, 2011:4).

Hurrengo taulak [6.15 taula] ikerketa kuantitatiboaren ezaugarriak laburbiltzen ditu.

Ikuspegiarekin erlazonatutako kontzeptuak	Esperimentala, enpirikoa, positibista, estatistikoa...
Ikuspegiarekin loturiko hitz gakoak	Aldagaia, hipotesia, operazionala, estatistikoki esanguratsua, predikzioa...
Afiliazio teorikoa	Funtzionalismo estrukturala, positibismoa, teoria sistemikoa...
Afiliazio akademikoa	Psikologia, ekonomia, soziologia...
Errealitatearen izaera	Errealitate bakarra.
Helburuak	Teoria testatzea, deskribapen estatistikoa, aldagaien arteko erlazioa erakustea, predikzioa...
Diseinua	Egiturazkoa, aurrez zehaztua, formala, espezifikoa...
Datuak	Kuantitatiboak, kodifikatuak, neurketak, estatistikoak...
Aldagaiak	Aldagai kopuru txikiaren azterketa.
Lagina	Handia, zehatza, zoriz hautatua, kontrol taldea...
Laginarekin erlazioa	Epe motzekoa, urrunekoa, subjektua-ikertzailea...
Teknika edo metodoak	Esperimentuak, galdeketak, egituratutako behaketak...
Datu analisia	Deduktiboa, estatistikoa...
Arazo posibleak	Aldagai guztien kontrola, obstrukzioa...

**6.15 taula. Ikerketa kuantitatiboaren ezaugarriak (Bodgan eta Biklen, 1992: 50-51-52 eta Litchman, 2006: 7-8- Ikertzaileak moldatua)**

Metodo kuantitatiboek orokorrean dituzten ezaugarriak kontutan hartuta hautatu dira galdetegiak eta frogak ikerketa honetan. Hurrengo azpiatalek definituko dituzte metodo kuantitatibo horiek.

#### 6.3.1.2.1. Galdetegiak

Bisquerra-k (1989), galdetegiak definitzeko, **ikerketa objektua kontuan hartuta egokitzat jotako galdera sortak** direla esaten du:

“Los cuestionarios consisten en un conjunto más o menos amplio de preguntas o cuestiones que consideran relevantes para el rasgo, características o variables que son objeto de estudio” (Bisquerra, 1989: 88).

Galdetegiak dira, Oriolen (2004) ustetan, hezkuntza alorreko ikerketetan erabiltzen diren metodorik ohikoena. Beste metodoek bezala, galdetegiak ere badituzte abantaila eta desabantailak. Fox-ek (1981) abantailen artean aipatzen du publiko zabal batera heltzeko erraztasuna, kostu txikia eta galdetegiok erantzutean ematen

diren instrukzio normalizatuak. Desabantailei dagokienez, autoreak dio nahiko altua dela laginak galdetegiak ez betetzeko arriskua. Hala ere, Peterson-ek (2000) dio galdetegietatik lortutako informazioaren kalitatea erabat erlazionatuta dagoela galdetegiaren galderekin eta, era berean, erlazio zuzena duela galdetegiaren sortzeko prozesuarekin.

Galdetegi eredu ezberdinen artean, eredu itxiak eta irekiak daude. Lan honetan **galdetegi itxiak** erabili dira bi arrazoiengatik. Alde batetik, galdetegi itxiak betetzeko behar den denbora murriztagoa delako eta, bestetik, kuantifikazioa ere errazago egin daitekeelako.

Bestalde, badaude galdetegi itxiak erabiltzeko arrazoi espezifikoak ere. Lehenik eta behin, erraztasuna ematen dute Lehen Hezkuntzako Gradu Lehenengo Mailako ikasle guztien datuak lortzeko. Gainera, ikerketaren izaera longitudinala dela medio eta aldaketak neurtzeko helburuarekin, beste metodologiek baino denbora gutxiago eskatzen dute galdetegi itxiak. Eta azkenik, aukera ematen dute informazio kopuru handia lortzeko.

### 6.3.1.2.2. Frogak

---

Subjektuen idatzizko testuak neurtzeko diseinatutako frogak hartzen ditu kontuan Jacobs-ek, Zinkgraf-ek, Wormuth-ek, Hartfiel-ek eta Hughey-k (1981) proposaturiko ildoak. Autore horien proposamenak dio atazak ikasleei lagundu behar diela idatzizko diskurtso koherentea eraikitzen, motibatzen, aurreikuspenak betetzen eta ikuspuntu ezberdinetatik garatzen. Horretarako, beharrezkoa izango da komunikazio egoera azaltzea, ikasleek gaiarekiko dituzten aurre-ezagutzak kontuan izatea, zailtasun maila egokia duen ataza diseinatzea, azalpenak ulergarriak eta zehatzak izatea, idazlanaren luzera zehaztea eta anonimotasuna bermatzea.

Helburu horiek kontutan izanik eta aurrez azaldu den 1.6 materialian kokatuz, segidan datorren taulan [6.16 taula] ageri den ataza diseinatu zen:



## 6. KAPITULUA: IKERKETAREN DISEINUA

Write a text of between 500-700 words, individually, describing what you know about the Basque Education system answering to the following situation:

*“You are a teacher at a school taking part in a European project (Comenius) together with other European countries’ schools. Your first step in the project is to get to know the different participants’ education systems, so for your first meeting next month in Wroclaw (Poland), you should have sent the description of your system in advance to all the other participants, so that they will have read it for the meeting when they will be able to clarify any doubts about it.”*

Upload your individual text onto Moodle in the corresponding task.

Using your group wiki and taking as a reference the individual texts produced and uploaded onto Moodle, produce: A single group text on the Basque Education System.

You should be answering to the same situations as described in your previously uploaded tasks.

### 6.16 taula. Ataza indibidual eta kolektiboa

Froge batzuetan, hau da, idatzizko kompetentzia globala neurtzeko erabili den **“Profile” teknika** (Jacobs et al., 1981) [A eranskina] EAEko (ikus adibidez Cenoz, 1991; Lasagabaster, 1998; Sagasta, 2001) zein nazioarteko (ikus adibidez Yan Awg, Azizah eta Hasif, 2010) hainbat ikerketatan erabili izan da. Era beran, erabili da CLIL testuinguruetan (Ruiz de Zarobe, dg) zein lankidetzazko idazketa aztertu duten testuinguruetan (Shehadeh, 2011).

Tresnak bost eskala ditu: edukiak, antolaketa, hiztegia, hizkuntzaren erabilera eta idazketaren mekanika. Horien bidez ikasle bakoitzak 34 puntu lortzen ditu gutxienez eta 100 gehienez. Adierazi beharra dago eskala bakoitzak bere pisua duela zenbaketa globalean eta tresnak deskriptore ezberdinak ematen dituela eskala bakoitzerako. Jarraian datorren [6.17 taula] laburbiltzen dira eskala bakoitzaren puntuak eta deskriptoreak.

Eskala	Puntuazioa	Deskriptoreak
Edukiak	30	Gaiaren garapena eta ulermena. Edukiaren egokitzapena.
Antolaketa	20	Idea antolaketa. Testuaren antolaketa. Paragrafoen arteko kohesioa. Lehen eta bigarren mailako ideien adierazpena.
Hiztegia	20	Hitzak, adierazpenak eta horien erabilera. Erregistroa.
Hizkuntzaren erabilera	25	Kategoria gramatikalak. Sintaxia.
Idazketaren mekanika	5	Puntuazio ikurrak. Ortografia. Hitz larrien erabilera.

### 6.17 taula. “Profile” tresnaren ezaugarriak

Subjektu bakoitzaren batzuetan bestekoa kalkulatzeko tresnaren beraren irizpideak jarraitu dira. Hori egiteko beharrezkoa da testuak zuzentzea bikote itsutan. Hau da, bi ebaluatzailek zuzendu dituzte testu anonimoak. Ebaluatzailek hiru irakurketa egin dituzte testu bakoitzeko. Lehenengo irakurketan mezua baloratu da, bigarrenean

edukiaren eta antolaketaaren analisia egin da, hirugarrenean aztertu dira hiztegia, hizkuntzaren erabilera eta idazketaren mekanika. Bi ebaluatzaileek testu bakoitzari emandako puntuazioaren batz bestekoak erabili dira ikerketan (7. kapituluaren azalduko da ebaluatzaileen arteko korrelazioa une bakoitzean idatzitako testu indibidualetan eta lankidetzazko testuetan).

### 6.3.1.3. Ikerketan erabili diren metodo kualitatiboen deskribapena

---

**Ikerketa kualitatiboak bilatzen du pertsonen jokaera gidatzen duen errealitatea kontzeptualizatzea.** Newbyren (2010) ustetan, kontzeptualizazio hori espazio eta denbora testuinguru jakin bat partekatzen dutenen ezagutza, jarrera eta balioetan oinarritzen da.

“Qualitative research is concerned with understanding how people choose to live their lives, the meanings they give to their experiences and their feelings about their condition” (Newby, 2010: 115).

Newbyren (2010) aurreko aiputik ondoriozta daitekeenez, ikerketa kualitatiboa parte hartzaileengan zentratzen da, hau da, parte-hartzaileen esperientziak eta sentimenduak dira azpimarragarriak. Ondorioz, ikerketa kualitatiboa prozesuaz arduratzen da amaierako produktuaz baino gehiago (Bogdan eta Biklen, 1992). Kategoriak ikerketa prozesuan zehar definitzen dira, beraz, izaera esploratzailea dutela esan daiteke (Dörnyei, 2001).

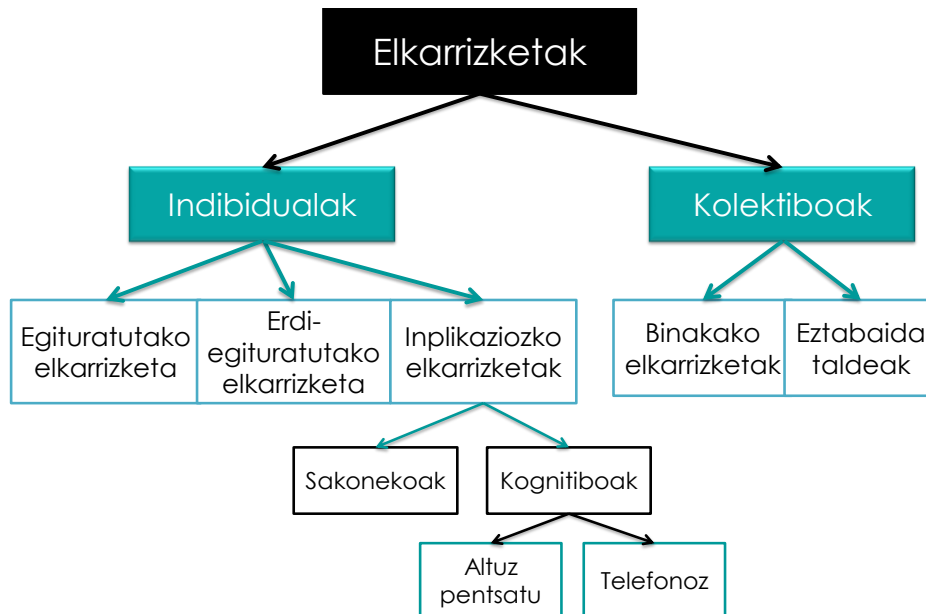
“The qualitative research approach demands that the world be approached with the assumption that nothing is trivial, that everything has the potential of being a clue that might unlock a more comprehensive understanding of what is being studied” (Bogdan eta Biklen, 1992: 30-31).

Ikerketa ikuspegi honi dagozkion ezaugarri nagusiak laburbiltzeko asmoarekin dakargu hurrengo taula [6.18 taula].

Ikuspegiarekin lotutako kontzeptuak	Etnografia, landa lana, interakzio sinbolikoa, barne ikuspegia, naturalistikoa, etnometodologia, deskriptiboa,, Behaketa...
Ikuspegiarekin loturiko hitz gakoak	Esanahia, egoeraren definizioa, ulermena, prozesua, negoziazioa, grounded theory...
Afiliazio teorikoa	Interakzio sinbolikoa, etnometodologia, fenomenologia, kultura, idealismoa...
Afiliazio akademikoa	Soziologia, historia, antropologia...
Errealitatearen izaera	Errealitate anitzak.
Helburuak	Errealitate anitzen deskribapena, ulermena garatu, grounded theory delakoa sortu. Interakzio sozialen ulermen eta interpretazioa.
Diseinua	Malgua, orokorra, garatua...
Datuak	Deskriptiboak.
Aldagaiak	Aldagai espezifikoak aztertu beharrean osotasuna aztertzen da.
Lagina	Txikia, ez ordezkatzaila, laginkatze teorikoa...
Laginarekin erlazioa	Enpatia, berdintasuna, kontaktu bizia...
Teknika edo metodoak	Behaketa, dokumentu ofizialen gainbegiraketa, parte-hartzaileen behaketa, elkarrizketak...
Datu analisia	Induktiboa, analitikoa, konparatiboa...
Arazo posibleak	Denbora kontsumoa, prozeduren estandarizazio falta, populazio handiak aztertzeko zailtasuna...

**6.18 taula. Ikerketa kualitatiboaren ezaugarriak (Bodgan eta Biklen, 1992: 50-51-52 eta Litchman, 2006: 7-8- Ikertzaileak moldatua)**

Ikerketa honetan erabili diren metodo kualitatiboak izan dira eztabaida taldeak eta erdi-egituratutako elkarrizketak. Biak, ordea, elkarrizketa marko orokorrean kokatzen dira (Bodgan eta Biklen, 1992; Newby, 2010). Hau da, bai eztabaida taldeak eta bai erdi-egituratutako elkarrizketak helburu zehatz batekin sortutako solasaldiak dira (Bodgan eta Biklen, 1992). Elkarrizketetan parte hartzaileen hitzak biltzen dira. Hala ere, elkarrizketen helburua ez da datuak biltzea baizik eta datuak sortzea (Freebody, 2003). Newbyren (2010) ustetan beheko irudian [6.15 irudia] azaltzen diren moduan kategorizatu daitezke elkarrizketa motak.



### 6.15 irudia. Newbyk (2010:339) proposatutako elkarrizketen sailkapena- Ikertzaileak euskaratua

Kvale-ren (1996) arabera, ikerketan elkarrizketak erabiltzearen zentzua hurrengo pasartean laburbiltzen da:

"The use of interviews in research marks a move away from seeing human subjects as simply manipulable and data as somehow external to individuals, and towards regarding knowledge as generated between human, often through conversation" (Kvale, 1996:11).

Kvalek (1996) aipatzen duenaren arabera, elkarrizketen bidez parte-hartzailea ezagutzaren sortzaile dela jotzen da.

#### 6.3.1.3.1. Eztabaida taldeak

Segidan datorren aipuan ikus daitekeen moduan, Krueger-ek eta Casey-k (2000) **pertzepzioetan oinarritutako eztabaida** gisa definitzen dituzte eztabaida taldeak:

“(...)carefully planned series of discussions designed to obtain perceptions on a defined area of interest in a permissive, non-threatening environment” (Krueger eta Casey, 2000: 5).

**Eztabaida taldeek, beraz, parte hartzaileek ikerketa objektuarekiko dituzten sentimenduak, usteak, bizipenak edo informazioa lortzeko helburua dute** (Egaña, 2010; Kitzinger, 1994; 1995). Eztabaida taldeetan batera hausnartzeko helburuaz diseinatzen diren jarduera kolektiboek (Kitzinger, 1994) eragiten dute subjektuek gaiaren inguruan hitz egiteko estimulazioa (Bogdan eta Biklen, 1992).

Eztabaida taldeetan sortzen den talde interakzioa (Kitzinger, 1994) dela eta, denbora laburrean datu kopuru handia lor daiteke (Cohen, Manion eta Morrison, 2011). Ikerketa metodologia horren bidez, subjektuek pentsatzen dutenaz gain, nola pentsatzen eta modu horretan zergatik pentsatzen duten ere azter daiteke (Kitzinger, 1995).

Cohenen, Manionen eta Morrisonen (2011) ustetan, talde horiek duten indar-gune eta hutsune nagusia beraien izaera artifizialean daude. Autore horiek aipatzen dutenez, egoera ez-naturaletan gauzatzeak bermatzen du ikerketa objektuaren inguruan zentratzea baina bestalde, banakako elkarrizketek baino datu kopuru mugatuagoa lortzen du ikertzaileak. Eztabaida taldeak, beraz, Agar-ek eta MacDonald-ek (1995) dioten gisara, bileraren eta elkarrizketaren artean kokatzen dira.

Ikaste-irakaste prozesuari dagokionez, hainbat autorek aipatzen dute tresna horren erabilera gomendagarria dela. Suarez-ek (2005) dioenez, eztabaida taldeak ikaste-irakaste prozesuak ulertzeko ere erabilgarriak dira.

Eztabaida taldeen ezaugarriei dagokienez, hainbat autorek adierazten dute ahal den neurrian homogeenok izan beharko direla. Hala ere, taldeak aukeratzeko erabilitako prozedura edozein bada ere ezinezkoa da homogeneousotasun hori bermatzea (Kitzinger, 1994) eta ondorioz, homogeneousotasun horren barnean dagoen heterogeneousotasuna onartzea beharrezkoa izango da (Callejo, 2001).

Taldea osatuko duen partaide kopuruari dagokienez, autore gehienek bost eta hamabi artean ipintzen dituzte mugak. Murillo-k eta Mena-k (2006) adibidez bost eta zortzi bitarteko taldeak sortzea gomendatzen dute; Lichtman-ek (2006) sei eta hamar bitarteko taldeak erabiltzea gomendatzen du; Suarez-en (2005) arabera, bost eta

hamar bitartekoak izan behar dira taldeak eta Morgan-ek (1988) dioenez, lau eta hamabi bitartekoak behar dute izan.

### 6.3.1.3.2. Erdi egituratutako elkarrizketak

---

Erdi-egituratutako elkarrizketa da Newbyren (2010) sailkapenean [6.14 irudia] elkarrizketa indibidualen artean dagoen elkarrizketa mota bat. Erdi-egituratutako elkarrizketak dira galdetegiaren eta inplikaziozko elkarrizketaren artean daudenak (Newby, 2010). Freebody-k (2003) dioenez, **erdi-egituratutako elkarrizketen helburua da galdetegiaren eta inplikaziozko elkarrizketaren alderdi indartsuenak uztartzea.**

“Semi-structured interviews aim to have something of the best of both worlds by establishing a core of issues to be covered, but at the same time, leaving the sequence and the relevances of the interviewee free to vary, around and out from that core” (Freebody, 2003: 133).

Erdi-egituratutako elkarrizketetan, beraz, beharrezkoa da jorratu beharreko gaien inguruko gida bat. Elkarrizketatzailea izango da helburuak modu antolatuan aurkeztuz norabidea gidatuko duena (Bonilla eta Rodriguez, 1997). Ikertzaileak elkarrizketa erdi-egituratua aurrera eramatean bermatzen da subjektuen datuen konparaketa egin ahal izatea (Bogdan eta Biklen, 1992).

Nahiz eta autore batzuek elkarrizketa eredu honek denbora asko eskatzen duela aipatu, abantailak ere azpimarratzekoak dira. Erdi-egituratutako elkarrizketetan ikerketa galderak islatzen dira eta aukera dago gaizki ulertuak argitzeko. Metodo honekin lortutako datuak ere aberatsak eta ugariak dira (Newby, 2010).

### 6.3.2. Ikerketa longitudinala

---

Izaera misto eta sekuentziatuaz gain, ikerlan honen izaera eta galderak direla eta, ikerketa hau longitudinala da.

"Unless there is good reason to believe otherwise... it should be assumed that longitudinal data are necessary to estimate the parameters, efficiency and without bias, of any dynamic process in the social sciences" (Menard, 1991:68).

Menard-en (1991) aurreko aipuan ikus daitekeen bezala, beharrezkoa da gizarte zientzietan ikerketa longitudinalak ere aurrera eramatea. **Ikerketa longitudinalak aurrerapenak eta aldaketak neurtzea dute helburu** (Rajulton, 2001) **eta aukera ematen dute trantsizio indibidualak aztertzeko edo jarraitzeko.**

Ikerketa eredu longitudinalen ezaugarri azpimarragarriena da modu sekuentziatuan aldagai jakin baten (edo batzuen) behaketa egitea, tratamendu ezberdinen arabera edo denboraren arabera izan daitekeena (Arnau eta Bono, 2008). Ikerketa longitudinala da, Delgado-k eta Llorca-k (2004) aipatzen duten moduan, gutxienez bi neurketa eskatzen duen eredua. Dörnyei (2001) ere nabarmendu egiten du denbora epearen ondoriozko aldaketen ideia, eta aldaketa horien arrazoiak nagusiki hiru direla adierazten du: eragin biologikoa, inguruaren edo testuinguruaren eragina eta ikaskuntza esperientzia planeatua. Neurketa horietan, gainera, ikerketa eredu mistoa erabiltzea onartzen da, datu jasoketa kualitatiboa zein kuantitatiboa ahalbidetuko duten tresnak erabiliz (Cohen, Manion eta Morrison, 2011).

Ikerketa longitudinalak dituzten abantailez gain badira Delgado-ren eta Llorca-ren (2004) arabera diseinuan kontuan hartu beharreko hainbat aspektu, hala nola kalitatearen kontrola, hau da, datu jasoketak egiteko momentu egokia eta teknika normalizatuen erabilera; abandonuaren arriskua eta datuak galtzearen arriskua. Subjektuen abandonuaren arrazoiaren artean daude, besteak beste, ikerketa objektua bera edo ikertzaileek eskatutako frogak subjektuei eskatzen dien denbora. Horren ondorioz, eta aurrez aipatu bezala, datuak galdu egiten dira.

Era honetako analisisiek, beraz,  $y$  menpeko aldagaia denborarekin bat aldatzen den  $x$  aldagaiaren eta denboran iraunkorra den  $z$  aldagaiaren funtzioz at jotzen dute. Hau da,

$$y_{it} = \beta x_{it} + z_i + e_{it}$$

non  $i$  azpiindizeak banakakoari egiten dion erreferentzia eta  $t$  azpiindizeak, berriz, denborari.  $e$  kasu honetan errore terminoa da. Neurketa ezberdinak egiteak bermatzen du  $b$  indizea kalkulatzeko.

$$y_{it} - y_{i1} = b(x_{it} - x_{i1}) + a(z_i - z_1) + e_{it} - e_{i1} = b(x_{it} - x_{i1}) + e_{it} - e_{i1}$$

Ikerketa eredu longitudinala konplikaturat jo izan da eta Rajulton-ek (2001) aipatzen duenez konplexutasun horri aurre egitea erronka handia da. Konplexutasun eta zailtasun horiek, Johnsonen (1977) ustetan, ikerketa eredu longitudinala erabiltzearen ondorioz lortzen diren emaitzetan justifikatzen da.

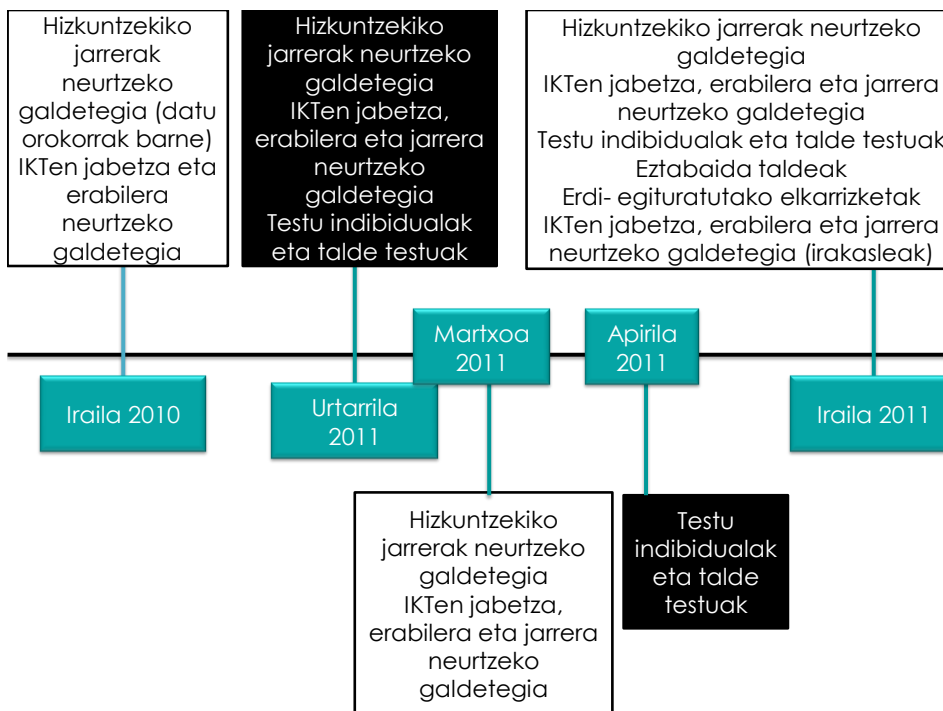
### 6.4. Ikerketa tresnak eta prozedurak

---

Ikerketaren helburuak bete eta ikerketa galderak erantzun ahal izateko, ikerketa objektua bikoitza dela kontuan hartuta, zazpi tresna ezberdin erabili dira ikerketan zehar. Aurreko ataletan deskribatu bezala, ikerketa konbinatu eta longitudinal honek bere baitan hartzen ditu metodo kualitatibo zein kuantitatiboak. Atal honen helburua da, ondorioz, metodo kualitatibo zein kuantitatibo horiek ikerketan erabili diren tresna espezifikoaren bidez deskribatzea eta tresnak erabiltzean jarraitu den prozedura azaltzea. Tresnak deskribatzeko orduan ikerketan erabili den aplikazio ordena hartu da irizpidetzat. Era berean, lehenik eta behin ikasleak lagin gisa hartuz erabili diren tresnak azalduko dira eta ondoren deskribatuko dira irakasleekin erabilitakoak.

Tresna guztiak hamabi hilabete epean aplikatu dira. Data zehatzetan, 2010/2011 urte akademikoaren hasieran hasi zen datu jasoketa eta 2011/2012 urte akademikoaren hasieran amaitu da. Ikerketa longitudinalak iraun duen hamabi hilabeteetan erabilitako tresnen prozedura tenporala ageri da hurrengo irudian [6.16 irudia].



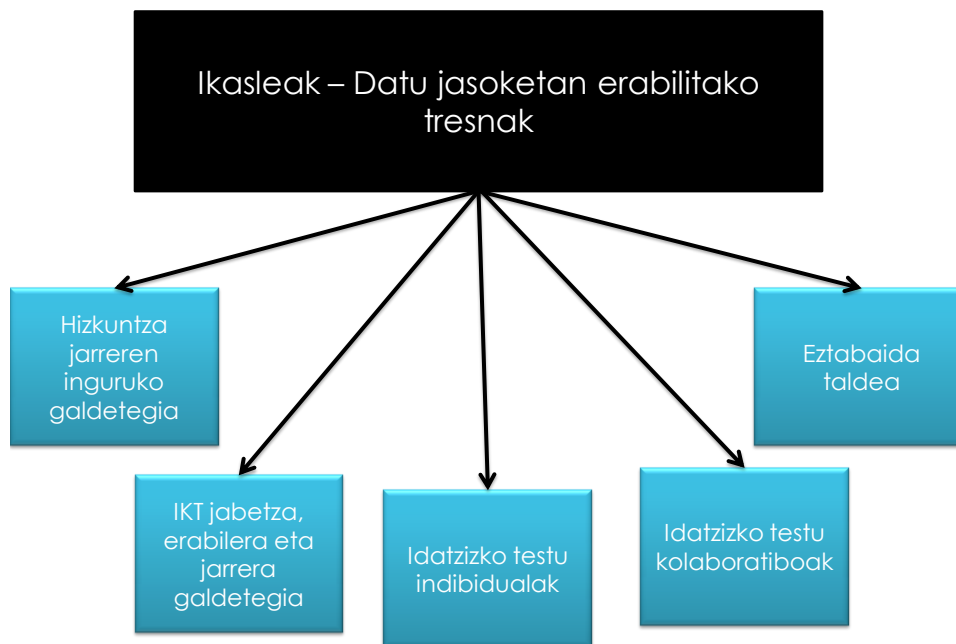


6.16 irudia. Tresnen prozedura tenporala

Hurrengo atalek tresna bakoitza deskribatuko dute; baita datuak jasotzean erabiltzeko prozedura ere.

### 6.4.1. Ikasleekin erabiltzeko tresnak

Ikasleak subjektu parte-hartzaile izan direneko bost tresna ezberdin erabili dira ikerlan honetan [6.17 irudia]. Atal honetan ikusiko den bezala, eta aurrez orokorki azaldu den moduan, bi galdetegi eredu, froga indibidualak eta taldeko frogak eta eztabaida taldeak erabili dira datuak jasotzeko.



#### 6.17 irudia. Ikasleengandik datuak jasotzeko erabilitako tresnak

Ikerketa longitudinala denez, hainbat tresna erabili da hainbat unetan [ikus 6. 16 irudia]. Hizkuntza jarrerak neurtzeko galdetegia eta IKT jabetza, erabilera eta jarrera neurtzeko galdetegia hainbat unetan erabili dira. Idatzizko testu indibidualak eta lankidetzazkoak ere une ezberdinetan jaso dira. Eztabaida talde bakar bat egin da datu jasoketa prozesuaren amaieran.

##### 6.4.1.1. Hizkuntzekiko jarrerak neurtzeko galdetegia

Ikerlan honetan **hizkuntzekiko jarrerak neurtzeko** Bakerrek (1992) sortutako galdetegian Lasagabasterrek (2003) egindako moldaketak hartu dira oinarritzat. Bakerrek (1992) sortutako galdetegia haurrei zuzendua badago ere eta bi hizkuntzei, galeserari eta ingelesari, erreferentzia egiten badie ere, Lasagabasterrek (2003) egindako moldaketak ikerlan honen testuingurura egokitzen dira.

Bakerren (1992) galdetegi originala edo haren egokitzapenak erabili dituzten ikerketa ezberdinen kopuru altuak (ikus González, 2003; Guerini, 2007; Hayashi, 2005; Ting, 2003 adibidez) galdetegiaren balidazioa eta eskalen fidagarritasuna bermatu dute.

#### 6.4.1.1.1. Hizkuntzekiko jarrerak neurtzeko galdetegia: deskribapena

---

Lasagabasterrek (2003) diseinatutako gaztelerazko galdetegiaren bertsioa oinarritzat hartuta, euskarazko bertsioa erabili da ikerlan honetan. Euskarazko itzulpena bi adituk bete eta orraztu dute. Ikasle guztiek euskaraz bete dute galdetegia eta ez da inongo gaizki ulerturen seinalerik aurkitu.

Galdetegiak 129 item ditu 4 atal ezberdinetan banatuta (ikus B eranskina). Galdetegia hainbat unetan banatu denez, ez da uneoro galdetegia osotasunean pasatu. Galdetegiaren lehenengo atala adibidez ez da pasatu une guztietan, datu pertsonalak jasotzen direlako bertan.

Arestian aipatu bezala, galdetegiaren lehenengo atalaren helburua da laginaren datu pertsonalak jasotzea. Datu pertsonal horiek jasotzeko 19 item aurkezten ditu galdetegiak eta adina, generoa, bizilekua eta halako datuez gain, atzerriko hizkuntzaren ikaskuntza prozesuaren inguruko galderak ere planteatzen ditu.

Bigarren atala, berriz, bi azpiataletan banatutako 57 itemek osatzen dute. Lehenengo azpiatalak helburu du EAEko bi hizkuntza ofizialen, hau da euskararen eta gazteleraren, erabileraren gaineko datuak jasotzea. Horretarako, galdetegian aurkezten dira hizkuntza horiek norekin erabiltzen dituzten jakiteko itemak eta komunikabide kontsumorako erabiltzen den hizkuntza ezagutzeko itemak.

Bigarren atalaren itemen kodifikazioa zehazte aldera, aipatzekoa da item bakoitzerako bost aukera eskaintzen zaizkiola galdetegia betetzen duen subjektuari, non lehenengoa beti euskaraz baita (=1) eta beti gazteleraz azkena (=5). Tarteko aukerek hizkuntza baten eta bestearen arteko erabilera maila ezberdina erakusten dute (2= euskaraz gazteleraz baino gehiago; 3 = berdintsu euskaraz eta gazteleraz; 4= gazteleraz euskaraz baino gehiago).

Bigarren azpiatalak, berriz, euskara, gaztelera eta ingelesari aitortzen zaien garrantziaren inguruko galderak planteatzen ditu. Horretarako, ekintza espezifikokoak aurkezten ditu atalak hizkuntza bakoitzari 15 itemeko espazioa eskainiz. Hau da, galdetegiaren item ezberdinek galdetzen dute hiru hizkuntzek zein garrantzia duten,

esaterako, irakurri, lagunak egin edo haurrak hezteko orduan. Kasu honetan kodifikazioa hauxe da: 5, oso garrantzitsua eta 1, ez da batere garrantzitsua.

Galdetegiaren hirugarren atalaren helburua da modu independentean hizkuntza bakoitzarekiko subjektuek duten jarrera neurtzea. Hori dela eta, planteatutako baieztapenen inguruko adostasuna edo desadostasuna neurtzeko hizkuntza bakoitzari dagozkion 10 item aurkezten ditu galdetegiak.

Jarrera-itemak neurtzeko 5etik 1erako Likert eskala erabili da; 5 izanik adostasun maila altuena (guztiz ados) eta 1 maila baxuena (batere ados) erakusten duten kodeak. Galdetegiaren hirugarren atalean laugarren eta bosgarren itemak birkodifikatu behar izan dira eskala positiboarekin bat etortzeko. Hau da, bi kasu horietan galdetegia bete duen subjektuak “guztiz ados” erantzun badu, kodifikazioa 1 izango da, eta 5 berriz, “batere ados” erantzun badu (guztiz ados=1; ados=2; berdin dit=3, ez ados= 4; batere ados=5). Birkodifikazioa egin da galdetegiaren item guztiak azpi-jarrera bera neurtzen dutenaren onarpena egitean berauek positiboki korrelazionatu behar dutelako. Hori Lasagabasterrek (2001) egin zuen instrumentuaren barne funtsa frogatuz.

Laugarren atalak, berriz, eleaniztasunaren parametroak oinarritzat hartuta, eleaniztasunaren inguruko jarrerak neurtzen ditu. Laugarren atala ere bi azpiataletan banatzen da. Lehenengo azpiatala Likert eskala baten arabera antolatutako 22 itenez osatzen da: 5 da adostasun maila altuena erakusten duen neurgarria eta 1, berriz, maila baxuena erakusten duena. Kasu honetan ere, hainbat birkodifikazio egin dira. Horien artean, 2, 4 eta 8 itemak.

Laugarren atalaren bigarren azpiatala Lasagabasterrek (2003) egokitutako galdetegian gehitutakoa da. Autorearen (Lasagabaster, 2003) arabera, hogeita hirugarren itemaren helburua da modu ez-zuzenean hizkuntza ezberdinak hezkuntza sisteman sartzearen inguruko jarrera neurtzea. Galdetegia betetzen duten subjektuei 9 aukera ematen zaizkie eta euskara, gaztelera eta ingelesa hezkuntza sisteman txertatzeko ordena hautatu behar dute.

#### 6.4.1.1.2. Hizkuntzekiko jarrerak neurtzeko galdetegia: prozedura

---

Galdetegien banaketan eta jasoketan jarraitutako prozedurari dagokionez, adierazi beharra dago unearen arabera ezberdina izan dela hainbat aspektutan. Aspektuok izan dira galdetegia banatu duten pertsonak eta banatu izan den ordutegia. Hala ere, badira une guztietan berdin mantendu diren aspektuak. Galdetegi guztiak banatu eta jasotzeko orduan ondorengo prozedura jarraitu da:

- Ikertzaileak galdetegia banatzeko eta jasotzeko egokiak izan litezkeen espazioak aztertu eta negoziatu ditu ikerketa taldearen laguntzarekin.
- Galdetegiak banatuko diren espazioa –hau da, materia– erabakita, bertako koordinatzailearekin hitz egin da ikerketaren berri emateko eta galdetegiaren helburuak azaltzeko.
- Materiako koordinatzaileak taldeko kideei eman die galdetegia pasatzearen eta helburuen berri.
- Ikertzaileak materia horretako tutoreei azaldu die honako prozedura:
  - Galdetegia banatu baino lehen ikasleei galdetegiaren helburua adieraziko zaie.
  - Galdetegiak materia hasterakoan pasatuko dira eta ikasleei 20 minutu inguru emango zaie galdetegia bueltatzeko.
  - Galdetegiak identifikatu ahal izateko ikasleei NAN zenbakia idaztea eskatuko zaie eta ez izena.
  - 20 minutu pasatutakoan galdetegi guztiak jasoko dira.
- Materiako tutoreek galdetegiak jaso eta ikertzaileari edo materiako koordinatzaileari (materiaren arabera) bueltatuko dizkiote galdetegiak.
- Ikertzailea da galdetegiak kodifikatu eta datuak SPSS programa estatistikoan sartu dituen, ondoren azterketa egin ahal izateko.

Kontuan hartu da galdetegiak banatu eta jasotzerako orduan espazioak izan dezakeen garrantzia ere (Cohen, Manion eta Morrison, 2011). Hori dela eta, galdetegi guztiak beren talde naturalean banatu dira.

Arestian adierazi bezala, hizkuntzekiko jarrerak neurtzeko galdetegi lau unetan banatu da. Hurrengo taulan [6.19 taula] ikus daiteke galdetegiak banatu den unearen, materiaren eta atalen gaineko informazioa.

Galdetegiak banatu den unea	Materia	Atalak
2010eko iraila	1.4 materia	4 atal: osoa
2011ko urtarrila	1.6 materia	2 atal (euskara, gaztelania, ingelesa): garrantzia eta jarrerak
2011ko martxoa	1.6 materia	2 atal (ingelesa): garrantzia eta jarrera
2011ko iraila	2.2 materia	2 atal (euskara, gaztelania, ingelesa): garrantzia eta jarrerak

**6.19 taula. Galdetegiak banatu diren unea, materia eta banatutako atalak**

Galdetegiak, lehenengo aldiz, Lehen Hezkuntzako Graduko lehenengo mailako ikasleei banatu zaie 2010/2011 urte akademikoko irailean, 1.4 materiaren eta bertan, galdetegiaren atal guztiak bete ditu laginak. Galdetegiak betetzeko aurrez azaldutako prozedura jarraitu da eta 1.4 materiako koordinatzaileak batu zituen galdetegi guztiak.

Bigarren galdetegiak, berriz, 1.6 materiaren –ikerketak hau kokatzen den materia– lehenengo egunean banatu zaie ikasleei materia aurkeztu ondoren. Kasu honetan ikertzailea izan da galdetegiak jasotzeko arduraduna. Galdetegiaren 2 atal pasatu zaizkie ikasleei, euskara, gaztelera eta ingelesaren inguruko garrantzia eta jarrera neurtzeko asmotan.

Hirugarren unea, 1.6 materia amaitutakoan izan da, 2011ko martxoan. Prozedura bigarren unean jarraitutako berdina izan da baina ingelesari emandako garrantziaren inguruko atala eta horrekiko jarreraren inguruko atala banatu dira.

Galdetegiak banatzeko azken unea 2011/2012 urte akademikoan kokatzen da. 2.2 materiaren egin da baina BAHI-IALE ikertaldeko partaideek banatu dituzte galdetegiak. Tutoreen deskribapenean adierazi den bezala, ikerlaria bera ere talde horretako partaide delako erabaki da ikertaldeko partaideek galdetegiak banatzea. Galdetegiaren lehenengo atala, datu pertsonalen atala, ezabatu egin da baina beste atal guztiak bere horretan mantendu dira. Galdetegiak ikertzaileak berak jaso ditu.

Nahiz eta bigarren, hirugarren eta laugarren unetan ez den datu pertsonalen atala txertatu, uneoro eskatu zaie parte-hartzaileei NAN zenbakia jartzea.

#### 6.4.1.2. IKT jabetza, erabilera eta jarrerak neurtzeko galdetegia

---

Bigarren galdetegi ereduaren helburua da laginak duen **Informazio eta Komunikazio Teknologien jabetza, egiten duen erabilera eta horiekiko jarrerak neurtzea**. Helburu hori lortzeko bi galdetegi erabili dira. Jabetza eta erabilera neurtzeko (galdetegiaren lehenengo bost atalak) Kennedy-k eta taldekideek (2007) sortutako galdetegi pilotatu eta balidatua erabili da eta laginaren IKTekiko jarrera neurtzeko (galdetegiaren seigarren atala) González-ek, Espuny-k eta Gisber-ek (2010) sortutako galdetegi pilotatu eta balidatuaren azkeneko atala erabili da.

Kennedyk eta taldekideek (2007) sortutako galdetegia Australia, Afrika, Txina, Erresuma Batua eta Estatu Batuetako unibertsitateetan erabili da ikasleen zein irakasleen teknologia tradizional eta goraka datozen teknologien jabetza zein erabilera neurtzeko. Kennedyren eta taldekideen (2007) ikerketaren helburua da **goi mailako ikasketetara heltzen diren ikasleen inguruko profil, esperientzia eta behar teknologikoen azterketa egitea, hezkuntza arautuan zein bizi guztian ikasteko baliabide gisa**. Horretaz gain, egun unibertsitatean diharduten **irakasleen profila** ere aztertzea du xede. Aurrez aipatu den moduan, ikerketa honetan IKTekiko jarrerak neurtzeko erabili da Gonzálezek, Espunyk eta Gisberrek (2010) sortutako galdetegia. Hori bera erabili izan da Rovira i Virgili Tarragonako Unibertsitate Publikoan.

Aurrez beste ikerketa batzuetan galdetegiak erabili izanak indartu egiten du ikerketaren oinarria. Bi galdetegiak euskarara itzuli dira eta euskal filologian zein IKTetan adituak diren profesionalak galdetegion egokitasuna berretsi dute.

6.4.1.2.1. IKT jabetza, erabilera eta jarrera  
neurtzeko galdetegia:  
deskribapena

---

Galdetegiak, guztira, 189 item ditu, 6 ataletan banatuta (ikus C eranskina). Hizkuntzekiko jarrerak neurtzeko galdetegiarekin bezala, une ezberdinetan banatu denez, une guztietan ez dira atal guztiak txertatu.

Kasu honetan ere, galdetegiaren lehenengo atalaren helburua da subjektuen informazio orokorrari buruzko datuak jasotzea; adina, generoa edo jaioterria, adibidez. Atalak 17 item ditu.

Bigarren atalak batzen ditu teknologiak erabiltzeko subjektuek dituzten aukeren inguruko 16 item. Atal honetako item bakoitzak teknologia mota ezberdin bati egiten dio erreferentzia eta erabiltzeko aukerak honelaxe kodifikatzen dira: 5 izango da ikasleak berak bakarrik duenean sarbidea, 4 behar duen guztietan baina beste batzuekin partekatuta, 3 sarbidea mugatua denean, 2 sarbiderik ez dutenean eta 1, berriz, subjektuak ez dakienean edo ziur ez dagoenean.

Galdetegiaren hirugarren atala 91 itenez osatua dago. 82 itemetan subjektuen teknologien erabilera maiztasuna eta horietan duten trebetasun maila aztertzea bilatzen du atalak (41 maiztasuna eta 41 trebetasuna). Hirugarren atalaren azkeneko 9 itemek aztertzen dute teknologia ezberdinetan zein hizkuntza erabiltzen duten.

Maiztasunari dagokionez, jarduera teknologiko bakoitza 7 puntuko Likert eskala batean baloratu da: 7 puntu eman zaio sarri egunero egiten den jarduerari eta 1, berriz, urtean behin edo bitan egiteari (6=egunean behin/ 5=sarri astero/ 4= astean behin/ 3= hilean behin edo bi aldiz/ 2= hiru hilean behin edo bi aldiz/ 1= urtean behin edo bi aldiz). Jatorrizko galdetegiko 7 puntuko Likert eskala mantentzea erabaki da 5 puntu gehiagoko eskalek ez dutelako eraginkortasuna eta osotasuna apurtzen (Newby, 2010).

Trebetasun maila 5 puntuko Likert eskala batean neurtu da zeinetan 5 markatzean subjektuak adierazi duen oso trebea dela eta 1 markatzean, berriz, batere trebeziarik ez duela. 82 item horietan bada aukera bat adierazten duena subjektua ez dela sekula jarduera horretan ibili (ENA).



Aurrez azaldu den testuinguru eleanitza dela eta, Mondragon Unibertsitateko DIGITALAIA ikertaldeak teknologia ezberdinak kontsumitzeko hizkuntza ohiturari buruzko 9 item txertatu zituen; horretarako, euskara (1), gaztelania (2), ingelesa (3) eta beste bat (4) aukerak eman zituen.

Galdetegiaren laugarren eta bosgarren atalek teknologiek hezkuntzan edo ikasgaietan duten garrantziaren inguruko itemak aurkezten dituzte. Laugarren atala 3 itemez osatzen da eta ikasleei galdetzen zaie ikasgaietan ondo moldatzeko item horiek duten garrantziaz.

Bosgarren atala 3 azpiataletan banatzen da. Lehenengo azpiatalean teknologien lagungarritasuna neurtu nahi da eta 5 itemetan adostasun maila zehazteko 5 puntuko Likert eskala bat aurkezten da (5 izango da guztiz ados eta 1 batere ados ez). Bigarren azpiatalean aurkezten dira, berriz, teknologia lagungarri izateari buruzko hainbat baieztapen.

Bertako 21 itemetan 5 puntuko Likert eskala batean lagungarritasun maila adierazteko eskatzen zaio laginari. Kodifikazioari dagokionez, 5 izango da oso lagungarria eta 1, berriz, ez da batere lagungarria. Bigarren azpiatal horretako azkeneko itema, galdera ireki bat da. Bertan subjektuei eskatzen zaie ikasketetan baliagarriak izan daitezkeen hiru teknologia aipatzeko. Azken item horren kodifikazioa egiteko erabili da, alde batetik, 1, erantzuna eman dutenentzat, eta 0, berriz, erantzun ez dutenentzat. Erantzuna eman duten guztiak aparteko dokumentu batean gorde dira. Bosgarren atalaren azkeneko azpiatalak esperientziaren inguruko informazioa jasotzea du helburu. Galdetegia pasatu den lehenengo unean, azpiatal honetako galderak eskolari egin diote erreferentzia (erabilera, ikasgaia eta esperientziaren balorazioa); beste uneetan unibertsitateari egin zaio erreferentzia.

Galdetegiaren azkeneko atalak helburu du jarrerak neurtzea eta, aurrez aipatu bezala, Gonzalezek, Espunyk eta Gisbertek (2010) sortutako galdetegitik egokitu da. 11 item ditu eta 5 puntuko Likert eskala bat erabiltzen da. Item bakoitzaren inguruko adostasun maila zehazteko erabili da: 5 guztiz ados eta 1 batere ados ez. Kasu honetan, korrelazio positiboa lortzeko 1, 3, 4 eta 11 itemak birkodifikatu egin dira. Azken horietan 5 da batere ados eta 1, berriz, guztiz ados. Azkeneko atal honek 2 galdera ireki ditu informazio gehigarria jasotzeko asmotan.

6.4.1.2.2. IKT jabetza, erabilera eta jarrerak  
neurtzeko galdetegia: prozedura

Hizkuntzekiko jarreraren galdetegia banatu eta jaso denean jarraitu den prozedura berdina erabili da IKT jabetza, erabilera eta jarrerak neurtzeko galdetegia erabili denean. Hau da, IKT jabetza, erabilera eta jarreraren galdetegien banaketa eta jasoketan prozedura berdina erabili da (ikus 6.4.1.1.2. azpiatala) unearen araberrako hainbat egokitzapen egin badira ere. Galdetegia banatu eta jaso duten pertsonak eta ordutegia ezberdinak izan dira. Kontuan hartu da, baita ere, galdetegiak banatu eta jasotzerako orduan Cohenek, Manionek eta Morrisonek (2011) aipaturako espazioaren garrantzia, eta talde naturalean banatu dira.

Segidan datorren taulan [6.20 taula] ikus daitekeen bezala, irailean IKT jabetza, maiztasuna eta trebetasun mailak neurtu dira. Tarteko bi uneetan IKTekiko jarrera eta unibertsitatean tresna horien lagungarritasuna norainokoa den neurtu dira eta azkeneko unean neurtu dira IKT jabetza, maiztasuna, trebetasuna eta jarrera [6. taula].

Galdetegia banatu den unea	Materia	Atalak
2010eko iraila (IKT jabetza, maiztasuna eta trebetasuna)	1.1 materia	5 atal
2011ko urtarrila (jarrera)	1.6 materia	2 atal
2011ko martxoa (jarrera)	1.6 materia	2 atal
2011ko iraila 2011 (IKT jabetza, maiztasuna eta trebetasuna, jarrera)	2.2 materia	5 atal

**6.20 taula. Galdetegiak banatu diren unea, materia eta banatutako atalak**

Lehenengo aldiz Lehen Hezkuntzako Graduko lehenengo mailako ikasleei 2010/2011 urte akademikoko irailean banatu zaie 1.1 materiaren IKT jabetza, maiztasuna eta trebetasuna neurtzen duen galdetegia. Galdetegia betetzeko aurrez azaldutako prozedura jarraitu da eta kasu honetan ikertzaileak berak batu ditu galdetegi guztiak.

1.6 materiaren lehenengo egunean, Hizkuntzekiko jarrerak neurtzeko galdetegiarekin batera, IKTekiko jarrera neurtzeko galdetegia banatu zaie ikasleei. Ikertzailea izan da galdetegiak jasotzeko arduraduna. Galdetegiaren 2 atal pasatu zaie ikasleei, unibertsitatean tresnon lagungarritasuna eta IKTekiko duten jarrera neurtzen dituzten atalak, hain zuzen ere.

Ondoren, 2011ko martxoan, 1.6 materia amaitutakoan, hizkuntzekiko jarrerak neurtzeko galdetegiarekin batera IKTekiko jarrera neurtzeko galdetegia banatu zaie. Prozedura aurreko unean jarraitutako bera izan da.

Galdetegia banatu den azken unea 2011/2012 urte akademikoan kokatzen da. 2.2 materialan egin da eta aurreko azpiatalean azaldutako prozedura bera jarraitu da. Izan ere, BAHI-IALE ikertaldeko partaideek banatu zituzten galdetegiak. Galdetegiok ikertzaileak berak jaso ditu.

### 6.4.1.3. Idatzizko testu indibidualen eta lankidetzazko testuen frogak

---

Ikasleen idatzizko konpetentzia neurtu ahal izateko hiru une ezberdinetan jasotako eta “bikote-itsutan” zuzendutako testuak erabili dira. Tresna azaltzean ( atala) adierazi den bezala, testuak zuzentzeko Jacobs-ek eta taldekideek (1981) diseinatutako “Profile” tresna erabili da.

Testu horiek idazteko, ikasleei eskatu zaie lehenengo banaka burutzeko ataza (ikus 6.16 taula). Hori oinarritzat hartuta, eta wikia idazketarako lankidetzazko tresna gisa erabiliz, talde testua idazteko eskatu zaie.

#### 6.4.1.3.1. Frogak: deskribapena

---

Frogaren helburua da ikasleen idatzizko konpetentziaren garapena aztertzea. Horretarako aztertu da, bai modu indibidualean eta bai taldean, idazteko duten gaitasuna eta izandako bilakaera.

Froga diseinatzeko orduan kontuan hartu dira ikasleen aurre-ezagutza eta aurre-esperientziak edukiei dagokienez. Aurreko atalean aurkeztu bada ere, frogaren ataza ildo orokorretan azaltze aldera, esan daiteke Euskal Herriko Hezkuntza Sistemaren deskribapen bat egitean datzala. Aurrez aipatu denez, gainera, testu indibiduala oinarria izango da ondoren taldean eta wikiaren bidez ataza berdina garatzeko. Hizkuntzari dagokionez, ikasleen mailaren araberrako banaketa espezifikorik ez da egin.

## 6.4.1.3.2. Frogak: prozedura

Idatzizko konpetentzia neurtzeko testuak jasotzeko erabilitako prozedurari dagokionez, esan behar da berdintsua izan dela testu indibidualak eta lankidetzazkoak izan direnean. Hurrengo taulak [6.20 taula] zehazten ditu frogak noiz eta non jaso diren.

Froga indibiduala gauzatu den unea	Materia
2011ko urtarrila	1.6 materia
2011ko apirila	1.6 materia amaiera
2011ko iraila	2.2 materia
Froga kolaboratiboa gauzatu den unea	Materia
2011ko urtarrila	1.6 materia
2011ko apirila	1.6 materia amaiera
2011ko iraila	2.2 materia

**6.21 taula. Froga indibidualen eta kolektiboen datu jasoketen unea eta materia**

1.6 materiaren lehenengo egunetan jaso dira frogak aurreneko aldiz. Horixe da subjektuek ingelesarekin duten ia lehenengo kontaktua; izan ere, aurrekarietan azaldu denez, 1.4 materiaren aste betez lantzen dute atzerriko hizkuntzan, “English awareness” deituriko sekuentzian. 1.6 materiaren lehenengo egunean eta materiaren bertan txertatuko ataza gisa, materiako tutore bakoitzak eskatu die parte-hartzaileei testu indibiduala egiteko eta Mudle-era, Mondragon Unibertsitateko Moodle plataformara, igotzeko.

Atzerriko hizkuntzarekin duten ia lehenengo kontaktua izanik irakurketa bat ematea gomendatzen da jarioa estimulatzeko bide gisara. Hautatutako irakurketaren (ikus D eranskina) bidez beharrezkoa duten hiztegia erabili ahal izateko inputa eskaini zaie ikasleei. Hurrengo testuak jaso direnean ez da irakurketa beharrezkotzat jo, ingelesarekin badutelako kontaktua.

Behin ikasleen testu indibidualak Mudle plataforman daudela ziurtatutakoan, taldeko ataza edo lankidetzazko testua egitea eskatu zaie beste bi eguneko epea emanez. Hori ere plataformara igotzea eskatu da. Lehenengo uneko testu guztiak zuzendu baino lehen, izena NANarekin ordeztu du ikertzaileak.

Bigarren uneari dagokionez, 1.6 materia, frogaren testuinguru naturala dena, amaitutakoan egitea eskatu zaie. Laginari bai testu indibiduala bai lankidetzazkoa egiteko lehenengo unean jarraituko prozedura eta epe berdinak betetzea eskatu zaio. Kasu honetan, 1.6 materiako tutoreak beharrean ikerlaria joan da talde natural bakoitzera frogaren berri ematera eta 1.1 materiako tutoreak gogorarazi diete

subjektuei frogaren berri. Behin testuak Moodle plataforman sortutako zeregin berri batera igota, ikertzaileak izenak jarri ditu NAN zenbakien lekuan.

Hirugarren froga berriz, 2011/2012 urte akademikoaren hasieran jaso da, hau da, CLIL-POI esperientzia, 1.6 materia, pasa eta bost hilabetera. Galdetegiaren kasuan moduan, BAHI-IALE ikertaldeko partaideak izan dira testu indibidualak jasotzearen arduradun. Partaide guztiek azalpenak modu koordinatuan emateko helburuarekin idazki bat prestatu da (ikus E eranskina). Horrelaxe ziurtatu da ikertaldeko partaide guztiek diskurtso bera konpartitzea.

### 6.4.1.4. Ikasleekin eztabaida taldea

---

Aurrez aipatu den bezala, eztabaida taldeen helburua da parte-hartzaileek ikerketa objektuarekiko dituzten sentimenduak, usteak, bizipenak edo informazioa lortzea (Egaña, 2010; Kitzinger, 1994; 1995). Ikerketa honetan eztabaida talde bat egin da Lehen Hezkuntzako Graduko Lehenengo mailako talde natural bakoitzeko bi pertsonekin. Guztira, beraz, 8 parte-hartzaile izan ditu eztabaida taldeak.

#### 6.4.1.4.1. Eztabaida taldea: deskribapena

---

Eztabaida taldea 2011ko irailean egin da lagin osotik ausaz hautatutako 8 ikaslerekin. Eztabaida taldea bildu da eta 50 minutuko eztabaida audio grabagailuz eta bideo grabagailuz grabatu da. Ikerlaria bera izan da eztabaida taldearen moderatzailea eta plangintza diseinua egiterako orduan kontuan hartu dira eztabaida taldeen prozeduran azaldu beharreko fase ezberdinak.

Eztabaida taldeetan ikerlariaren betebeharra da ahalik eta modu naturalenean bilera egitea eta horretarako beharrezkoa da ikertzaileak enpatia, behaketa eta entzute aktiboa erakustea (Egaña, 2010). Beti ere planifikatutako gida oinarri eta gidari gisa hartuta (ikus F eranskina).

### 6.4.1.4.2. Eztabaida taldea: prozedura

---

Aurrez adierazi da eztabaida taldeetarako gomendatzen den partaide kopurua autore ezberdinen arabera aldatzen dela. Hala ere, gutxieneko kopurua lau partaidekoa da eta gehienekoa, berriz, hamabikoa. Eztabaida taldea antolatzeko ikertzaileak ausaz hautatuko hamasei subjekturi bidali die gonbidapena mezu elektronikoa bidez (ikus G eranskina). Bertan, eztabaida taldearen helburua eta ikerketaren nondik norakoak azaldu dira. Mezuan ere bilera baterako deia egin da.

Bileran partaideei berriz ere azaldu zaie eztabaida-taldearen zergatia eta biltzeko data eta ordua zehaztu dira. Eztabaida taldea egiteko bezperan, berriz gogorarazteko mezu elektronikoa bidali zaie zortzi parte hartzaileei, eta gela zehaztu zaie (ikus H eranskina).

Eztabaida taldea aurrera eramateko orduan Murillok eta Menak (2006) proposatutako eta testuinguru berdinean Egañak (2010) eta Pedrosak (2011) erabilitako faseak bete ditu irakasleak; baita prozedura bera jarraitu ere.

1. fasea: Abiatze fasea: helburua da moderatzaileak sarrera egin eta giro egokia sortzea (Kitzinger, 1995) parte-hartzaileen artean. Abiatze fasearen xedea lortzeko, beraz, moderatzaileak honako prozedura jarraitu du:

- Agurra egin parte-hartzaileei.
- Ikerketaren helburu nagusiak azaldu parte-hartzaileei.
- Taldearen garrantzia aipatu eta esango dutenaren funtsa eta beraien hitzen garrantzia azaldu.
- Eztabaida taldeak eramango duen dinamika azaldu:
  - Beraiek diotena garrantzitsua da eta moderatzaileak gidari lanak egingo ditu
  - Subjektuei gogorarazi zaie nahi dutena esateko askatasun osoa dutela
  - Azaldu da, baita ere, eztabaida sortu nahi dela, beraz, galdera zuzenak saihestuko direla. Hasieran galdera zabal bat egingo da.

- Audio zein bideo grabagailua erabiltzearen zergatia azaldu eta biak jarri dira martxan.
- Aurkezpenak egin dira; lehenengoa moderatzailea izan da eta gero taldekide bakoitzak aurkeztu du bere burua izen-abizenak adieraziz. Behin aurkezpenak eginda eta abiatze fasea amaitzeko, ikertzaileak, moderatzailearekin, bilera irekiko duen galdera zabala eta neutroa egin du. Eztabaida taldeari honako galdera hau egin zaio: **Zer ikasi duzue 1.6 materialan edukiari eta hizkuntzari dagokienez? Nola bizi izan duzue esperientzia hau?** Norbaitek hitz egin arte itxaron da.

2.fasea: Diskurtsoaren fasea:

Parte-hartzaileek beraien diskurtsoa garatzen duten fasea da, beraz, ikerlariak partaideen parte-hartzea bultzatu eta bermatu du, ideia, interes eta balore aniztasuna bultzatuz. Adituek diote moderatzaileak sortzen diren gatazkak ere konpondu behar dituela. Eztabaida taldean ez da rol hori hartzeko beharrik egon. Horretaz gain, fase honetan ikertzaileak lortu du gaitik urrundu direnean sintesiak eginez edo esandako ideiak errepikatuz berriz ere gaira hurbiltzea, betiere subjektuen interakzioa hautsi gabe. Modu berean, moderatzaileak buruan izan ditu landu nahi izan dituen gaiak eta etengabe baloratu behar izan du ea gai bakoitza nahikoa landu den edo ez, planifikatutako gida aurrean izanik.

3.fasea: landu ez diren gaien fasea.

Ikertzaileak identifikatu du landu nahi ziren hainbat gai ez direla jorratu, beraz, kontsentsu uneetan identifikatutako gaiak taldeari proposatu dizkio galdera zuzenik gabe.

4.fasea: amaiera.

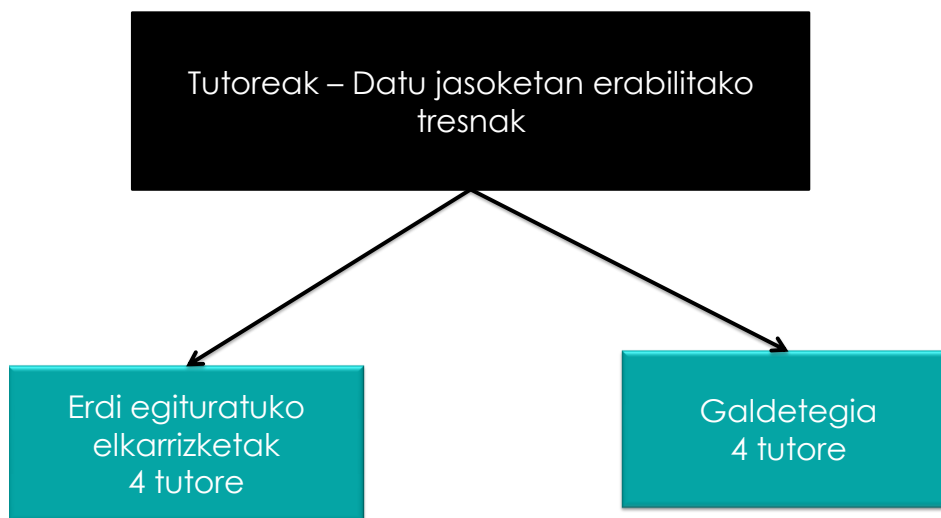
Bukatzeko, zerbait gehiago esan nahi duten galdetu zaie subjektuei eta eskerrak eman zaizkie parte hartzeagatik.

Behin eztabaida-taldea amaituta, ikertzaileak konprobatu du grabazioa kalitatezkoa dela, ondoren transkripzioa eta analisisa egin ahal izateko.

## 6.4.2. Irakasleekin erabilitako tresnak

---

Irakasleei dagokienez, bi tresna erabili dira datu bilketan [6.18 irudia]. Alde batetik, erdi egituratutako elkarrizketak egin dira materiako tutoreekin. Bestalde, lau tutoreek bete dute teknologia jabetza eta jarrerak neurtzen dituen galdetegia.



### 6.18 irudia. Tutoreekin erabilitako tresnak

#### 6.4.2.1. Irakasleekin egindako erdi-egituratutako elkarrizketak

---

Ikerketa-galderak modu holistikoa erantzuteko beharrezkoa izan da irakasle edo tutoreen ahotsak ere biltzea. Xede hori betetzeko, erabili den lehenengo tresna erdi-egituratutako elkarrizketa izan da. Aurrez adierazi bezala, erdi-egituratutako elkarrizketen helburua da elkarrizketatuek mundua eta errealitatea nola ulertzen duten jakitea. Ikerlan honetan, gainera, garrantzitsua iritzi zaio esperientzian parte-hartu duten agente ezberdinen ahotsak ezagutzeari.



6.4.2.1.1. Irakasleekin egindako erdi-egituratutako elkarrizketak: deskribapena

---

Irakasleekin erdi-egituratutako elkarrizketak 2011ko irailean egin dira eta audio grabagailua erabili da horien ebidentzia izateko. Ikertzaileak argi izan du ze gai landu, baina betiere kontutan izan du gai horietatik irten daitezkeen hainbat ideia ere interesgarriak eta garrantzitsuak izan daitezkeela. Landu nahi diren gaiekin elkarrizketatzaileak –ikertzailea bera hiru kasutan eta kanpo ikertzaile bat azkeneko kasuan– gida (ikus I eranskina) bat izan du bi bloke nagusitan banatuta.

Lehenengo blokearen helburua da irakasleen profilararen inguruko informazioa lortzea, eta bigarrenarena, berriz, CLIL ikuspegiarekiko, IKTekiko eta lankidetzarekiko sinesmenak batzea. Bigarren blokeak hainbat aspektu bildu du: CLILen inguruko formazioa, esperientzia eta sinesmenak, IKTen inguruko formazioa, esperientzia eta sinesmenak, CLILen IKTak txertatzeari buruzko prestakuntza, esperientzia eta sinesmenak eta lankidetzaren gaineko formazioa, esperientzia eta sinesmenak, besteak beste.

Elkarrizketak hiru hizkuntzatan egin dira, T1 eta T2 tutoreek euskaraz egin dute elkarrizketa; T3 tutoreak ingelesez eta T4 tutoreak gaztelaniaz. Azkeneko bi tutoreek beste hizkuntza batean egiteko arrazoiak hauek dira: T3 tutoreak ingelesez egin du elkarrizketa, laginaren deskribapenean ikus daitekeen bezala, Irlandakoa delako; T4 tutoreak, berriz, gaztelaniaz egin du Sevillako Unibertsitateko ikertzaile batek bete duelako elkarrizketatzailearen rola eta bere ama hizkuntza gaztelania delako.

Denborari dagokionez, elkarrizketa bakoitzak bere espazioa hartu du, elkarrizketatuaren erantzunen arabera. Bataz besteko denbora 40 minutu izan da.

6.4.2.1.2. Irakasleekin egindako erdi-egituratutako elkarrizketa: prozedura

---

Erdi-egituratutako elkarrizketak egiteko ikertzaileak gida sortu eta elkarrizketatu bakoitzarekin egin du hitzordua. Elkarrizketak egiterako orduan kontuan izan du ikertzaileak, eztabaida taldean bezala, elkarrizketatuak esaten duenak berebiziko garrantzia duela, baita enpatiaz eta modu aktiboan entzunez jokatu behar duela ere. Behin laginarekin hitzordua finkatuta, elkarrizketak egiteko lekua zehaztu da.

Cohenek, Manionek eta Morrisonen (2011) gomendatu bezala, lehenik eta behin elkarrizketaren zergatia eta egitura azaldu zaie elkarrizketatuei. Horrekin batera ikertzaileak azaldu du audio grabagailua erabiliko dela elkarrizketa jasotzeko, betiere balio etikoak kontuan hartuko direla adieraziz. Ikertzaileak bloke bakoitza aurkeztu die elkarrizketatuei eta erantzuna definitiboa dela interpretatu arte ez du beste galderarik egin.

Behin elkarrizketa guztiak batuta, ikertzaileak transkribatu eta aztertu egin ditu, hurrengo kapituluan ikusiko den bezala.

6.4.2.2. Irakasleek IKTekiko duten jarrera neurtzeko galdetegia

---

Galdetegiaren helburua da laginak, kasu honetan tutoreek, Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologiaei dagokienez norainoko jabetza daukaten, nola erabiltzen dituzten eta teknologiek ikaste-irakaste prozesuan erabiltzearen gainean duten jarrera neurtzea. Ikasleen kasuan bezala, Kennedyk eta taldekideek (2007) sortutako galdetegi pilotatu eta balidatua erabili da.

Irakasleei zuzendutako galdetegia Australia, Afrika, Txina, Erresuma Batua eta Estatu Batuetako unibertsitateetan erabili da langileen teknologia tradizional eta goraka datozen teknologien jabetza zein erabilera neurtzeko. Era berean, ikasleek ikaste-irakaste prozesuan IKTak erabiltzearekiko jarrera neurtzeko erabili da.

Kennedyk eta taldekideek (2007) irakasleekin egindako ikerketaren helburua da egun unibertsitatean diharduten irakasleen profila aztertzea. Ikerketa honetan galdetegia erabiltzearen helburua hauxe da: 1.6 materiako tutoreek aurkezten duten profila aztertzea.

Galdetegia euskarara itzuli da eta euskal filologian zein IKTetan aditu direnek haren egokitasuna berretsi dute. Hiru tutorek bete dute galdetegia euskaraz eta laugarren batek (T3 tutorea) ingelesez bete du. Azkenekoak Kennedyk eta taldekideek (2007) diseinatutako jatorrizko galdetegia erabili du. Galdetegiak, elkarrizketak egin ondoren bete eta jaso dira. Betetzeko, 20 minutu inguru behar izan ditu tutore bakoitzak.

### 6.4.2.2.1. Irakasleen IKT jabetza, erabilera eta jarrera neurtzeko galdetegia: deskribapena

---

Galdetegiak guztira 133 item ditu, 4 ataletan banatuta (ikus J eranskina). Galdetegia izan da ikerketa lan honetan erabili den azken tresna eta 2011ko irailaren amaieran banatu eta jaso da, erdi-egituratutako elkarrizketen ondoren.

Galdetegiaren lehenengo atalaren helburua da informazio orokorra jasotzea. Atal honetan adina, generoa edo fakultatean lanean daramaten denboraren inguruko informazio batzen da, besteak beste.

Bigarren atalaren xedea da laginak duen teknologia jabetza aztertzea. Horretarako 15 item ezberdin daude eta horietako bakoitzean galdetzen da teknologia horien jabetza pertsonala edo unibertsitatekoa den.

Galdetegiaren hirugarren atala 82 itenez osatzen da eta bilatzen dena da jakitea subjektuek zenbaterainoko maiztasunez eta trebetasunez erabiltzen dituzten teknologia ezberdinak (41 maiztasuna eta 41 trebetasuna). Maiztasunari dagokionez, ikasleen kasuan bezala, jarduera teknologiko bakoitza 7 puntuko Likert eskala batean baloratu behar da, non 7 izango baita egunero egiten den jarduera eta 1, berriz, urtean behin edo bitan egiten dena (6=egunero behin/ 5=sarri astero/ 4= astean behin/ 3= hilean behin edo bi aldiz/ 2= hiru hilean behin edo bi aldiz/ 1= urtean behin edo bi aldiz). Trebetasun maila 5 puntuko Likert eskala bat da. 5 markatzean subjektuak adieraziko

du oso trebea dela eta 1 markatzean, berriz, trebeziarik ez duela. 82 item horietan bada aukera bat adierazten duena subjektua ez dela sekula jarduera horretan ibili (ENA).

Galdetegiaren azken atalaren helburua hauxe da: ikasleen ikasketa prozesuan laguntzeko teknologien inguruko uste eta jarreraren gaineko datuak jasotzea. Atalak hiru zati ditu. Lehenengoa, 10 itemez osatzen da eta tutoreek teknologia ezberdinetan egiten duten erabilera aztertzen du. Bigarren zatia 17 item dauka, teknologiak erabiliz garatu daitezkeen hainbat jarduera islatzen ditu eta subjektuek erantzun behar dute, eta hausnartu, ea erabiltzen dituzten edo ez, eta norainoko erabilgarritasun maila ematen dieten. Kasu horretan kodifikazioa 1etik 5era doa, non 5 markatzeak esan nahi duen teknologiaren laguntzaz egin daitekeena oso baliagarria dela eta 1 markatzeak, ordea, batere baliagarria ez dela. Azkeneko azpiatalak adostasun maila neurtzea du helburu. Horretarako 5 baieztapen aurkezten dira eta tutoreek ikasleek beraien ikasketetan teknologiak erabiltzearen inguruko adostasuna zehaztu behar dute. Kasu horretan ere, 5 da guztiz ados egotea, eta 1, berriz, batere ez.

### 6.4.2.2.2. Irakasleen IKT jabetza, erabilera eta jarrera neurtzeko galdetegia: prozedura

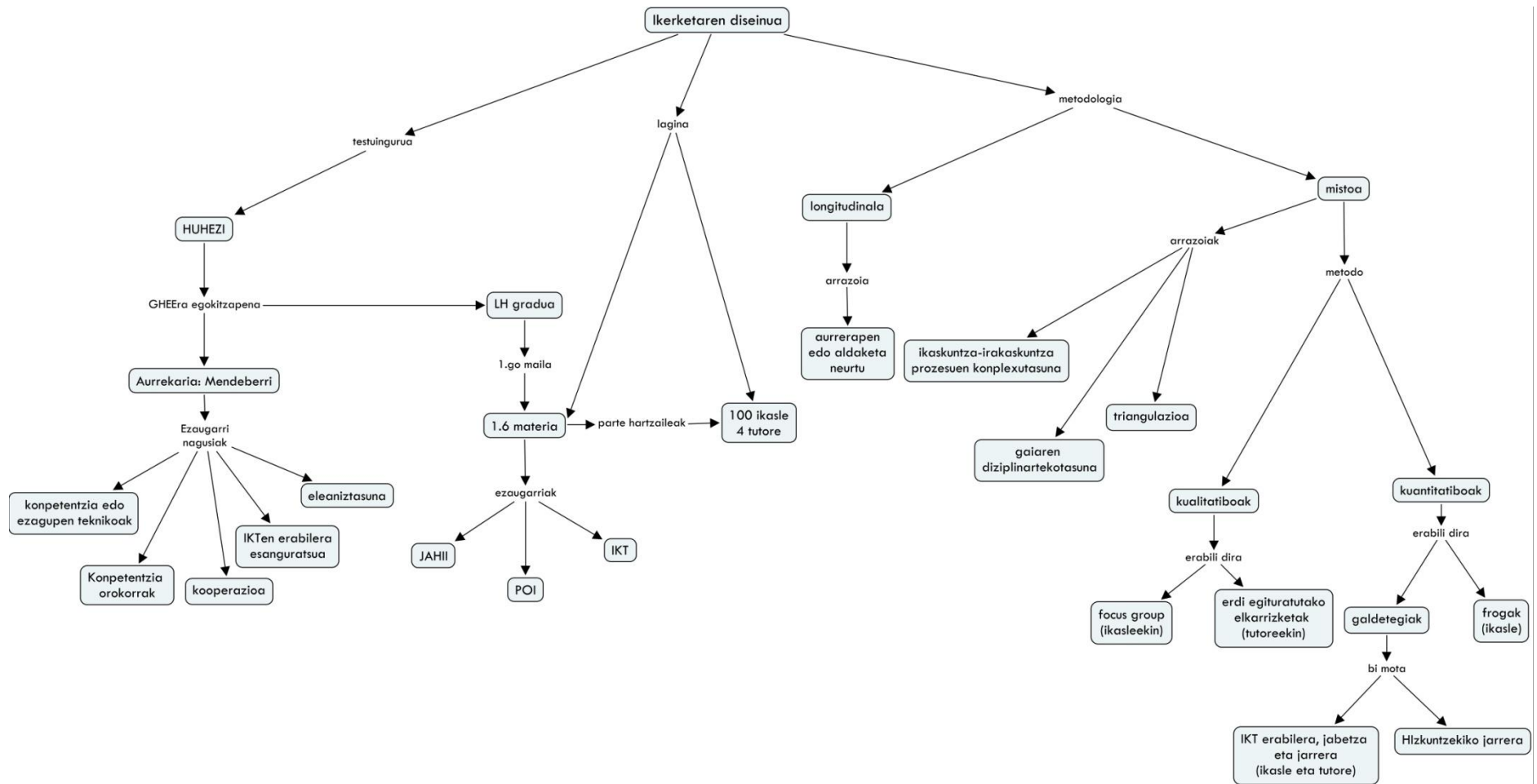
---

Kasu honetan ikertzaileak berak banatu die tutoreei, erdi-egituraturako elkarrizketen ondoren, IKT jabetza, erabilera eta jarreraren gaineko galdetegiak. Galdetegiaren funtzioa azaldu eta hori betetzeko eskatu zaie. Tutore guztiek iraila eta azaroa bitartean bete dituzte galdetegiak.

## 6.5. Kapituluaren laburpena

---

Seigarren kapitulu honen laburpena azalduko da azken atal honetan [irudia 6.19].



6.19 irudia. 6. kapituluaren eskema

Hasieran aipatu bezala, seigarren kapitulu honen helburua da ikerketa aurrera eraman den testuingurua, parte hartu duten subjektuak eta ikerketa galderak erantzuteko egindako hautu metodologikoa eta diseinatutako tresnak azaltzea.

Kokapen orokorra egiteko asmoz, kapituluak HUHEZIn filosofia orokorra deskribatu du. EGHEra egokitzeko bidean HUHEZIn aurrekaria izan den Mendeberrri hezkuntza proiektua ere azaldu da. Hori guztia Arregiren eta Bilbatuaren (2004) hitzetan, etengabeko aldaketek ezaugarritzen duten mundu batean, espezializazioaz gain diziplinartekotasuna ahalbidetzen duten metodologia zein espazioen beharren bidez justifikatzen da. Proiektuaren oinarri nagusia Delorsek koordinatutako txostenean dago eta bertan, kompetentzia edo ezagupen teknikoaz gain zeharkako kompetentziak ere indartzen dira. Aipatutakoaz gain, hona hemen proiektuak dituen beste ezaugarri nagusi batzuk: kooperazioa, IKTen erabilera esanguratsua eta eleaniztasun gehigarria. Hezkuntza proiektuak, beraz, erraztasunak eman dizkio Mondragon Unibertsitateari egokitzapen prozesuan aurrera egiteko.

Testuinguru orokorra zehaztuta ikerketa garatzen den graduan, hau da, Lehen Hezkuntzako Graduan, zentratu da kapituluak. Graduaren helburua da diziplinartekotasuna eta arazo, kasu zein proiektuetan oinarritutako ikaskuntzaren bidez etorkizuneko profesionalak hezteko eginkizun profesionalaz gain, ikertzaile, kudeatzaile eta hezitzaile gisa. Graduaren lehenengo mailan zentratuz eta bertan IKTen zein web 2.0 aplikazioen erabilera zein hizkuntza plangintzaren garrantzia azpimarratuz, ikerketa kokatzen den materiari sarrera egin zaio.

Materia, 1.6 materia edo “Education in Europe and the global world, Good practice”, CLIL ikuspegi batetik eta POI eremu batean kokatzen da, non wikia lankidetzazko idazketarako tresna gisa erabiltzen den. Materia deskribatu denean adierazi den bezala, lau sekuentzia didaktikok osatzen dute materia, eta horien helburua proiektua elikatzea da.

Lagina, beraz, 2009/2010 urte akademikoan 1.6 materiaren parte hartu duten Lehen Hezkuntza Graduako 100 ikasle eta 4 tutorek osatzen dute. Kapituluak lagina ere deskribatu du.

Behin testuingurua eta parte hartzaileak deskribatuta, kapituluaren hirugarren atalak ikerketa galderak erantzuteko diseinatutako metodologia zehaztu du. Bertan adierazi

den bezala, ikerketa mistoa eta longitudinala diseinatu da ikerketa galderen eta ikerketa objektuen izaeraren arabera.

Ikerketa mistoa egitearen hautua ikaste-irakaste prozesuen konplexutasunean, gaiaren diziplinartekotasunean eta triangulazioa lortzeko helburuan dago nagusiki. Longitudinalari dagokionez, adierazi da aurrerapena edo aldaketa neurtzea helburu, horixe dela diseinurik egokiena.

Diseinuak eskatutako tresna kualitatibo zein kuantitatiboak ere deskribatu dira kapituluaren zehar; baita tresna horien erabileran jarraitutako prozedura ere. Tresnei dagokienez, ikusi da ikerketak galdetegiak, frogak eta eztabaida taldeak erabili dituela ikasleekin. Irakasleekin, berriz, erdi egituratutako elkarrizketak eta galdetegiak.

## 7. kapitulua: Datuen analisia eta emaitzak

### Aurkibidea

- 7.0. Sarrera
- 7.1. Datuen analisia egiterako orduan jarraitutako irizpide eta prozedurak
  - 7.1.1. Datu kuantitatiboen analisia egiterako orduan jarraitutako irizpide eta prozedurak
  - 7.1.2. Datu kualitatiboen analisia egiterako orduan jarraitutako irizpide eta prozedurak
- 7.2. Lehenengo ikerketa galderari dagozkion emaitzak: CLIL-POI testuinguru batean esperientziak eragina al du lehenengo mailako unibertsitateko ikasleek ingelesarekiko zein IKTekiko duten jarreran?
  - 7.2.1. 1.1.IG: CLIL-POI testuinguru baten esperientziak eragina al du ikasleek ingelesarekiko duten jarreran? Balizko aldaketa hori, mantentzen al da denboran?
    - 7.2.1.1. CLIL-POI esperientziaren aurretik laginak ingelesarekiko duen jarrera
    - 7.2.1.2. CLIL-POI esperientziaren ondoren laginak ingelesarekiko duen jarrera
    - 7.2.1.3. CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera laginak ingelesarekiko duen jarrera
    - 7.2.1.4. CLIL-POI esperientzia hasi aurretik, CLIL-POI esperientzia ondoren eta CLIL-POI esperientziatik bost hilabetera laginak ingelesarekiko duen jarreraren konparaketa
    - 7.2.1.5. Hasierako diagnostikoa- Lagina unibertsitatera sartu denean ingelesarekiko duen jarrera
    - 7.2.1.6. Unibertsitatera sartu eta urte betera laginak ingelesarekiko duen jarreraren konparaketa
  - 7.2.2. 1.2.I.G: CLIL-POI testuinguru batean wikia idazketa kolaboratiborako erabiltzeak eragina al du ikasleek IKTekiko duten jarreran? Balizko aldaketa hori, mantentzen al da denboran?
    - 7.2.2.1. CLIL-POI esperientziaren aurretik laginak IKTekiko duen jarrera
    - 7.2.2.2. CLIL-POI esperientziaren ondoren laginak IKTekiko duen jarrera
    - 7.2.2.3. CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera subjektuek IKTekiko duten jarrera
    - 7.2.2.4. CLIL-POI esperientzia hasi aurretik, CLIL-POI esperientziaren ondoren eta handik bost hilabetera laginak IKTekiko duen jarreraren konparaketa



- 7.3. Bigarren ikerketa galderari dagozkion emaitzak: Eragina al dute CLIL-POI esperientzia batek eta laginak ingelesarekiko zein IKTekiko dituen jarrerak ingeleseko idatzizko testuetan? Balizko aldaketa hori, mantentzen al da denboran?
- 7.3.1. 2.1.IG: CLIL-POI testuinguru baten esperientziak eragina al du ikasleen ingeleseko idatzizko testuetan? Balizko aldaketa hori, mantentzen al da denboran?
- 7.3.1.1. Testu indibidualen analisia
- 7.3.1.1.1. CLIL-POI esperientziaren aurretik laginaren idatzizko testu indibidualen analisia
- 7.3.1.1.2. CLIL-POI esperientziaren ondoren laginaren idatzizko testu indibidualen analisia
- 7.3.1.1.3. CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera laginaren idatzizko testu indibidualen analisia
- 7.3.1.1.4. Idatzizko testu indibidualen bilakaeraren analisia
- 7.3.1.2. Lankidetzazko testuen analisia
- 7.3.1.2.1. CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako lankidetzazko testuen analisia
- 7.3.1.2.2. CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuen analisia
- 7.3.1.2.3. CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuen analisia
- 7.3.1.2.4. Idatzizko lankidetzazko testuen bilakaeraren analisia
- 7.3.1.3. Testu indibidual eta lankidetzazkoen arteko konparaketa
- 7.3.2. 2.2.IG: Laginak ingelesarekiko eta IKTekiko dituen jarrerak eragina al dute denboran zehar ekoiztutako lankidetzazko testuetan?
- 7.4. Hirugarren ikerketa galderari dagozkion emaitzak: Zein da tutorearen eragina lehenengo mailako unibertsitateko ikasleen ingelesezko lankidetzazko testuetan?
- 7.4.1. 3.1.IG: CLIL-POI materiarekiko tutoreak duen motibazioak eragina al du ingelesezko ikasleen lankidetzazko testuetan?
- 7.4.2. 3.2.IG.: IKTak ikaskuntza prozesuan erabiltzearen inguruan tutoreak dituen sinesmenek eragina al dute ikasleen ingelesezko lankidetzazko testuetan?
- 7.4.3. 3.3.IG: Eragina du tutorearen IKT trebetasun mailak ikasleen ingelesezko lankidetzazko testuetan?

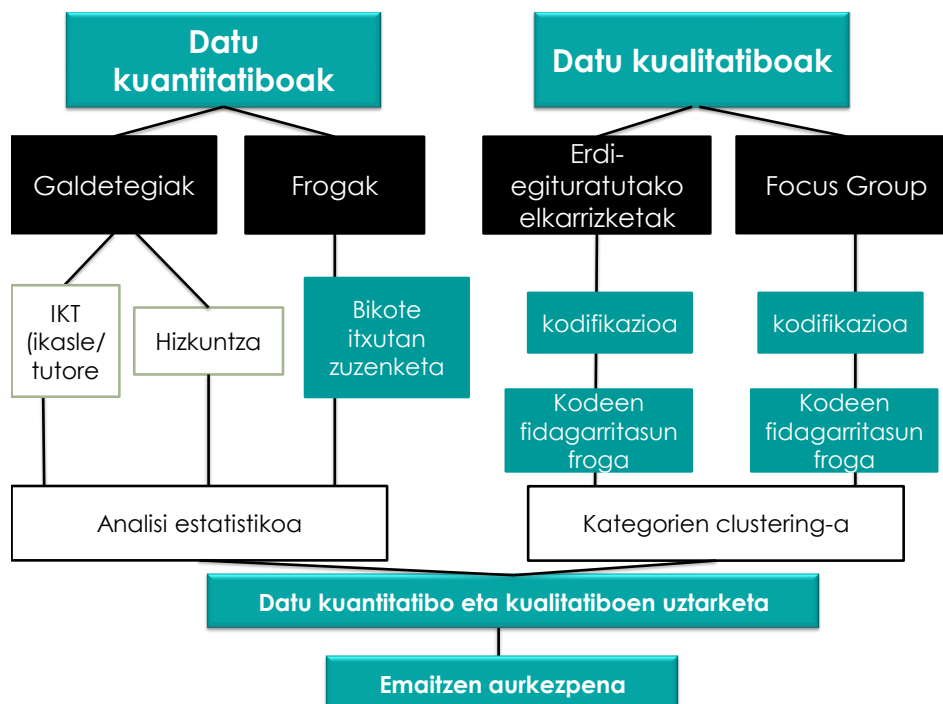
“Interpretation is not an autonomous act, nor is it determined by any particular force, human or otherwise. Individuals interpret with the help of others (...) but others do not do it for them”

(Bogdan eta Bilken, 1992: 56).

**K**apitulu honetan azalduko dira ikerketa galderei erantzuna emateko diseinatutako metodologiaren ondorioz lortutako emaitzak eta datuen analisia egiteko jarraitu den prozedura. Azken hori izango da kapituluari hasiera emango diona. Hurrengo atal guztietan, non ikerketa galderak izango diren ardatza, tresna kualitatibo zein kuantitatiboetatik lortutako emaitzak azalduko dira.

## 7.0. Sarrera

Ikerketa mistoa eta longitudinala izanik, tresna kualitatibo zein kuantitatiboetatik lortutako emaitzak modu integratuan azalduko dira. Analisia egitean, ordea, prozedura ezberdina jarraitu da datuen izaera kontuan hartuta. Prozesu osoa hurrengo irudian [7.1 irudia ] azaltzen da:



7.1 irudia. Datuen analisia eta emaitzak aurkezteko jarraitutako prozedura

## 7.1. Datuen analisia: prozedura eta irizpideak

---

Datuen analisia egiteko tresnen arabera prozedura erabili da. Hau da, tratamendu ezberdina erabili da datu kuantitatiboak eta kualitatiboak aztertzean. Hori dela eta, atal honetan azalduko dira prozedura kualitatiboak eta kuantitatiboak.

### 7.1.1. Datu kuantitatiboen analisia: prozedura eta irizpideak

---

Datu kuantitatiboen analisia egiteko SPSS 17.00 pakete estatistikoa erabili da ikerlan honetan. Prozedura estatistikoei dagokienez, lehenik eta behin erabili diren tresnen ezaugarri psikometrikoen analisia egin da. Ondoren, aldagai ezberdinen analisi deskriptiboa egin da. Analisi deskriptiboaz gain, aldagai ezberdinen arteko harremana aztertzeko analisiak eta horien arteko eragina aztertzeko erregresiozko analisiak egin dira. Horretaz gain eta ikerketa longitudinala izanik, aldagaien arteko analisi konparatiboak ere egin dira.

Azaldu den bezala, lehenik eta behin erabilitako tresna kuantitatiboen **ezaugarri psikometrikoen analisia** egin da. Nahiz eta hainbat ikerketatan erabili izan diren eta balioetsitako tresnak izan, horien fidagarritasuna neurtu da. Neurketan **fidagarritasun analisia edo barne funtsaren analisia** (Cronbach-en alpha) egin da. Analisi horren bidez ikusi da galdetegia pertsona berari eta egoera berean 100 aldiz emanaz gero, emaitza berdinak zenbat alditan aurkituko diren (Field, 2009). Balioak 0 eta 1 bitartekoak dira eta Morales-en (2011) arabera onargarria da 0,7 baliotik gorako fidagarritasun maila duten instrumentuen erabilera, baita 0,6 inguruan kokatzen direnena ere. Tresna kuantitatibo bakoitzak une ezberdinetan lortutako fidagarritasun koefizienteak aurkezten dira hurrengo taulan [7.1 taula]. Analisiaren bidez ikusi da Moralesen (2011) adierazpenen arabera tresna guztien fidagarritasuna onargarria dela.

## 7. KAPITULUA: DATUEN ANALISIA ETA EMAITZAK

Tresna	Chrombach-en alpha ( $\alpha$ )
Hizkuntzekiko jarrera neurtzen duen galdetegia (1 unea)	0,962
IKTekiko jabetza, erabilera eta jarrera neurtzen duen galdetegia (1 unea)	0,940
Ingelesarekiko jarrera neurtzeko duen galdetegia (2 unea)	0,857
IKTekiko jarrera neurtzen duen galdetegia (2 unea)	0,842
Hizkuntzekiko jarrera neurtzen duen galdetegia (3 unea)	0,864
IKTekiko jarrera neurtzen duen galdetegia (3 unea)	0,731
Hizkuntzekiko jarrera neurtzen duen galdetegia (4 unea)	0,877
IKTekiko erabilera eta jarrera neurtzen duen galdetegia (4 unea)	0,883

### 7.1 taula. Tresnen fidagarritasuna koefizientea (Chrombach-en $\alpha$ )

Idatzizko testuei dagokienez, bikote itsutan zuzendu direnez, **Cohen-en Kappa koefizientearen** bidez neurtu da fidagarritasuna. Kappa koefizienteak neurtzen du bi ikuskatzaileen arteko adostasun maila. Kappa koefizienteak -1etik 1erako balioak hartzen ditu. 1 izango da adostasuna erabatekoa denean, 0 ikuskatzaileak askeak direnean eta -1 ikuskatzaileen artean desadostasuna dagoenean. Kapparen balioak adierazten duen konkordantziarako neurri egokiak zehaztea zaila bada ere, Landis-ek eta Kock-ek (1977) honako zehaztapen hauek egin dituzte: 0,01-0,2: konkordantzia txikia; 0,21-0,4: konkordantzia onargarria; 0,41-0,60: konkordantzia ertaina; 0,61-0,8: konkordantzia altua eta 0,81-1,00: konkordantzia ia perfektua. Segidan datorren taulan [7.2. taula] ikerlan honetako uneko testuen Kappa indizea eta esangura maila ageri dira.

Testua	Kappa koefizientea eta p
Lehenengo testu indibiduala	k=0,295**, p<0,001
Lehenengo lankidetzazko testua	k= 0,286**, p<0,001
Bigarren testu indibiduala	k=0,246*, p=0,022
Bigarren lankidetzazko testua	k=0,505**, p<0,001
Hirugarren testu indibiduala	k=0,601**, p<0,001
Hirugarren lankidetzazko testua	k=0,710**, p<0,001

### 7.2 taula. Idatzizko testu indibidual zein lankidetzazkoen Kappa indizea eta esangura maila

Bestalde, A eta B ikertzaileek testuei emandako batez bestekoen arteko korrelazioak neurtu direnean ikusi da kasu guztietan esanguratsuak direla [7.3 taula].

A eta B ikertzaileek zuzendutako testuak	Korrelazio koefizientea	p
Lehenengo testu indibiduala	r= 0,681**	p<0,001
Lehenengo lankidetzazko testua	r <sub>s</sub> = 0,671**	p<0,001
Bigarren testu indibiduala	r= 0,554**	p<0,001
Bigarren lankidetzazko testua	r <sub>s</sub> = 0,878**	p<0,001
Hirugarren testu indibiduala	r= 0,803**	p<0,001
Hirugarren lankidetzazko testua	r <sub>s</sub> = 0,897**	p<0,001

### 7.3 taula. A eta B ikertzaileek testuei emandako batez bestekoen arteko korrelazioak eta esangura maila

**Analisi deskriptiboak** egin dira aldagaien ezaugarriak aztertu ahal izateko. Analisi deskriptiboetan joera zentralerako neurriak, hau da, batez bestekoak ( $\bar{x}$ ) eta batez besteko moztuak ( $\bar{x}_m$ ) eta aldakortasun neurriak, hau da, desbiderapen tipikoak ( $s$ ) erabili dira nagusiki. **Analisi deskriptiboaren helburua da behaketa makroanalitikoaren berri ematea datuak bilduz, ordenatuz eta aztertuz** (García, 2010).

Aldagaien arteko erlazioa aztertzeko erabili dira **aldagaien arteko erlazioen analisiak** edo **mikroanalisiak** (Pearson-en  $r$  koefizientearen bidez eta Spearman-en rho-aren ( $r_s$ ) bidez). **Pearson-en  $r$  koefizienteak** -1etik +1erako balioak hartzen ditu.  $r$  koefizientea -1 balioaren ingurukoa denean adierazten du aldagai bat aldatzean beste aldagaia aurkako norabidean aldatzen dela. Hau da, bi aldagaien balioak norabide kontrajarrian mugitzen direla. 0 inguruan kokatzen denean, berriz, aldagai bat aldatzen denean bestea ez dela aldatzen erakusten du eta, +1 balioaren ingurukoa denean adierazten du bi aldagaiak norabide berean aldatzen direla (Field, 2009) edo bi aldagaien artean erlazio zuzena dagoela (García, 2010). Pearson-en  $r$  koefizientea hurrengo ekuazioaren bidez kalkula daiteke,

$$r = \frac{\sum (X - \bar{x}_x)(Y - \bar{x}_y)}{N s_x s_y}$$

non  $X$  izango den  $x$  aldagaiaren balioak eta  $Y$ , berriz,  $y$  aldagaiaren balioak.  $\bar{x}$ -ek batez bestekoari egiten dio erreferentzia;  $\bar{x}_x$ ,  $X$  aldagaiarentzako eta  $\bar{x}_y$ ,  $Y$  aldagaiarentzako.  $N$  izango da kasu kopurua, eta  $s_x$  eta  $s_y$  aldagai bakoitzaren desbideratze tipikoa.

**Spearman-en rho koefizientea** erabili den kasuetan, horren interpretazioa  $r_s$  koefizientearen bidez egin da.

$$\sum_i \frac{(x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum_i (x_i - \bar{x})^2 \sum_i (y_i - \bar{y})^2}}$$

Spearman-en korrelazio koefizienteak ( $r_s$ ) menpeko aldagaiaren eta aldagai askearen arteko asoziazioaren berri ematen du. Balioak -1etik +1erakoak izan daitezke. Koefizientea negatiboa den kasuen interpretazioa da menpeko aldagaiak txikitze joera hartzen duela aldagai askea handitzen denean, eta positiboak, berriz, menpeko aldagaia handitzean aldagai independentea ere handitu egiten dela adierazten du. Koefizientea 0 bada tendentziarik ez dagoela onartzen da.

Bi koefizienteen emaitzen aurkezpenean \*\* bidez adierazi da 0,01 mailan esanguratsua dela harremana eta \* bidez, berriz, 0,05 mailan dela esanguratsua. Kontuan hartu dira, baita ere, 0,05-0,09 bitarteko koefizienteak, joerazko erlazio bat erakusten dutenak.

Aldagaiaren **banaketa analisia** ere egin da normaltasuna neurtzeko. Hori Kolmogorov-Smirnov frogaren bidez egin da eta horrelaxe ikusi da banaketa normala edo ez-normala den. Banaketa normaltzat jotzen da frogaren esangura maila 0,05 baino altuagoa denean ( $p \geq 0,05$ ). Kontrakoa gertatzen denean ( $p < 0,05$ ), banaketa ez da normala izango. Kolmogorov-Smirnov frogaren bidez zehaztu dira analisi konparatiboetan froga parametrikoak (banaketa normala) edo ez-parametrikoak (banaketa ez-normala) erabiltzeko irizpideak.

**Analisi konparatiboak** egin dira laginean. Menpeko aldagaiaren banaketa normala den kasuetan T froga (t) erabili da bi talde diren kasuetan, eta ANOVA froga, berriz, bi talde baino gehiagoko analisietan. Banaketa normala ez den kasuetan, hau da, parametrikoak ez direnean, Mann-Whitney-ren U froga (bi talde) eta Kruskal-Wallis-en H froga (2 talde baino gehiago) erabili dira.

T froga egin baino lehen, Levene-ren testa aztertu da. Levene-ren testaren emaitzen bidez onartu da  $p \geq 0,05$  den kasuetan menpeko aldagaiaren bariantza berdina dela eta  $p < 0,05$  den kasuetan, berriz, bariantzak ez direla berdinak. Levene-ren testaren emaitzen arabera eta bariantzaren izaera kontuan hartuta, t testaren esangura maila aztertu da. Esangura mailaren bidez ikusi da laginaren batez bestekoen artean dagoen ezberdintasuna joerazkoa, esanguratsua edo ez-esanguratsua den.

ANOVA analisisian Turkey frogaren bidez lortutako emaitzek taldeen arteko ezberdintasunen arteko esangura maila neurtu dute. Azken horretan Scheffé testa egin da aztertzeko taldeen arteko erlazioak. T froga zein ANOVA analisisaren alternatiba ez-parametrikoen emaitzak, U eta H frogak, modu berean interpretatu dira.

Azaldutakoarekin lotuta, **tamainaren efektua edo eragina** aztertu da, hau da, taldeen arteko ezberdintasunen magnitudea (Pallant, 2007). Froga parametrikoetan Cohen-en d koefizientearen bidez kalkulatu da tamainaren efektua eta bi talde baino gehiagoren konparaketa egitean “eta karratu partzialera” ( $\eta^2$ ) koefizientea erabiliz aztertu da tamainaren efektua. Cohen-en d koefizientea kalkulatzeko ekuazio hau aplikatu da:

$$d = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{\frac{s_1^2 + s_2^2}{2}}}$$

$\eta^2$  kalkulatzeko programa estatistikoak ematen duen aukera erabili da. Bertatik lortutako emaitzen interpretazioa egiteko kontsideratu da  $d$  koefizientea 0,2 edo txikiagoa denean eragina txikia dela; 0,21 eta 0,5 tartekoa; 0,51 eta 1,00 bitartekoa moderatua eta 1,00 baino handiagoa denean, handia (Cohen, Manion eta Morrison, 2011). Eta karratu partzialera ( $\eta^2$ ) koefizientea aztertzeke Cohenen (1988) aholkuak jarraitu dira. Autorearen ustez  $\eta^2$  0,01 edo gutxiago bada, eragina baxua da; 0,06 ingurukoa denean ertaina eta 0,14 edo handiagoa denean, berriz, altua.

Froga ez-parametrikoen kasuan, tamainaren efektua neurtzeko  $r$  koefizientea atera da formula hau aplikatuta:

$$r = \frac{z}{\sqrt{N}}$$

Kasu honetan tamainaren efektuaren interpretazioa egiteko hurrengo irizpideak erabili dira: 0,1= txikia; 0,3= efektu ertaina eta 0,5= efektu handia (Cohen, 1988).

**Erlazio frogak (erregresioak)** ere egin dira aldagai askeek menpeko aldagaian duten eragina ikusteko edo Moralesen (2011) hitzetan, iragarpen aldagai eraginkorrenak aurkitzeko. Pausoz pausoko erregresioak egin dira; nahiz eta hainbat autorek ez duten hori egoki ikusten (Morales, 2011), lan honen irizpideen arabera, egokitzen jo da. Ondorioz,  $R^2$  koefizientearen arabera antolatutako emaitzak aztertu dira.  $R^2$  koefizienteak aldaketa neurtzen du hurrengo ekuazioaren bidez:

$$R^2 = \frac{SS_M}{SS_T}$$

Non  $SS_M$  den eragina duten aldagaien baturaren karratua eta  $SS_T$  berriz aldagai guztien baturaren karratua. Hori ehunekotara eramanda, aldagaien eraginaren portzentajea aurkitzen da.  $R^2$ -ren interpretazioa egiteko Cohenen (1988) irizpideak jarraitu dira, eta  $R^2=0,02$  inguruan kokatzen bada tamainaren efektua txikia da,  $R^2=0,13$  bada, erdikoa eta  $R^2=0,26$  denean, berriz, handia.

lkerketaren izaera longitudinala aitzakia, **aldagaien barneko konparaketak** egin dira. Barne konparaketak egiteko banaketaren arabera frogak erabili dira. Bi talderen arteko diferentziaren banaketa normala den kasuetan erlazionatutako laginentzako T



froga erabili da. Banaketa ez-normala denean, Wilcoxon froga erabili da. Bi talde baino gehiagoren kasuan menpeko aldagaiaren banaketa normala denean, errepikatutako neurrien froga-eredu lineal orokorra erabili da, eta banaketa normala ez denean, berriz, Friedman froga. Konparaketen esangura maila aztertzekeo esangura mailaren koefizientea erabili da. Errepikatutako neurrien froga-eredu lineal orokorra erabili denean Wilks Lambda estatistikoa erabili da taldeen barnean ezberdintasun esanguratsuak dauden ikusteko. Froga ez-parametrikotan, Friedman frogaren esangura koefizientearen bidez ezberdintasuna esanguratsua den aztertu da.

Irizpide orokorrez gain, adierazi beharra dago hizkuntzekiko jarrerekin lotutako analisia egiterako orduan Lasagabasterrek (2003) erabilitako pausoak hartu direla oinarritzat. Aurreko kapituluan azaldu den gisara, galdetegia autoreak berak Baker-en (1992) originaletik egokitu zuen, eta testuinguru soziolinguistikoa zein demografikoa konparagarria izaki, zuzentza jo da haren irizpideei jarraitzea. IKTen inguruko analisia egiterako orduan, berriz, Kennedyk eta taldekideek (2009) erabilitako pausoak eta Gonzálezek, Espunyk eta Gisbertek (2010) egindako lana hartu da oinarritzat.

### 7.1.2. Datu kualitatiboan analisia: prozedura eta irizpideak

Datu kualitatiboak aztertzean, berriz, Atlas.ti 5.0 software-a erabili da. Orokorrean focus-group-etik zein elkarrizketetatik lortutako datuen azterketa kategorietan edo segmentuetan oinarritu da. Analisia egiteko lehenik eta behin transkripzioetatik lortutako informazioa aztertu da. Horietan erabilitako kodifikazioek edukiari soilik egiten diete erreferentzia. Hau da, diskurtsoa aztertu duten lanek ahots tonuaren erabilera edo gorputz keinuen adierazpenak aztertu dituzten bitartean (ikus Casamiglia eta Tusón, 1999; Pedrosa, 2011) ikerlan honetan soilik edukiei erreparatzeko beharrezkoak diren ikurrak erabili dira. Hurrengo taulan [7.4 taula ] erabili diren ikurrak, esanahia eta adibideak azaltzen dira:

Ikurra	Esanahia	Adibidea
Lerroen zenbakiak: 1, 2, 3 (elkarrizketa bakoitzaren zenbaketa 1etik hasten da, beraz, ondoko kodeek aipua oinarritzko dokumentuari egingo diote erreferentzia)	Zenbakien bidez aipua aurkitu ahal izango da.	T1-e (34-37): T1 tutoreak aipatua 34 eta 37 lerroen artean.

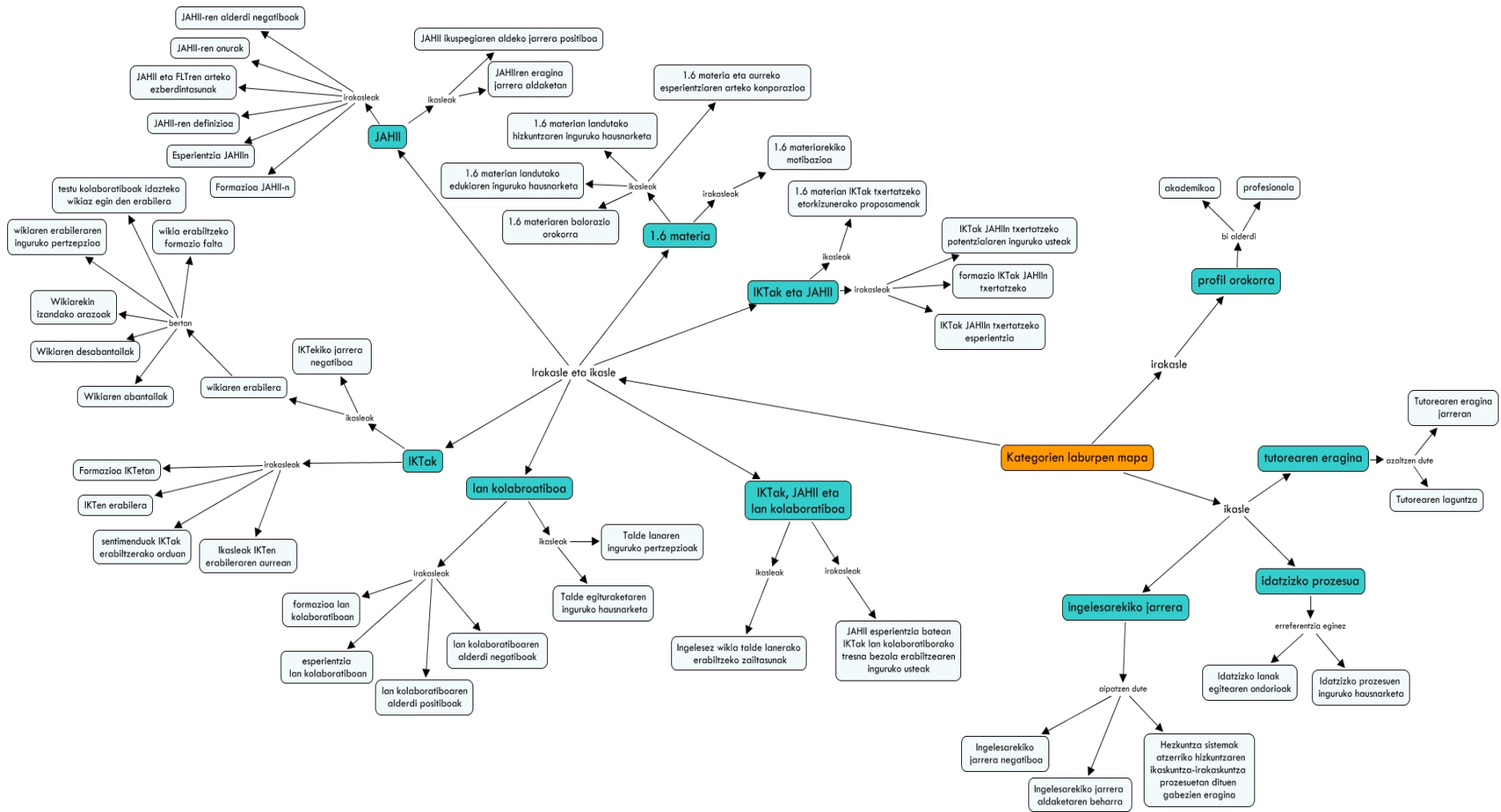
## 7. KAPITULUA: DATUEN ANALISIA ETA EMAITZAK

T1	T1 taldeko tutorea	<b>T1-e</b> (34-37): T1 tutoreak aipatua 34 eta 37 lerroen artean.
T2	T2 taldeko tutorea	
T3	T3 taldeko tutorea	
T4	T4 taldeko tutorea	
E	Erdi egituratutako elkarrizketa	T1-e (34-37): T1 tutoreak aipatua 34 eta 37 lerroen artean
FG	Focus-Group-a	lk_m2FG.(79-83): T2 taldeko ikasle mutilak focus group-ean adierazitakoa, zeina transkribapen honen 79 eta 83 lerro artean aurki daitekeen
lk_m	Ikaslea mutila dela adierazten du	
lk_n	Ikaslea neska dela adierazten du	
lk_ma/ ik_mb edo ik_na/ ik_nb	Talde berean genero berdineko bi pertsona badaude a eta b hizkien bidez ezberdindu da	lk_n4aFG.(315-316) adibidez
lk_m/n1	Ikaslea T1 taldekoa dela adierazten du	
lk_m/n2	Ikaslea T2 taldekoa dela adierazten du	
lk_m/n3	Ikaslea T3 taldekoa dela adierazten du	
lk_m/n4	Ikaslea T4 taldekoa dela adierazten du	lk_n4aFG.(315-316) adibidez
Ikertzailea	Ikertzailearen hitzak dira	Ikertzailea-e (1)
Xxx	Ulertezina den zati bat dagoela adierazten du	T3-e(141-142): "in xxx yeah in a CLIL approach?"
/	2 segundo baino pausa motzagoak	T2-e(11-12): "aspaldi eh / bueno, ingles filologia ikasi nauen unibertsitatean."
//	2 segundo baino pausa luzeagoak	lk_n3aFG.(785-786): "gero hori segun, ba irakaslea malgua bada ba ondo baina bestela ya... ta beste puntu negatibo bat edo eztaikit //"
( )	Parentesi artean azaldu da barreak, isiltasuna edo elkarrizketatik kanpo zerbait gertatu denean.	lk_n4bFG.(427-428)-FG: "da tipo eznekixen orduan egon binitzen egunero beitzen ...(zerbait jauzi da) eskerrik asko"

### 7.4 taula. Transkripzioenetan erabilitako ikurrak

Transkripzioen osotasunetik kategorio orokorrak eta gaiak identifikatu dira. Bigarren irakurketa batean, **kategorien zehaztapena** egin da. Hori egitean bigarren ikertzaile batek **kodeen fidagarritasuna** ziurtatu eta aldaketak egin dira beharrezkoa izan den kasuetan. Behin kategorizazioa zehaztuta datu kualitatiboan analisirako **segmentazioa eta mapa kontzeptualak** prestatu dira. Jarraian datorren irudiak [7.2 irudia] focus-groupetik zein erdi-egituratutako elkarrizketetatik eratorritako kategorien mapa azaltzen du.

7. KAPITULUA: DATUEN ANALISIA ETA EMAITZAK



7.2 irudia. Focus Group-etik eta erdi-egituratutako elkarrizketetatik ateratako kategorien mapa

Irudian [7.2 irudia] ikus daitekeen bezala, irakasleen erdi-egituratutako elkarrizketetatik zein ikasleen eztabaida taldetik sei kategoria orokor (IKTak, CLIL, lankidetzak, 1.6 materia, IKTak eta CLIL eta, IKTak, CLIL eta lankidetzak) atera dira. Kategoria horiek sortu dute ikasleen eta irakasleen esanak azpi kategoria ezberdinetan batzeko marko orokorra. Irakasleen erdi-egituratutako elkarrizketetatik ere beste kategoria orokor bat atera da irakaslearen profil orokorrari erreferentzia egiten diona. Ikasleen focus-groupetik beste hiru sortu dira: tutorearen eragina, idatzizko prozesua eta ingelesarekiko jarrera.

### **7.1. Lehenengo ikerketa galderari dagozkion emaitzak: CLIL-POI testuinguru baten esperientziak eragina al du lehenengo mailako unibertsitateko ikasleek ingelesarekiko zein IKTekiko duten jarreran?**

---

Lehenengo ikerketa galderari dagozkion emaitzak aztertu eta aurkezteko galdera nagusia hurrengo bi azpi-galderetan banatu da:

**1.1.IG: CLIL-POI testuinguru baten esperientziak eragina al du ikasleek ingelesarekiko duten jarreran? Balizko aldaketa hori, mantentzen al da denboran?**

**1.2.IG: CLIL-POI testuinguru batean wikia lankidetzazko idazketarako erabiltzeak eragina al du ikasleek IKTekiko duten jarreran? Balizko aldaketa hori, mantentzen al da denboran?**

Datuak ere bi azpi-galdera horiek jarraituz aurkeztuko dira.

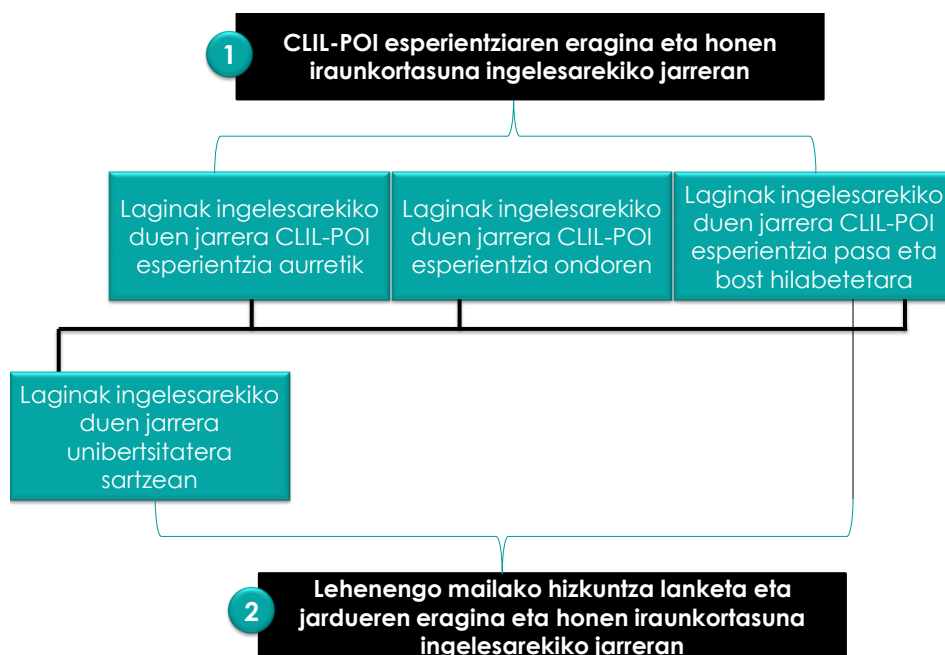
### 7.1.1. 1.1.IG: CLIL-POI testuinguru baten esperientziak eragina al du ikasleek ingelesarekiko duten jarreraren? Balizko aldaketa hori, mantentzen al da denboran?

---

Galderari erantzuteko lau unetan neurtu da laginak ingelesarekiko duen jarrera. Lehenengo unea da lagina unibertsitatera sartzen den unea (2010eko iraila); bigarrena, laginak CLIL-POI esperientzia batean parte hartu aurretiko unea (2011ko urtarrila); hirugarrena, CLIL-POI esperientzia batean parte hartzearen hurrengoa (2011ko martxoa); eta laugarrena, berriz, jarreraren bilakaeraren iraunkortasuna neurtzeko unea, zeina CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera kokatzen den (Iraila 2011).

CLIL-POI testuinguru baten esperientziak ikasleek ingelesarekiko duten jarreraren duen eragina aztertzeko, azkeneko hiru unean jasotako datuak aztertu dira (2011ko urtarrila-2011ko martxoa-2011ko iraila). Izan ere, ikerketa kokatzen deneko materia edo CLIL-POI esperientzia, urtarilean hasi eta martxoan bukatzen da. Hala ere, testuinguruaz azaltzerakoan adierazi den moduan, lagina unibertsitatera sartu eta CLIL-POI esperientzia izan artean, 1.1 eta 1.4 materietan hizkuntzen jarreraren inguruko lanketa egiten da. Ondorioz, garrantzitsua iritzi zaio lagina unibertsitatera sartzen den unean ingelesarekiko duen jarrera ere aztertzeari.

Atal honetan, beraz, datuak bi multzotan aztertu dira [7.3 irudia]. Lehenik eta behin aztertu da **CLIL-POI esperientziaren eta horren iraunkortasuna ingelesarekiko jarreraren** [ atala] eta bigarrenik, **lehenengo mailan egiten den hizkuntza lanketa eta jardueren eragina eta horren iraunkortasuna ingelesarekiko jarreraren** [ atala].

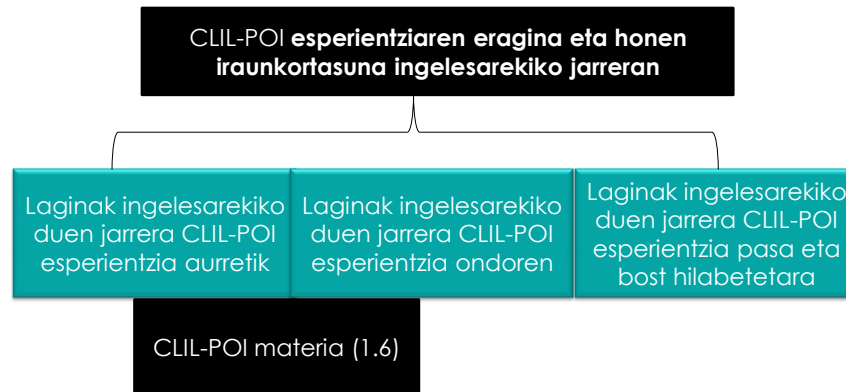


### 7.3 irudia. Laginak ingelesarekiko duen jarrera aztertzeko erabili den prozedura

Datuak aurkezteko une bakoitzean jasotakoa azalduko da, eredu hau erabiliz: lehenik eta behin, jarrera orokorra aztertuko da; ondoren, ingelesarekiko jarrera neurtzen duten itemen azterketa egingo da. Behin datu orokorrak eta horien desglosea aurkeztuta, ama hizkuntzaren araberakoak, generoaren araberakoak, adin tarteen araberakoak, ibilbidearen araberakoak eta azkenik, ingeles mailaren auto-pertzepzioaren araberakoak aurkeztuko dira. Datu deskriptibo horiekin batera azalduko dira aldagaien arteko harremanak eta erregresio analisiak.

7.1.1.1. CLIL-POI testuinguru baten esperientziak eragina al du ikasleek ingelesarekiko duten jarreran? Balizko aldaketa hori, mantentzen al da denboran?

Aurrez adierazi denez, laginak ingelesarekiko duen jarreran CLIL-POI testuinguru baten esperientziak izan dezakeen eragina eta horren iraunkortasuna aztertzeko hurrengo irudian [7.4 irudia] ageri diren hiru uneetan jasotako datuak erabiliko dira.



#### 7.4 irudia. CLIL-POI esperientziaren eragina ingelesarekiko jarrera eta horren iraunkortasuna neurtzeko erabiliko diren datuak

Segidan datozen hiru azpi-ataletan une bakoitzari dagozkion datuak aurkeztuko dira.

##### 7.1.1.1.1. CLIL-POI esperientziaren aurretik laginak ingelesarekiko duen jarrera

---

CLIL-POI esperientzia izan aurretik 92 subjektuen datuak jaso dira. Adierazi bezala, une hori da CLIL-POI esperientzian parte hartu aurreko unea, non laginak hiruhileko bat egin duen HUHEZIn eta 1.1 zein 1.4 materietan hizkuntza jarreraren inguruko lanketa egin duen.

Subjektuen **jarrera orokorra** kontuan hartuz, item guztien batuketa ( $\sum Jar2\_ingX$ ), CLIL-POI esperientziaren aurretik laginak ingelesarekiko duen jarrera, batez beste, 33,71 puntukoa da ( $s= 5,33$ ). Datua kualitatiboki azaltzeko, adierazi daiteke neutroa dela. Izan ere, jarrera guztiz positiboa 50 litzateke eta guztiz negatiboa, berriz, 0. Batez

besteko moztua ( $\bar{x}_m = 33,84$ ) batez bestekoaren oso antzerakoa da, beraz, muturreko balioek ez dute eraginik batez bestekoan.

Ingelesarekiko jarreraren erakusle nagusi diren 10 **itemen** batez bestekoen taulan [7.5 taula] ikus daitekeenez, laugarren, seigarren eta zortzigarren itemak dira desadostasun maila altuenen adierazgarri. Horiek erreferentzia egiten diete ingelesez klaseak izateari [Jar2\_ing6], ingelesa ikasteko zailtasunari [Jar2\_ing4] eta ingelesez soilik hitz egiten duen pertsona batekin ezkontzeari [Jar2\_ing8]. Hiru horien artean “nahiago nuke klaseak ingelesez izango balira” da puntuazio baxuena lortzen duen adierazpena ( $\bar{x} = 1,89$ ,  $s = 0,92$ ). Kualitatiboki azalduta, item horren aurrean subjektuak “batere ados ez” eta “ez ados”-en artean kokatzen dira. Ingelesa ikasteko zailtasunari erreferentzia egiten dion baieztapenak ere puntuazio baxua lortzen du ( $\bar{x} = 2,68$ ,  $s = 1,25$ ). Horrek esan nahi du laginarentzat ingelesa ikastea ez dela oso zaila. Ingelesez bakarrik hitz egiten duen pertsona batekin ezkontzearen aurrean laginaren erantzunen batez bestekoa 2,76 da ( $s = 1,19$ ). Erantzunak adierazten du negatibotasunetik hurbilago kokatzen dela lagina, nahiz eta nahiko neutro agertzen den.

Hona hemen laginak adostasun maila altuena erakusten duten adierazpenak: ingelesa ikasteak merezi du [Jar2\_ing9], ingelesa EAeko ikastetxe guztietan irakatsi behar da [Jar2\_ing2] eta ingelesa ikasteak kulturalki aberasten du [Jar2\_ing7]. Adostasun maila altuena ingelesa ikasteak merezi dueneko baieztapenaren aurrean erakutsi du laginak ( $\bar{x} = 4,43$ ,  $s = 0,59$ ). Hau da, lagina ados edo guztiz ados dago. Ingelesa EAeko ikastetxe guztietan irakatsi behar den itemaren aurrean, subjektuek 4,31ko ( $s = 0,84$ ) adostasun maila erakutsi dute. Era berean, laginak adierazi du ados dagoela ingelesa ikasteak gizabanakoa kulturalki aberasten dueneko adierazpenarekin ( $\bar{x} = 4,14$ ,  $s = 0,81$ ).

Hurrengo taulan [7.5 taula] azaltzen dira CLIL-POI esperientzia aurretik lortutako datuak itemeka.

Kodea (N=92)	Itema	$\bar{x}$	S
Jar2_ing1	Kalean ingelesa entzutea gustatzen zait	3,03	0,84
Jar2_ing2	Ingelesa EAeko ikastetxe guztietan irakatsi behar da	4,31	0,84
Jar2_ing3	Ingelesez hitz egitea gustatzen zait	3,23	1,14
Jar2_ing4	Ingelesa ikasteko zaila den hizkuntza bat da	2,68	1,25
Jar2_ing5	Ingelesa baino beste hizkuntza erabilgarriago batzuk ikas daitezke	3,50	0,87
Jar2_ing6	Nahiago nuke klaseak ingelesez izango balira	1,89	0,92
Jar2_ing7	Ingelesa ikasteak kulturalki aberasten nau	4,14	0,81
Jar2_ing8	Ez litzaidake axolako ingelesez bakarrik hitz egiten duen	2,76	1,19



## 7. KAPITULUA: DATUEN ANALISIA ETA EMAITZAK

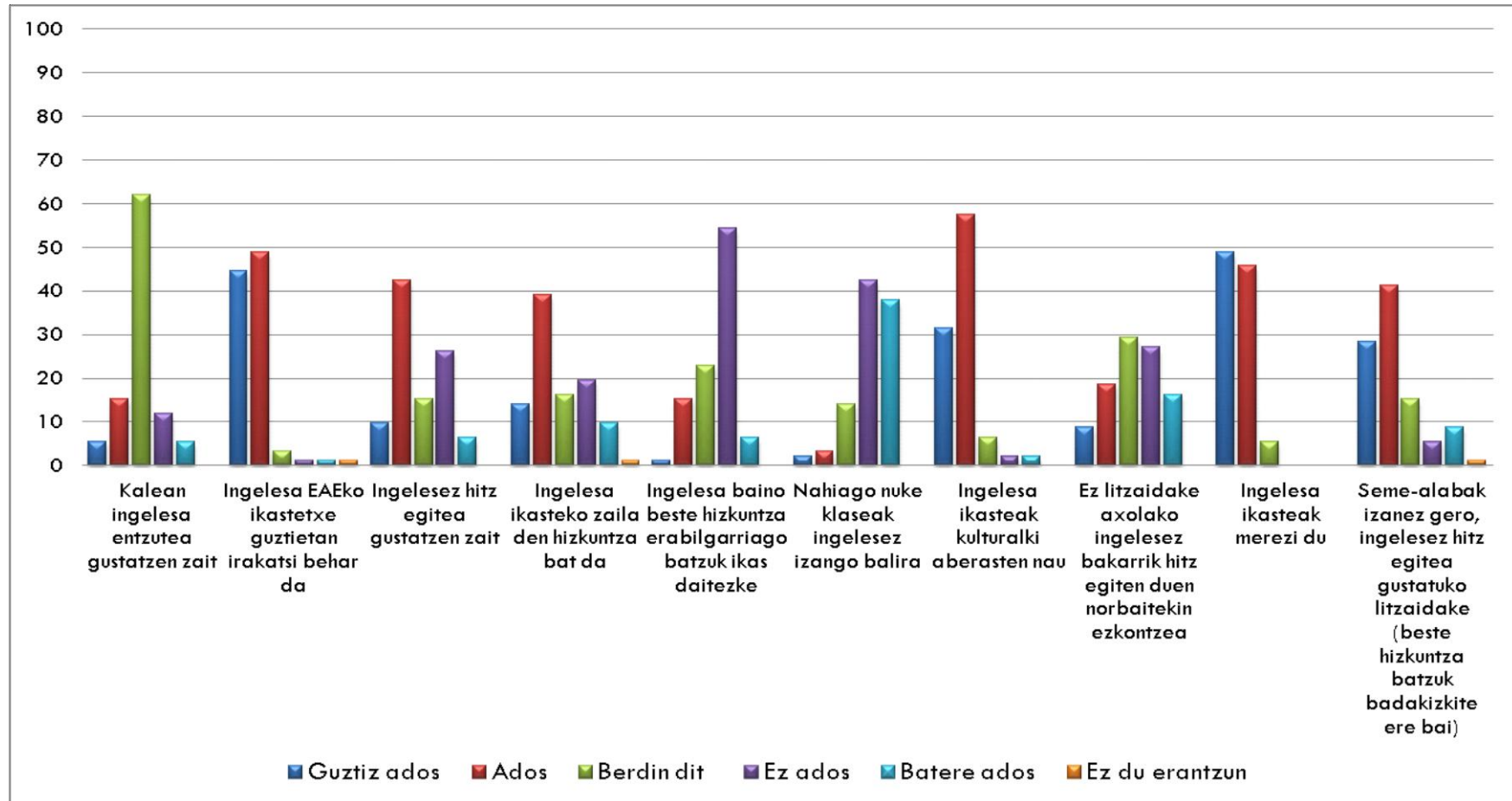
	norbaitekin ezkontzea		
Jar2_ing9	Ingelesa ikasteak merezi du	4,43	0,59
Jar2_ing10	Seme-alabak izanez gero, ingelesez hitz egitea gustatuko litzaidake (beste hizkuntza batzuk badakizkitez ere bai)	3,72	1,24

### 7.5 taula. CLIL-POI esperientziaren aurretik subjektuen ingelesarekiko jarrera neurtzen duten itemen batez besteko eta desbideratze tipikoak

Item bakoitzaren erantzunak adostasun mailaren arabera aztertuz ikusi da CLIL-POI esperientziaren aurretik, kalean ingelesa entzutearen [Jar2\_ing1] aurrean laginaren gehiengoak ez duela ez adostasunik ez desadostasunik erakusten. Izan ere, laginaren %62k erantzun du berdin zaiola kalean ingelesa entzutea. Aurrez adierazi bezala, laginaren %93,5ek adierazi du ados (%48,9) edo guztiz ados (%44,6) dagoela EAEko ikastetxe guztietan ingelesa irakatsi behar deneko baieztapenarekin [Jar2\_ing2].

Ingelesez hitz egiteko gustuari [Jar2\_ing3] dagokionez, subjektuen %42,4 ados agertzen da eta %9,8 guztiz ados. Laginak ez du jotzen ingelesa ikasteko oso hizkuntza zailtzat [Jar2\_ing4]; izan ere, baieztapen horren aurrean laginaren %53,2k adierazi du zaila dela eta beste horrenbestek erraza. Ingelesaren erabilgarritasunari dagokionez, subjektuen %60,8k adierazi du ingelesa dela ikas daitekeen hizkuntzarik erabilgarriena [Jar2\_ing5]. Bestalde, lagina klaseak ingelesez ematearen [Jar2\_ing6] aurka agertu da (%80,4k adierazi du desadostasuna).

Laginak adierazi du ingelesak kulturalki aberasten duela [Jar2\_ing7], %89,1 ageri da baieztapen horren alde. Zortzigarren itemaren aurrean, hau da, ingelesez soilik hitz egiten duen norbaitekin ezkontzea [Jar2\_ing8], laginaren oso kopuru murrizak (%27,2) adierazi du adostasuna. Ingelesa ikasteak merezi duen [Jar2\_ing9] galdetzean, ordea, laginaren gehiengoak, %94,6k, adierazi du adostasuna (%45,7 ados eta %48,9 guztiz ados). Ildo beretik, seme-alabak izanez gero haiek ingelesa hitz egiteko nahiaren [Jar2\_ing10] aurrean subjektuen %14,1ek soilik erakutsi du desadostasuna. Adostasun maila guztiak irudikatzen dituen grafikoa [7.5 irudia] agertzen da ondoren.



7.5 irudia. CLIL-POI esperientziaren aurretik laginak adierazitako adostasun mailen laburpena

**Ama hizkuntzaren arabera** neurtuz gero CLIL-POI esperientziaren aurretik laginaren ingelesarekiko jarrera, ikus daiteke [7.6 taula] **euskara eta gaztelania ama hizkuntza** duten subjektuek erakusten dutela **jarrera positiboena** ( $\bar{x}\sum Jar2\_ingX=34,38$ ,  $s=5,82$ ) eta ama hizkuntza euskara dutenek, berriz, **negatiboena** ( $\bar{x}\sum Jar2\_ingX =33,48$ ,  $s=4,73$ ). Hala ere, ama hizkuntza eta CLIL-POI esperientziaren aurretik laginak ingelesarekiko erakusten duen jarreraren arteko harremana ez da estatistikoki esanguratsua ( $p>0,05$ ).

Ama hizkuntza	$\bar{x}\sum Jar2\_ingX$	S
Orokorra (N=92)	33,71	5,33
Ama hizkuntza euskara (N=51)	33,48	4,73
Ama hizkuntza gaztelera (N=20)	34,10	7,12
Ama hizkuntza biak (N=16)	34,38	5,82

**7.6 taula. Ama hizkuntzaren arabera ingelesarekiko jarrera CLIL-POI esperientziaren aurretik**

**Generoaren arabera** taldeak eginez ikusi da **gizonezkoek** ( $\bar{x}\sum Jar2\_ingX=34,50$ ,  $s=4,25$ ) emakumezkoek ( $\bar{x}\sum Jar2\_ingX=33,09$ ;  $s=6,00$ ) baino jarrera **positiboagoa** dutela. Hala ere, generoa eta CLIL-POI esperientziaren aurretik laginak ingelesarekiko duen jarreraren arteko erlazioa ez da esanguratsua ( $p>0,05$ ).

**Adin tarteari dagokionez** esan daiteke CLIL-POI esperientziaren aurretik ingelesarekiko jarrera berdintsua erakusten dutela subjektuek ( $p>0,05$ ). 25-50 adin tarteko subjektuak dira **negatiboena** erakusten dutenak ( $\bar{x}\sum Jar2\_ingX=33,14$ ,  $s=3,34$ ) eta **17-19** adin tarteko subjektuak, berriz, **positiboena** erakusten dutenak ( $\bar{x}\sum Jar2\_ingX=33,92$ ,  $s=6,07$ ).

Subjektuek hautatutako **ibilbidearen** eta CLIL-POI esperientziaren aurretik laginak ingelesarekiko duen jarreraren harremana estatistikoki esanguratsua da ( $r= -0,254^*$ ,  $p=0,022$ ). **Atzerriko Hizkuntza Ibilbideko** subjektuak dira jarrera **positiboena** erakusten dutenak eta Hezkuntza Bereziko ibilbidean matriculatutakoak, berriz, **negatiboena** erakusten dutenak [7.7 taula].

Ibilbidea	$\bar{x}\sum Jar2\_ingX$	s
Orokorrean (N=92)	33,71	5,33
LH-LH (N=28)	33,28	4,53
LH-AH (N=17)	38,94	2,95
LH-HF (N=20)	32,95	2,95
LH-HB (N=16)	29,87	7,17

**7.7 taula. Ibilbidearen arabera subjektuek CLIL-POI esperientziaren aurretik ingelesarekiko erakusten duten jarrera**

**Ingeles mailaren auto-pertzepzioaren arabera** CLIL-POI esperientzia izan aurretiko ingelesarekiko jarrera neurtuta, ikusi da oso auto-pertzepzio txarra duten subjektuek erakusten dutela ingelesarekiko jarrera negatiboena eta **maila ona** dutenek, berriz, **positiboena**. Bi aldagaien arteko harremana esanguratsua da ( $r=0,501^{**}$ ,  $p<0,001$ ). Hau da, ingeles maila altua izatearen auto-pertzepzioa zenbat eta hobea izan, orduan eta ingelesarekiko jarrera positiboagoa erakusten du laginak.

Ingeles mailaren auto-pertzepzioa	$\bar{x}_{\sum Jar2\_ingX}$	s
Orokorrean (N=92)	33,71	5,33
Maila oso txarra izatearen auto-pertzepzioa (N=10)	29,90	4,06
Maila txarra izatearen auto-pertzepzioa (N=20)	30,40	6,13
Maila erdipurdikoa izatearen auto-pertzepzioa (N=38)	35,26	4,44
Maila ona izatearen auto-pertzepzioa (N=13)	37,85	3,97

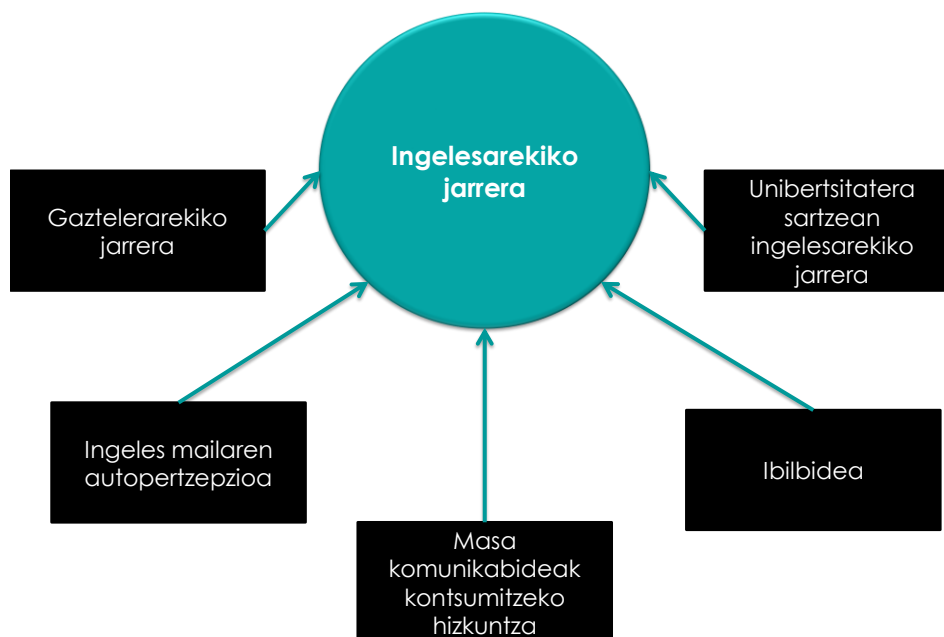
### 7.8 taula. Ingeles mailaren auto-pertzepzioaren arabera ingelesarekiko jarrera CLIL-POI esperientziaren aurretik

CLIL-POI esperientziaren aurretik laginak ingelesarekiko duen jarrera menpeko aldagai gisa hartuta eta aldagai independenteekin erregresio analisiak [7.9 taula] eginda, ikusi da honako hauek direla aldagai antzemangarrienak: ingeles mailaren auto-pertzepzioa, aukeratutako ibilbidea, unibertsitatera sartzean ingelesarekiko azaldutako jarrera, gaztelerarekiko jarrera eta masa komunikabideak kontsumitzeko erabilitako hizkuntza. Tamainaren efektua handia da aldagai guztien kasuan.

Aldagaia	R <sup>2</sup>	T	p
Ingeles mailaren auto-pertzepzioa	0,280**	5,110	<0,001
Ibilbidea	0,362**	-2,912	0,005
Unibertsitatera sartzean ingelesarekiko jarrera	0,410*	2,284	0,026
Gaztelerarekiko jarrera	0,490**	-3,185	0,002
Masa komunikabideak kontsumitzeko erabilitako hizkuntza	0,544**	2,722	0,008

### 7.9 taula. CLIL-POI esperientzia aurretik laginak ingelesarekiko duen jarreraren aldagai antzemangarriak

Era berean, CLIL-POI esperientziaren aurretik ingelesarekiko laginak duen jarrera hurrengo ereduaren bidez azal daiteke [7.6 irudia].



### 7.6 irudia. CLIL-POI esperientziaren aurretik ingelesarekiko jarreraren eredua

Ereduan ikus daitekeen bezala, bost dira CLIL-POI esperientziaren aurretik laginak ingelesarekiko duen jarreraren aldagai antzemangarriak. Hau da, ingelesarekiko jarrera positiboa honako faktoreen arabera identifika daiteke: ingeles maila onaren auto-pertzepzioa, masa komunikabideak kontsumitzeko gazteleraren erabilera, Lehen Hezkuntza edo Atzerriko Hizkuntza ibilbidekoa izatea, gaztelerarekiko jarrera negatiboa eta ingelesarekiko jarrera positiboa izatea unibertsitatera sartzean.

Aldagai askeen arabera, taldeak sortu direnean ezberdintasunak aurkitu dira ingelesarekiko jarreraren ingeles mailaren auto-pertzepzioaren eta ibilbidearen arabera. Beste aldagai independenteekin ANOVA eta Scheffé testak egin dira eta ez da taldeen artean alde esanguratsurik aurkitu.

Arestian aipatu den bezala, ingeleseko mailaren auto-pertzepzioaren arabera ezberdintasunak esanguratsuak dira taldeen artean ( $F_{(3,77)}=9,743^{**}$ ,  $p<0,001$ ). Aldagai horri dagokionez maila ona dutenek txarra ( $p=0,001$ ) dutenek eta oso txarra ( $p=0,003$ ) dutenek baino jarrera nabarmen positiboagoa azaltzen dute. Maila erdipurdikoa dutenek ere txarra ( $p=0,006$ ) eta oso txarra ( $p=0,025$ ) dutenek baino jarrera nabarmen positiboagoa erakusten dute. Ingeles mailaren auto-pertzepzioa erdipurdikoa eta ona ( $p>0,05$ ) dutenen artean eta txarra eta oso txarra ( $p>0,05$ )

dutenean artean ez da ezberdintasun esanguratsurik ageri. Tamainaren efektua handia da ( $\eta^2=0,27$ ).

Ibilbideari dagokionez ere ( $F_{(3,77)}=11,296^{**}$ ,  $p<0,001$ ) ikusi da Atzerriko Hizkuntzako ibilbidea hautatu dutenek Lehen Hezkuntza orokorra ( $p=0,002$ ), Heziketa Fisikoa ( $p=0,003$ ) eta Hezkuntza Berezia ( $p<0,001$ ) hautatu dutenek baino jarrera positiboagoa dutela. Kasu honetan ere tamainaren efektua handia da ( $\eta^2=0,3$ ).

**CLIL-POI esperientziaren aurretik ingelesarekiko jarrera positiboena erakusten duen subjektuaren tipologia laburbilduz gero, hura izango litzateke ama hizkuntza euskara eta gaztelania duen 17 eta 19 urte bitarteko gizonezkoa, ingeles mailaren auto-pertzepzio ona duena eta Atzerriko Hizkuntzako ibilbidea aukeratu duena.**

#### 7.1.1.1.2. CLIL-POI esperientziaren ondoren laginak ingelesarekiko duen jarrera

---

CLIL-POI esperientziaren ondoren ingelesarekiko laginak duen jarrera aztertzeko 94 subjektuen datuak jaso dira, CLIL-POI esperientziaren aurretik baino 2 gehiago.

Subjektuen ingelesarekiko **jarrera orokorra** ( $\bar{x}\sum Jar3\_ingX$ ) 33,17 puntukoa da eta desbideratze tipikoa 5,51koa. Kualitatiboki adierazi daiteke, beraz, laginak CLIL-POI esperientziaren ondoren ingelesarekiko duen jarrera neutroa dela. Batez besteko moztuak ( $\bar{x}_m=33,20$ ) erakutsi du muturretako baloreen eragina ez dela eraginkorra.

Jarreraren erakusle diren 10 **itemen** batez bestekoak aterata [7.10 taula] ikusi da CLIL-POI esperientziaren ondoren batez besteko puntuazio baxuenak adierazpen hauek lortu dituztela: “nahiago nuke klaseak ingelesez izango balira” [Jar3\_ing6], “ez litzaidake axolako ingelesez bakarrik hitz egiten duen norbaitekin ezkontzea” [Jar3\_ing8] eta “ingelasa ikasteko zaila den hizkuntza bat da” [Jar3\_ing4]. Klaseak ingelesez izatearen aurrean erakusten du laginak adostasun baxuena ( $\bar{x}= 2,04$ ,  $s=0,91$ ). Ikerketaren subjektuak, era berean, ez dira ados agertzen ( $\bar{x}= 2,65$ ,  $s=1,32$ ) ingelesez soilik hitz egiten duen pertsona batekin ezkontzearen aurrean. Ingelesa ikasteko zaila den

hizkuntza bat deneko baieztapenak 2,66ko batez bestekoa ( $s=1,18$ ) lortu du; horrek adierazten du laginak ez duela ez zaila ez erraza ikusten ingelesa ikastea.

Batez beste, puntuazio altuena lortu duten baieztapenak hauek dira: “ingelesa ikasteak merezi du” [Jar3\_ing9], “ingelesa EAEko ikastetxe guztietan irakatsi behar da” [Jar3\_ing2] eta “ingelesa ikasteak kulturalki aberasten nau” [Jar3\_ing7]. Ingelesa ikasteak merezi dueneko baieztapenaren aurrean erakutsi du laginak adostasun altuena. Puntuazio hori ados eta guztiz ados kuantifikatzaileen tartean kokatzen da ( $\bar{x}=4,32$ ,  $s=0,86$ ) eta desbideratze tipikoa baxua izateak adierazten du, adostasun mailari dagokionez, laginean ezberdintasun txikia dagoela. Ingelesa EAEko ikastetxe guztietan irakatsi behar deneko baieztapena ere positiboki baloratu du laginak; izan ere, horren adostasun maila ere “ados”-etik “guztiz ados”-erako tartean kokatzen da ( $\bar{x}=4,20$ ,  $s=0,81$ ). Adostasunaren tarte horretan, ingelesa ikasteak kulturalki aberasten duela onartzen duen adierazpena ere badago ( $\bar{x}=4,04$ ,  $s=0,95$ ).

Kodea (N=94)	Itema	$\bar{x}$	S
Jar3_ing1	Kalean ingelesa entzutea gustatzen zait	3,20	0,97
Jar3_ing2	Ingelesa EAEko ikastetxe guztietan irakatsi behar da	4,20	0,81
Jar3_ing3	Ingelesez hitz egitea gustatzen zait	3,15	1,23
Jar3_ing4	Ingelesa ikasteko zaila den hizkuntza bat da	2,66	1,19
Jar3_ing5	Ingelesa baino beste hizkuntza erabilgarriago batzuk ikas daitezke	3,53	0,91
Jar3_ing6	Nahiago nuke klaseak ingelesez izango balira	2,04	0,91
Jar3_ing7	Ingelesa ikasteak kulturalki aberasten nau	4,04	0,95
Jar3_ing8	Ez litzaidake axolako ingelesez bakarrik hitz egiten duen norbaitekin ezkontzea	2,65	1,32
Jar3_ing9	Ingelesa ikasteak merezi du	4,32	0,86
Jar3_ing10	Seme-alabak izanez gero, ingelesez hitz egitea gustatuko litzaidake (beste hizkuntza batzuk badakizkitez ere bai)	3,38	1,29

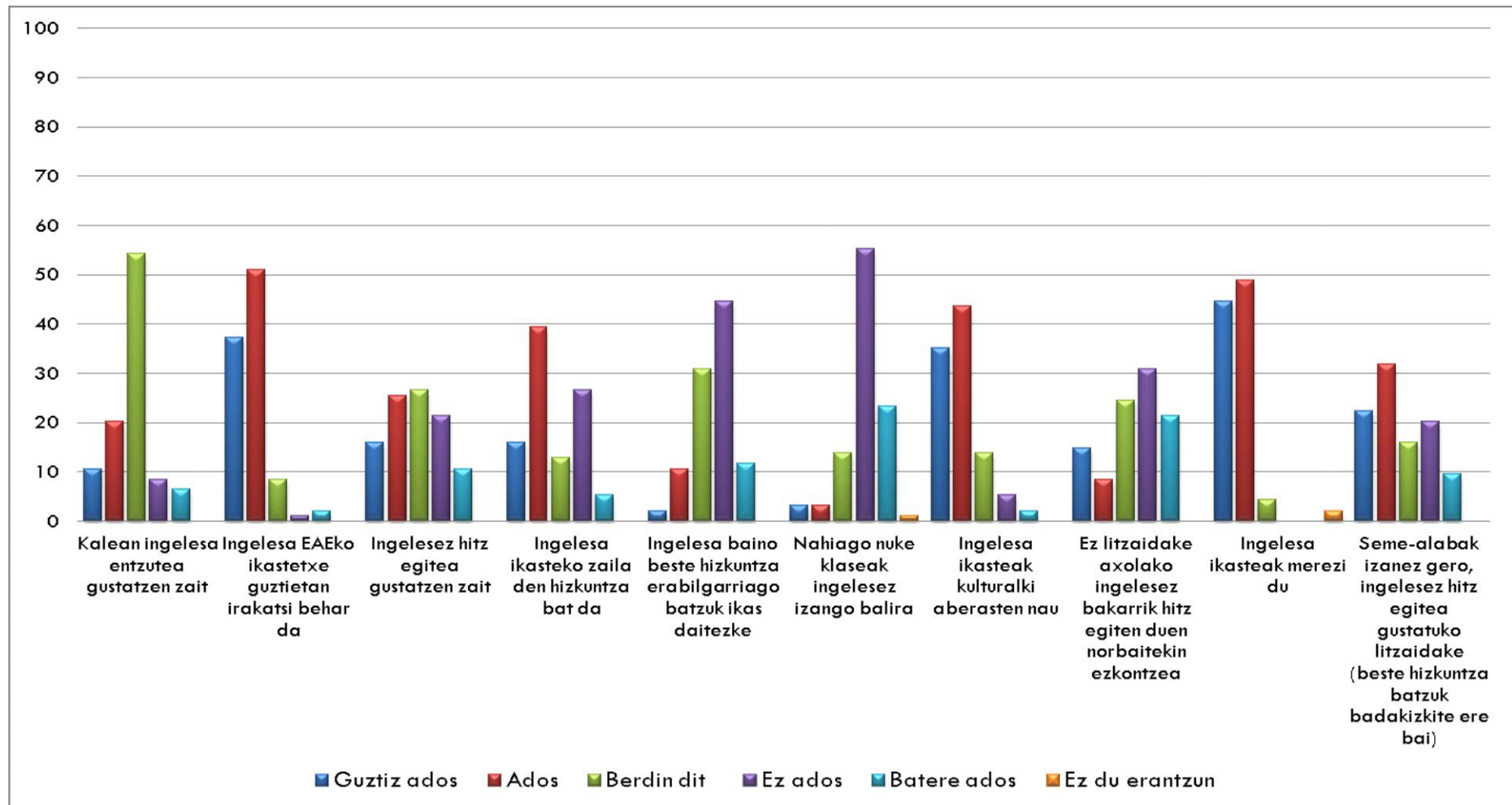
#### 7.10 taula. CLIL-POI esperientziaren ondoren subjektuen ingelesarekiko jarrera neurtzen duten itemen erantzunen batez besteko eta desbideratze tipikoak

Item bakoitzaren erantzunak adostasun mailaren arabera aztertuta ikus daitezke laginaren erdiari (%54,3) berdin zaiola kalean ingelesa entzutea [Jar3\_ing1]. Laginaren gehiengoak, ordea, adierazi du “ados” (%51,1) edo “guztiz ados” (%37,2) dagoela EAEko ikastetxe guztietan ingelesa irakatsi behar deneko baieztapenarekin [Jar3\_ing2]. Ingelesa hitz egiteko gustuari [Jar3\_ing3] dagokionez, subjektuen %41,5 “ados” edo “guztiz ados” ageri da. Laginaren %31,9k esan du ingelesa ez dela

ikasteko zaila [Jar3\_ing4]. Subjektuen %56,4k uste du, gainera, ingelesa dela ikas daitekeen hizkuntzarik erabilgarriena [Jar3\_ing5].

Bestalde, lagina klaseak ingelesez ikastearen aurka agertzen da [Jar3\_ing6]; izan ere, subjektuen %55,3k adierazi du “ez dagoela ados” eta %23,4k “batere ados ez” dagoela baieztapen horrekin. Pertzepzio orokorra da, ordea, ingelesak kulturalki aberasten duela [Jar3\_ing7]; %78,7k adierazi du “ados” edo “guztiz ados” dagoela. Ikerketaren subjektuek adierazi dute ez daudela ados (%30,9 ez dago ados eta %21,3 ez dago batere ados) ingelesez soilik hitz egiten duen norbaitekin ezkontzearekin [Jar3\_ing8]. Ingelesa ikasteak merezi duen [Jar3\_ing9] galdetzean, ordea, laginaren gehiengoak, %93,6k, adierazi du adostasuna (%48,9 “ados” eta %44,7 “guztiz ados”). Azkeneko itemari dagokionez, laginaren %22,3k adierazi du guztiz ados dagoela seme-alabak izanez gero haiek ingelesa hitz egiteko nahiaren [Jar3\_ing10] baieztapenarekin eta %31,9k ados dagoela esan du. Adostasun maila horiek guztiak xehetasun gehiagorekin azaltzen dira jarraian datorren grafikoan [7.7 irudia].





7.7 irudia. Adostasun maila guztien grafikoa CLIL-POI esperientziaren ondoren

Jarrera orokorra **ama hizkuntzaren arabera** aztertuta, ikusi da **ama hizkuntza gaztelania** duten subjektuek erakusten dutela ingelesarekiko jarrera **positiboena** CLIL-POI esperientziaren ondoren ( $\bar{x}\sum\text{Jar3\_ingX}=36,45$ ,  $s=6,02$ ) eta euskara eta gaztelania ama hizkuntza duten subjektuek, berriz, **negatiboena** ( $\bar{x}\sum\text{Jar3\_ingX}=31,93$ ,  $s=4,95$ ) [7.11 taula]. Hala ere, bi aldagaien arteko harremana ez da estatistikoki esanguratsua ( $p>0,05$ ).

	$\bar{x}\sum\text{Jar3\_ingX}$	s
Orokorra (N=83)	33,17	5,51
H1 Euskara (N=48)	32,08	5,29
H1 Gaztelania (N=20)	36,45	6,02
H1 biak (N=15)	31,93	4,95

#### 7.11 taula. Ama hizkuntzaren araberako ingelesarekiko jarrera hirugarren unean

**Generoari dagokionez**, CLIL-POI esperientziaren ondoren **gizonezkoek** ( $\bar{x}\sum\text{Jar3\_ingX}=33,30$ ,  $s=5,24$ ) emakumezkoek ( $\bar{x}\sum\text{Jar3\_ingX}=33,07$ ,  $s=5,75$ ) baino ingelesarekiko jarrera **positiboagoa** erakusten dute. Generoa eta CLIL-POI esperientziaren ondoren laginak ingelesarekiko duen jarreraren arteko harremana ez da esanguratsua ( $p>0,05$ ).

**Adin tartea** eta CLIL-POI esperientziaren ondoren laginak ingelesarekiko duen jarreraren arteko erlazioa ez da estatistikoki esanguratsua ( $p>0,05$ ). Adin tartean arabera ingelesarekiko jarrera aztertzean ikusi da 25-50 urtekoen tartean sartzen diren subjektuak direla jarrera negatiboena erakusten dutenak ( $\bar{x}\sum\text{Jar3\_ingX}=32,43$ ,  $s=6,60$ ) eta **20-24** tartekoak ( $\bar{x}\sum\text{Jar3\_ingX}=33,65$ ,  $s=4,73$ ), berriz, **positiboena**.

CLIL-POI esperientzia izan ondoren subjektuek **ibilbidearen arabera** erakusten duten jarrerari dagokionez, adierazi beharra dago aldagaien arteko erlazioa ez dela esanguratsua ( $p>0,05$ ). Taldeen artean **Atzerriko Hizkuntzako** subjektuak dira jarrera **positiboena** ( $\bar{x}\sum\text{Jar3\_ingX}=37,41$ ,  $s=3,97$ ) erakusten dutenak eta Heziketa Fisikoko subjektuak, berriz, negatiboena ( $\bar{x}\sum\text{Jar3\_ingX}=31,68$ ,  $s=4,48$ ) [7.12 taula].

Ibilbidea	$\bar{x}\sum\text{Jar3\_ingX}$	s
Orokorrean (N=83)	33,17	5,51
LH-LH (N=28)	32,03	6,46
LH-AH (N=17)	37,41	3,97
LH-HF (N=22)	31,68	4,48
LH-HB (N=16)	32,25	5,25

#### 7.12 taula. CLIL-POI esperientziaren ondoren ingelesarekiko erakutsitako jarreraren batez bestekoak

**Datuak ingeles mailaren auto-pertzepzioaren arabera** aztertuta, CLIL-POI esperientziaren ondoren **ingeles maila onaren auto-pertzepzioa** duten subjektuak dira jarrera **positiboena** erakusten dutenak. Maila txarra izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuek erakutsi dute, berriz, ingelesarekiko jarrera negatiboena [7.13 taula]. Ingeles mailaren auto-pertzepzioaren eta ingelesarekiko jarreraren arteko harremana ere esanguratsua da CLIL-POI esperientziaren ondoren ( $r=0,367^{**}$ ,  $p=0,001$ ). Hau da, ingeles maila altua izateren auto-pertzepzio zenbat eta hobea izan, orduan eta ingelesarekiko jarrera positiboagoa erakusten dute subjektuek.

Ingeles mailaren autopertzepzioa	$\bar{x}_{\sum Jar3\_ingX}$	s
Orokorrean (N=83)	33,17	5,51
Ingeles maila oso txarra (N=10)	30,80	4,34
Ingeles maila txarra (N=20)	30,45	5,40
Ingeles maila erdipurdikoa (N=40)	33,80	5,60
Ingeles maila ona (N=13)	37,07	5,02

**7.13 taula. Ingeles mailaren auto-pertzepzioa eta ingelesarekiko jarrera CLIL-POI esperientziaren ondoren**

CLIL-POI esperientziaren ondoren subjektuek ingelesarekiko duten jarrera menpeko aldagaitzat hartuz eta aldagai independenteekin erregresio analisiak eginez, ikusi da CLIL-POI esperientziaren aurretik subjektuek ingelesarekiko duten jarrera ( $R^2= 0,550^{**}$ ,  $T= 8,914$ ,  $p<0,001$ ) dela aldagai antzemangarriena. Tamainaren efektua handia da kasu honetan.

CLIL-POI esperientziaren ondoren ingelesarekiko laginak duen jarrera hurrengo ereduaren bidez azal daiteke [7.8 irudia].



### 7.8 irudia. CLIL-POI esperientziaren ondoren ingelesarekiko jarreraren eredua

Irudian ikus daitekeen moduan, CLIL-POI esperientzia hasi aurretik laginak ingelesarekiko duen jarrera da CLIL-POI esperientziaren ondoren duen jarreraren faktore antzemangarri bakarra. Hau da, CLIL-POI esperientziaren aurretik ingelesarekiko jarrera positiboa erakutsi duten subjektuek erakutsi dute, baita ere, ingelesarekiko jarrera positiboa CLIL-POI esperientziaren ondoren.

Harreman analisiak egin direnean, ikusi da ingeleseko mailaren auto-pertzepzioaren eta CLIL-POI esperientzia ondoren laginak ingelesarekiko erakusten duen jarreraren artean harreman esanguratsua dagoela ( $r=0,367^{**}$ ,  $p=0,001$ ). Datuek erakutsi dute, gainera, taldeen artean ezberdintasun esanguratsuak daudela ( $F_{(3,79)}= 4,893^{**}$ ,  $p=0,004$ ). Horien artean adierazgarriak dira ingeles maila txarra izatearen auto-pertzepzioa dutenen eta ona dutenen arteko aldeak ( $p=0,010$ ). Tamainaren efektua handia da ( $\eta^2=0,15$ ).

**Laburbilduz, jarrera positiboena erakusten duen subjektuaren irudia izango litzateke ama hizkuntza gaztelera duen 20-24 urte bitarteko gizonezkoa, Atzerriko Hizkuntzako ibilbidea aukeratu duena eta ingeles maila ona izatearen auto-pertzepzioa duena.**

### 7.1.1.1.3. CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera laginak ingelesarekiko duen jarrera

---

Datu jasoketa egin den unearen helburua izan da jarreraren bilakaera iraunkorra den aztertzea. Xedea betetzeko, CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera jaso dira datuak, lagina unibertsitatara sartu eta urte bete igarota, hain zuzen ere. Galdetegia 92 subjektuk bete dute.

Subjektuek ingelesarekiko duten **jarrera orokorraren** ( $\bar{x}_{\sum Jar4\_ingX}$ ) iraunkortasuna neurtu denean batez bestekoa 32,96koa da eta desbideratze tipikoa 4,69koa. Batez besteko moztuak ( $\bar{x}_m = 33,92$ ) erakutsi du muturreko balioek ez dutela eraginik.

Hurrengo taulan [7.14 taula] ingelesarekiko jarreraren erakusle diren 10 **itemen** batez bestekoak ageri dira. Iraunkortasuna neurtu nahi izan den unean ere, laginak aurreko uneetan adierazitako item berdinekiko erakutsi ditu adostasun zein desadostasun altuenak.

CLIL-POI esperientzia egin eta handik bost hilabetera, laginak desadostasuna adierazi du ingelesez klaseak izatearen aurrean [Jar4\_ing6], ingelesa ikasteko zaila den hizkuntza bat dela adieraztean [Jar4\_ing4] eta ingelesez soilik hitz egiten duen pertsona batekin ezkontzearen aurrean [Jar4\_ing8]. Horien artean laginak “nahiago nuke klaseak ingelesez izango balira” adierazpenaren aurrean erakutsi du desadostasun handiena ( $\bar{x} = 1,84$ ,  $s = 0,81$ ). Hala berean, laginak ez du ingelesa ikasteko hizkuntza zailtzat jotzen ( $\bar{x} = 2,53$ ,  $s = 1,17$ ). Ikerketaren subjektuak ez-ados agertzen dira ( $\bar{x} = 2,55$ ,  $s = 1,27$ ) ingelesez soilik hitz egiten duen pertsona batekin ezkontzearen aurrean.

Adostasunari dagokionez, laginak adierazi du EAEko ikastetxe guztietan ingelesa irakatsi behar dela [Jar4\_ing2], ingelesa ikasteak merezi duela [Jar4\_ing9] eta ingelesa ikastea kulturalki aberasgarria dela [Jar4\_ing7]. Ingelesa EAEko ikastetxe guztietan irakasteari buruz adierazi du laginak adostasunik altuena ( $\bar{x} = 4,38$ ,  $s = 0,81$ ). Lagina ados eta guztiz ados tartean kokatzen da ingelesa ikasteak merezi duela adieraztean ( $\bar{x} = 4,34$ ,  $s = 0,55$ ), baita ingelesak kulturalki aberasgarritzat jotzen duten galdetu zaienean ere ( $\bar{x} = 4,22$ ,  $s = 0,78$ ).

## 7. KAPITULUA: DATUEN ANALISIA ETA EMAITZAK

Kodea (N= 92)	Itema	$\bar{x}$	S
Jar4_ing1	Kalean ingelesa entzutea gustatzen zait	3,14	1,00
Jar4_ing2	Ingelesa EAEko ikastetxe guztietan irakatsi behar da	4,38	0,81
Jar4_ing3	Ingelesez hitz egitea gustatzen zait	3,02	1,18
Jar4_ing4	Ingelesa ikastea zaila den hizkuntza bat da	2,53	1,17
Jar4_ing5	Ingelesa baino beste hizkuntza erabilgarriago batzuk ikas daitezke	3,58	0,89
Jar4_ing6	Nahiago nuke klaseak ingelesez izango balira	1,83	0,81
Jar4_ing7	Ingelesa ikasteak kulturalki aberasten nau	4,22	0,78
Jar4_ing8	Ez litzaidake axolako ingelesez bakarrik hitz egiten duen norbaitekin ezkontzea	2,55	1,27
Jar4_ing9	Ingelesa ikasteak merezi du	4,34	0,85
Jar4_ing10	Seme-alabak izanez gero, ingelesez hitz egitea gustatuko litzaidake (beste hizkuntza batzuk badakizkitez ere bai)	3,39	1,32

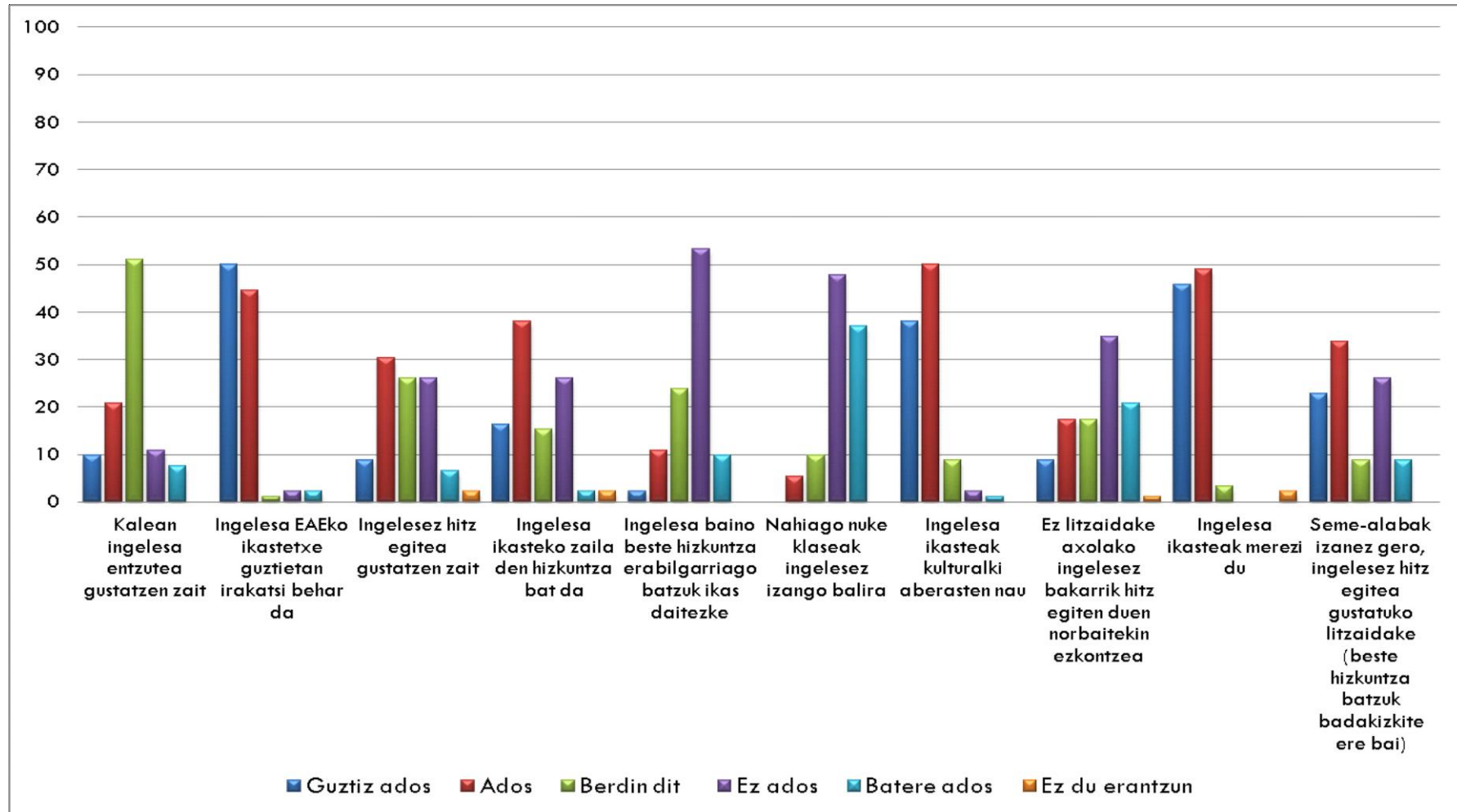
### 7.14 taula. CLIL-POI esperientzia pasatu eta bost hilabetera subjektuen ingelesarekiko jarrera neurtzen duten itemen erantzunen batez bestekoak eta desbideratze tipikoak

Itemak adostasun mailaren arabera aztertuta azpimarra daitezke CLIL-POI esperientzia igaro eta bost hilabetera laginaren erdiak (%51,1) adierazi duela berdina zaiola kalean ingelesa entzutea [Jar4\_ing1]. Laginaren %94,6, ordea, ados dago EAEko ikastetxe guztietan ingelesa irakatsi behar deneko baieztapenarekin [Jar4\_ing2]; izan ere, %50ek adierazi du “guztiz ados” dagoela eta %44,6k “ados” dagoela. Ingelesa hitz egitea gustatzen zaieneko baieztapenaren [Jar4\_ing3] aurrean laginaren %39,1 agertu ados edo guztiz ados eta %32,6 ez ados edo batere ados ez.

Laginaren %28,3 ez dago ados (%26,1 “ez ados” eta %2,2a “batere ados ez”) ingelesa ikastea zaila den hizkuntza dela adieraztean [Jar4\_ing4]. Era berean, subjektuen %63,1 ez dago ados ingelesa baino hizkuntza erabilgarriagorik ikas daitezkeeneko adierazpenarekin [Jar4\_ing5].

Azpimarragarria da subjektuen %47,8 ez dagoela ados klaseak ingelesez izatearekin [Jar4\_ing6] eta %37 ez dagoela batere ados. Laginak, gainera, adierazi du ingelesak kulturalki aberasten duela [Jar4\_ing7]; %38k adierazi du guztiz ados dagoela eta %50ek ados dagoela. Ingelesez soilik hitz egiten duen pertsona batekin ezkontzearen [Jar4\_ing8] aurrean lagina nahiko ezkor agertu da; izan ere, %55,5ek adierazi du ez dagoela ados edo are gehiago, %20,7k adierazi du ez dagoela batere ados. Laginaren %45,7k adierazi du guztiz ados dagoela ingelesa ikasteak merezi dueneko adierazpenarekin [Jar4\_ing9] eta % 48,9k esan du ados dagoela. Seme-alabak izanez gero haiek ingelesa hitz egiteko nahiaren [Jar4\_ing10] aurrean subjektuen %56,5

agertu da ados (%22,8 guztiz ados eta %33,7 ados). Jarraian, adostasun maila guztiak laburbiltzen dituen grafikoa [7.9 irudia] ikus daiteke:



7.9 irudia. Adostasun maila guztien grafikoa CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera



Subjektuen ingelesarekiko jarrera **ama hizkuntzaren arabera** taldeetan aztertu denean ikusi da **ama hizkuntza gaztelera** dutenek erakusten dutela, CLIL-POI esperientzia igaro eta bost hilabetera, ingelesarekiko jarrera **positiboena** ( $\bar{x}\sum\text{Jar4\_ingX}= 34,94$ ,  $s= 6,03$ ) eta euskara ama hizkuntza duten subjektuek, berriz, negatiboena ( $\bar{x}\sum\text{Jar4\_ingX}= 31,94$ ,  $s=4,49$ ) [Taula]. Hala ere, bi aldagaien arteko harremana ez da esanguratsua ( $p>0,05$ ).

	$\bar{x}\sum\text{Jar4\_ingX}$	s
Orokorra (N=92)	32,96	4,69
H1 Euskara (N=48)	31,94	4,49
H1 Gaztelania (N=18)	34,94	6,03
H1 biak (N=14)	33,14	3,30

#### 7.15 taula. Ingelesarekiko jarrera ama hizkuntzaren arabera laugarren unean

CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera subjektuek ingelesarekiko duten jarrera **generoaren arabera** aztertuta, ikus daiteke emakumezkoek ( $\bar{x}\sum\text{Jar4\_ingX}= 32,27$ ,  $s=5,18$ ) **gizonezkoek** ( $\bar{x}\sum\text{Jar4\_ingX}= 33,85$ ,  $s= 3,84$ ) baino jarrera negatiboagoa dutela. Bi aldagaien arteko harremana ez da esanguratsua ( $p>0,05$ ).

**Adin tartearen arabera** taldeak sortuta, CLIL-POI esperientzia izan eta bost hilabetera **25-50** adin tarteko subjektuek erakusten dute ingelesarekiko jarrera **positiboena** ( $\bar{x}\sum\text{Jar4\_ingX}= 33,71$ ,  $s= 5,02$ ) eta 17-19 adin tartekoek, berriz, negatiboena ( $\bar{x}\sum\text{Jar4\_ingX}= 32,68$ ,  $s= 5,11$ ). Bi aldagaien artean ez dago harreman esanguratsurik ( $p>0,05$ ).

CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera subjektuek ingelesarekiko duten jarrera hautatuko **ibilbidearen arabera** aztertuta, ikusi da **Atzerriko Hizkuntzako ibilbidean** matrikulatutakoek dutela jarrera **positiboena** ( $\bar{x}\sum\text{Jar4\_ingX}= 36,23$ ,  $s= 3,75$ ) eta Hezkuntza Berezia ikasten ari direnek, berriz, negatiboena ( $\bar{x}\sum\text{Jar4\_ingX}= 31,12$ ,  $s= 5,12$ ) [7.16 taula]. Bi aldagaien arteko erlazioa ez da estatistikoki esanguratsua ( $p>0,05$ ).

Ibilbidea	$\bar{x}\sum\text{Jar4\_ingX}$	s
Orokorrean (N=92)	32,96	4,69
Lehen Hezkuntza (N=26)	31,92	4,78
Atzerriko Hizkuntza (N=17)	36,23	3,75
Heziketa Fisikoa (N=21)	32,43	4,25
Hezkuntza Berezia (N=16)	31,12	5,12

#### 7.16 taula. Ibilbidearen arabera laginak CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera ingelesarekiko erakusten duen jarrera eta desbideratze tipikoa

**Ingeles mailaren auto-pertzepzioa** eta CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera laginak ingelesarekiko duen jarreraren arteko harremana esanguratsua da ( $r=0,413^{**}$ ,  $p<0,001$ ). Ingeles **maila ona izatearen auto-pertzepzioa** duten subjektuek azaltzen dute ingelesarekiko jarrera **positiboena** eta oso maila txarra izatearen auto-pertzepzioa dutenek, berriz, negatiboena [7.17 taula].

Ingeles mailaren auto-pertzepzioa	$\bar{x} \sum Jar4\_ingX$	s
Orokorrean (N=92)	32,96	4,69
Ingeles maila oso txarra izatearen auto-pertzepzioa (N=10)	29,50	4,77
Ingeles maila txarra izatearen auto-pertzepzioa (N=20)	30,90	4,39
Ingeles maila erdipurdikoa izatearen auto-pertzepzioa (N=40)	33,87	4,50
Ingeles maila ona izatearen auto-pertzepzioa (N=12)	35,67	4,25

**7.17 taula. Ingeles mailaren auto-pertzepzioaren arabera CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera subjektuek ingelesarekiko duten jarrera eta desbideratze tipikoa**

CLIL-POI esperientzia izan eta bost hilabetera laginak ingelesarekiko duen jarrera menpeko aldagai gisa hartuta eta beste aldagai independenteekin pausoz pausoko erregresioak eginez [7.18 taula], ikusi da CLIL-POI esperientziaren ondoren laginak ingelesarekiko erakutsitako jarrera, ingeles mailaren auto-pertzepzioa eta generoa direla laginak ingelesarekiko erakusten duen jarreraren gehien eragiten duten aldagaiak. Kasu guztietan tamainaren efektua handia da.

Aldagaia	R <sup>2</sup>	T	p
CLIL-POI esperientziaren ondoren laginak ingelesarekiko erakutsitako jarrera	0,619 <sup>**</sup>	9,963	<0,001
Ingeles mailaren auto-pertzepzioa	0,662 <sup>**</sup>	2,742	0,008
Generoa	0,693 <sup>*</sup>	2,440	0,018

**7.18 taula. CLIL-POI esperientzia pasa eta 5 hilabetera ingelesarekiko jarreraren aldagai antzemangarriak**

CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera laginak ingelesarekiko duen jarrera hurrengo ereduaren bidez azal daiteke [7.10 irudia].



### 7.10 irudia- CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera ingelesarekiko jarreraren eredua

Ereduan ikus daitekeen bezala, hiru dira laginak ingelesarekiko duen jarreraren aldagai antzemangarriak CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera. Ingelesarekiko jarrera positiboa faktore hauen arabera identifika daiteke: ingeles mailaren auto-pertzepzio ona, CLIL-POI esperientzia izan ondoren jarrera positiboa izatea eta gizonezkoa izatea.

Ingeles mailaren auto-pertzepzioari dagokionez, taldeen artean dauden ezberdintasunak esanguratsuak dira ( $F_{(3,76)} = 5,384^{**}$ ,  $p=0,002$ ). Scheffé testak erakutsi du ezberdintasunak esanguratsuak direla kasu hauetan: ingeles maila oso txarra izatearen auto-pertzepzioa eta ona dutenen artean ( $p=0,020$ ) eta txarra eta ona dutenen artean ( $p=0,043$ ). Bi kasuetan ingeles maila ona izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuak dira jarrera nabarmen positiboagoa erakusten dutenak. Tamainaren efektua handia da ( $\eta^2=0,17$ ).

Beste aldagai independenteekin taldeen arteko ezberdintasunak aztertu direnean ikusi da ibilbidearen arabera hainbat talderen artean ezberdintasun esanguratsuak daudela ( $F_{(3,76)} = 4,382^{**}$ ,  $p=0,007$ ,  $\eta^2=0,14$ ). Ildo horretatik, Atzerriko Hizkuntzako ibilbidekoen eta Lehen Hezkuntzako ibilbidekoen artean ezberdintasun esanguratsuak daude ( $p= 0,031^*$ ), lehenengoen jarrera positiboagoa erakusten baitute.

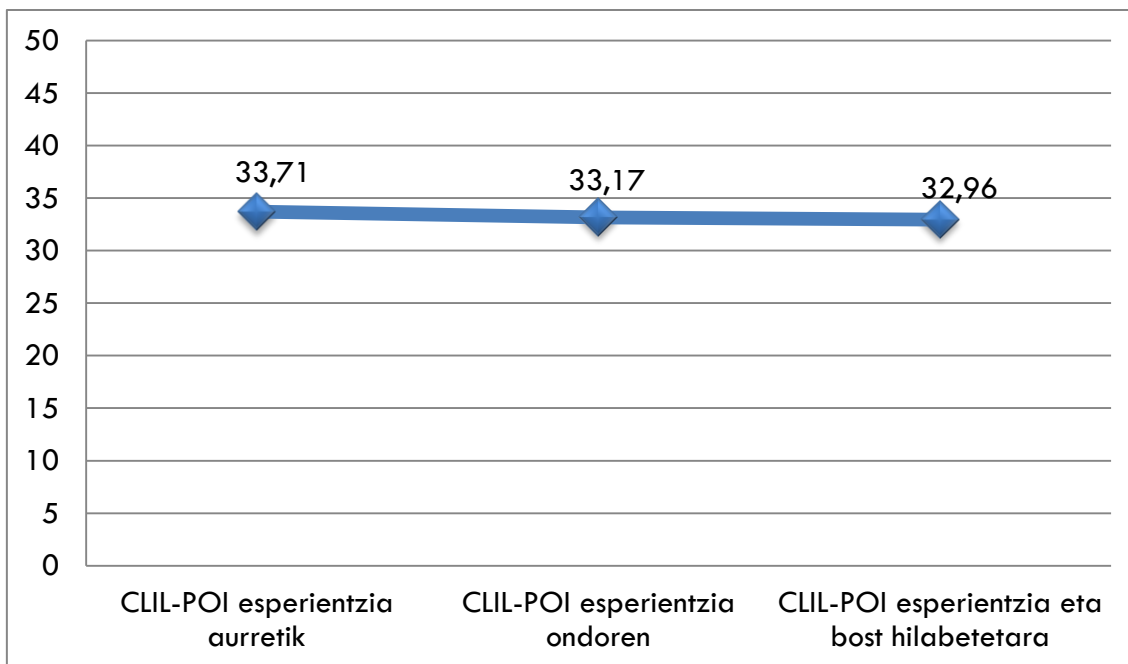
Ezberdintasuna esanguratsua da, halaber, Atzerriko Hizkuntzako ibilbideko taldearen eta Hezkuntza Bereziko taldearen artean ( $p=0,019^*$ ), Atzerriko Hizkuntzakoek jarrera positiboagoa erakusten baitute. Ibilbideen artean egin daitezkeen beste konbinazioetan taldeen arteko ezberdintasunak ez dira esanguratsuak. Tamainaren efektua handia da.

**Laburbilduz, CLIL-POI esperientzia igaro eta bost hilabetera jarrera positiboena erakusten duen subjektua izango litzateke ama hizkuntza gaztelera duen 25-50 urte bitarteko gizonezkoa, Atzerriko Hizkuntzako ibilbidea aukeratu duena eta ingeles maila ona izatearen auto-pertzepzioa duena.**

7.1.1.1.4. CLIL-POI esperientzia hasi aurretik, CLIL-POI esperientziaren ondoren eta CLIL-POI esperientziatik bost hilabetera laginak ingelesarekiko duen jarreraren konparaketa

---

CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera laginak ingelesarekiko duen jarrera aurreko uneetan erakutsitako jarrerarekin konparatuta, ikusi da aldaketa ez dela esanguratsua. Ondorioz, adierazi daiteke ingelesarekiko laginak duen jarrera iraunkorra dela CLIL-POI esperientzia aurretik berau pasa eta bost hilabetera. Une guztiak grafiko [7.11 irudia] batean kokatuz gero, ikus daiteke ingelesarekiko jarreraren bilakaera ez dela ez positiboa ez esanguratsua.



### 7.11 irudia. Une ezberdinetan laginak ingelesarekiko erakutsitako jarreraren grafikoa

Datuak jarrera neurtzen duten adierazpen bakoitzaren arabera aztertuta, bilakaera esanguratsua kasu bakar batetan aurkitu da: “seme alabak izanez gero, ingelesez hitz egitea gustatuko litzaidake” [Jar\_ing10] ( $F_{(2,83)}=5,383^{**}$ ,  $p=0,006$ ,  $\eta^2=0,115$ ). Item horren erantzunek izandako bilakaera negatiboa izan da, ordea [7.19 taula].

“seme alabak izanez gero, ingelesez hitz egitea gustatuko litzaidake” [Jar_ing10]	CLIL-POI esperientziaren aurretik (N=92)	CLIL-POI esperientziaren ondoren (N=94)	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera (N=92)
$\bar{x}$ (s)	3,72 (s=1,24)	3,37 (s=1,29)	3,36 (s=1,32)

### 7.19 taula. Aldaketa esanguratsua izan duen itemaren bilakaera

lido beretik, komunak dira laginak desadostasun zein adostasun altuenak erakutsi dituen adierazpenak CLIL-POI esperientziaren aurretik, ondoren eta handik bost hilabetera. Nahiz eta kasu guztietan adostasun maila areagotu, lagina ezkor ageri da eskolak ingelesez ematearen aurrean, ingelesez soilik hitz egiten duen pertsona batekin ezkontzerako orduan eta ingelesa ikasteko hizkuntza zaila dela adierazi denean. Bestalde, laginak adostasuna adierazi du honako kasuotan: ingelesa ikasteak merezi du, ingelesa EAEko ikastetxe guztietan irakatsi behar da eta ingelesak kulturalki aberasten du.

**Ama hizkuntzaren** araberako taldeak sortu direnean eta aldagaiaren arabera subjektuek ingelesarekiko duten jarrera neurtu denean, bilakaera ezberdina izan dela

## 7. KAPITULUA: DATUEN ANALISIA ETA EMAITZAK

ikusi da. Ama hizkuntza euskara duten subjektuek ingelesarekiko duten jarreraren bilakaera negatiboa izan da CLIL-POI esperientziaren aurretik ondorenera eta handik bost hilabetera. Ama hizkuntza gaztelera dutenen kasuan, bestalde, bilakaera positiboa izan da CLIL-POI esperientziaren aurretik ondorenera, eta negatiboa, berriz, CLIL-POI esperientziaren ondorenetik hasi eta handik bost hilabetera. Ama hizkuntza gaztelera dutenen kasua orokorrean aztertuta, hau da, CLIL-POI esperientziaren aurretik hasi eta handik bost hilabetera, antzeman da ingelesarekiko jarreraren bilakaera positiboa izan dela. Ama hizkuntza euskara eta gaztelera duten subjektuen kasuan CLIL-POI esperientziaren aurretik ondorenera ingelesarekiko jarreraren bilakaera negatiboa izan bada ere, positiboa izan da CLIL-POI esperientzia ondorenetik hasi eta handik bost hilabetera. Jarraian datorren taulan [7.20 taula] deskribatutako datuak agertzen dira.

Ama hizkuntza	$\bar{x} \sum \text{Jar\_ingX}$ CLIL-POI esperientziaren aurretik	$\bar{x} \sum \text{Jar\_ingX}$ CLIL-POI esperientziaren ondoren	$\Delta \bar{x} \sum$ (CLIL-POI esperientziaren aurretik eta CLIL-POI esperientziaren ondoren)	$\bar{x} \sum \text{Jar\_ingX}$ CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera	$\Delta \bar{x} \sum$ (CLIL-POI esperientziaren ondoren eta bost hilabete pasata)	$\Delta \bar{x} \sum$ (Orokorra)
Euskara	33,48	32,08	-1,4	31,94	-0,14	-1,54
Gaztelera	34,1	36,45	+2,35*	34,94	-1,51	+0,84
Euskara eta gaztelera	34,38	31,93	-2,45**	33,14	+1,21	-1,24**

**7.20 taula. CLIL-POI esperientziaren aurretik, ondoren eta handik bost hilabetera ama hizkuntzaren arabera subjektuek ingelesarekiko duten jarreraren bilakaera eta uneen arteko aldaerak**

CLIL-POI esperientziaren aurretik hasi eta eta handik bost hilabete igarota izandako bilakaera esanguratsua da, nahiz eta ez positiboa, soilik ama hizkuntza euskara eta gaztelania duten subjektuen kasuan ( $F_{(2,10)}=11,385^{**}$ ,  $p=0,003$ ,  $\eta^2=0,695$ ). Esanguratsua da, halaber, CLIL-POI esperientziaren aurretik ondorenera ama hizkuntza euskara eta gaztelera duten subjektuen bilakaera negatiboa ( $t_{(12)}=4,313^{**}$ ,  $p=0,001$ ,  $d=0,5$ ) bai eta CLIL-POI esperientziaren aurretik ondorenera ama hizkuntza gaztelera dutenen bilakaera positiboa ere ( $t_{(19)}=-2,413^*$ ,  $p=0,026$ ,  $d=0,35$ ).

**Bilakaera generoari erreparatuz aztertuta**, ikusi da gizonezkoak direla uneoro ingelesarekiko jarrera positiboena erakutsi dutenak. Gizonezkoek ingelesarekiko duten jarrera aldaketaren joera izan da CLIL-POI esperientziaren aurretik amaierara arte negatiboago bilakatzea eta, CLIL-POI esperientzia izan eta bost hilabetera, berriz, ingelesarekiko jarrera positiboagoa erakustea. Emakumezkoen kasuan, CLIL-POI esperientzia izan aurretik amaierara arte eta handik bost hilabetera izandako

bilakaera ez da positiboa izan. Bilakaeraren esangura aztertuta, ikusi da aldaketa esanguratsurik ez dela izan ez emakumezkoen ez gizonezkoen kasuan.

**Adin tartearen arabera** CLIL-POI esperientziaren aurretik, CLIL-POI esperientziaren ondoren eta CLIL-POI esperientziatik bost hilabete pasata, subjektuek ingelesarekiko duten jarrera aztertuta, ikusi da denboraren eragina ez dela kasu batean ere esanguratsua. Bilakaera deskribatzeko, adierazi behar da 17-19 adin tartekoen eta 20-24 adin tartekoen ingelesarekiko jarrerak bilakaera antzerakoa izan duela. Hau da, CLIL-POI esperientzia aurretik ondorenera jarrerak negatiboago bilakatzeko joera izan du baita CLIL-POI esperientzia ondoren zenbatzen hasi eta bost hilabetera ere. 25-50 adin tartekoen kasuan, berriz, CLIL-POI esperientzia aurretik ondorenera ingelesarekiko jarreraren bilakaera negatiboa izan bada ere, positiboa izan da CLIL-POI esperientzia ondorenetik hasi eta bost hilabete igarota.

**Ibilbidearen arabera**, ingelesarekiko jarrera positiboena erakusten duen subjektuaren tipologia irudikatu denean aipatu izan da Atzerriko Hizkuntza ibilbideko subjektuak direla uneoro ingelesarekiko jarrera positiboena dutenak. Hala ere, Atzerriko Hizkuntzako ibilbidean matrikulatutako subjektuen jarreraren bilakaera negatiboa izan CLIL-POI esperientziaren aurretik, ondorenera eta handik bost hilabetera.

Aurrez aipatu den legez, kasu guztietan Atzerriko Hizkuntzako subjektuek erakusten dute ingelesarekiko jarrera positiboena. Ingelesarekiko jarrera negatiboari dagokionez, berriz, CLIL-POI esperientziaren aurretik eta handik bost hilabetera Hezkuntza Berezia ibilbideko subjektuak izan dira ingelesarekiko jarrera negatiboena erakutsi dutenak. CLIL-POI esperientziaren ondoren, bestalde, Heziketa Fisikoko ikasleak dira ingelesarekiko jarrera negatiboena erakutsi dutenak.

Orokorrean, hau da, CLIL-POI esperientziaren aurretik eta handik bost hilabetera, bilakaera esanguratsua, nahiz eta negatiboa izan, soilik Atzerriko Hizkuntzako ibilbideko subjektuek ingelesarekiko duten jarreraren aurkitu da ( $F_{(2,13)}=6,126^*$ ,  $p=0,013$ ,  $\eta^2=0,485$ ). Une ezberdinen arteko bilakaera aztertuta, aldaketa esanguratsuak aurkitu dira CLIL-POI esperientzia izan aurretik CLIL-POI esperientzia izan ondorenera Atzerriko Hizkuntzako ibilbidean matrikulatutako subjektuen kasuan eta Hezkuntza Bereziko ibilbidean matrikulatutako kasuan. Aipatutako tartean bilakaera negatiboa izan da Atzerriko Hizkuntzan matrikulatutako kasuan ( $t_{(15)}=2,648^*$ ,  $p=0,012$ ,  $d=0,42$ ) eta positiboa, berriz, Hezkuntza Berezian matrikulatutako kasuan ( $t_{(15)}=-2,603^*$ ,  $p=0,02$ ,  $d=0,37$ ).

Ingeles mailaren auto-pertzepzioaren arabera ikusi da ingeles maila ona izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuak izan direla kasu guztietan ingelesarekiko jarrera positiboena erakusten dutenak. Negatiboenari dagokionez, berriz, maila oso txarraren auto-pertzepzioa duten subjektuak dira ingelesarekiko jarrera negatiboena erakutsi dutenak CLIL-POI esperientziaren aurretik eta handik bost hilabetera eta, maila txarra izatearen auto-pertzepzioa dutenak, berriz, CLIL-POI esperientziaren ondoren. Denboraren eragina ez da esanguratsua kasu batean ere.

Erregresio analisiak egin direnean ingeles mailaren auto-pertzepzioa aldagai irakarkor komun gisa identifikatu da CLIL-POI esperientziaren aurretik eta CLIL-POI esperientziatik bost hilabete pasata. Bestalde, datu jasoketa egin den une guztietan faktore antzemangarria izan da aurreko unean laginak ingelesarekiko erakutsitako jarrera.

Tipologiari dagokionez eta hiru uneak konparatuta, ikusi da hiru aldagai errepikatzen direla: generoa, ibilbidea eta ingeles mailaren auto-pertzepzioa. **Beraz, kasu guztietan gizonezkoa, Atzerriko Hizkuntzan matrikulatutakoa eta ingeles maila ona izatearen auto-pertzepzioa duena da ingelesarekiko jarrera positiboena erakusten duen subjektua.**

#### 7.1.1.1.5. Hasierako diagnostikoa- Lagina unibertsitatera sartu denean ingelesarekiko duen jarrera

---

Ingelesarekiko jarreraren hasierako diagnostikoari dagokion datu jasoketa 2010eko irailean, hau da, lagina unibertsitatera sartzean egin da [7.12 irudia]. Lehenengo diagnostikoa egin den unean subjektu kopurua 88koa da.





### 7.12 irudia. Unibertsitatearen eragina ingelesarekiko jarrera eta horren iraunkortasuna neurtzeko erabiliko diren datuak

**Jarrera orokorra** ateratzeko item guztien batuketa egin da ( $\sum \text{Jar\_ing}X$ ). Subjektu guztien ingelesarekiko jarreraren batez bestekoa 27,43 da ( $s=10,14$ ), zeina jarrera positiboaren azpitik kokatzen den eta nahiko neutroa dela esan daitekeen. Batez besteko moztua ( $\bar{x} = 28,18$ ) kalkulaturik, ikusi da muturreko balioek ez dutela eragin handirik.

Jarrera neurtzen duen zenbaketa globala aztertuta, **item** bakoitzaren emaitza deskriptiboak azalduko dira. Hurrengo taulan [7.21 taula] ageri denez, hauek dira laginak baxuen puntuatu dituen itemak: ingelesa ikasteko zaila den hizkuntza da [Jar\_ing4], nahiago nuke klaseak ingelesez izango balira [Jar\_ing6] eta ez litzaidake axolako ingelesez soilik hitz egiten duen norbaitekin ezkontzea [Jar\_ing8]. Klaseak ingelesez izatearen nahiari erreferentzia egiten dion itema da laginak baxuen puntuatu duena ( $\bar{x} = 1,58$ ) eta hori da, era berean, desbideratze tipiko baxuena erakusten duena ( $s=0,92$ ). Lagina batere ados ez eta ez oso ados ageri da ingelesez soilik hitz egiten duen norbaitekin ezkontzearen baieztapenaren aurrean ( $\bar{x} = 1,95$ ,  $s=1,22$ ). Ingelesa ikasteko zailtasunari erreferentzia egiten dion itema ere baxu puntuatu du laginak ( $\bar{x} = 2,25$ ,  $s=1,32$ ). Azkenekoa baxu puntuatzeak adierazi nahi du laginak ingelesa ikasteko zaila ez den hizkuntzat hartzen duela.

## 7. KAPITULUA: DATUEN ANALISIA ETA EMAITZAK

Batez besteko altuenei dagokienez, ikerketan parte hartu duten subjektuek baieztapen hauek puntuatu dituzte altuen: ingelesa ikasteak merezi du [Jar\_ing9], ingelesa EAEko ikastetxe guztietan irakatsi behar da [Jar\_ing2] eta ingelesa jakitea kulturalki aberasgarria da [Jar\_ing7]. Adostasun maila altuena ingelesa ikasteak merezi dueneko baieztapenaren aurrean erakutsi du laginak ( $\bar{x}=3,89$ ,  $s=1,46$ ). Adostasun maila horren inguruan kokatzen dira, halaber, ingelesa EAEko ikastetxe guztietan irakatsi behar deneko ( $\bar{x}=3,73$ ,  $s=1,36$ ) eta ingelesa ikasteak lagina kulturalki aberasten dueneko ( $\bar{x}=3,57$ ,  $s=1,53$ ) baieztapenak.

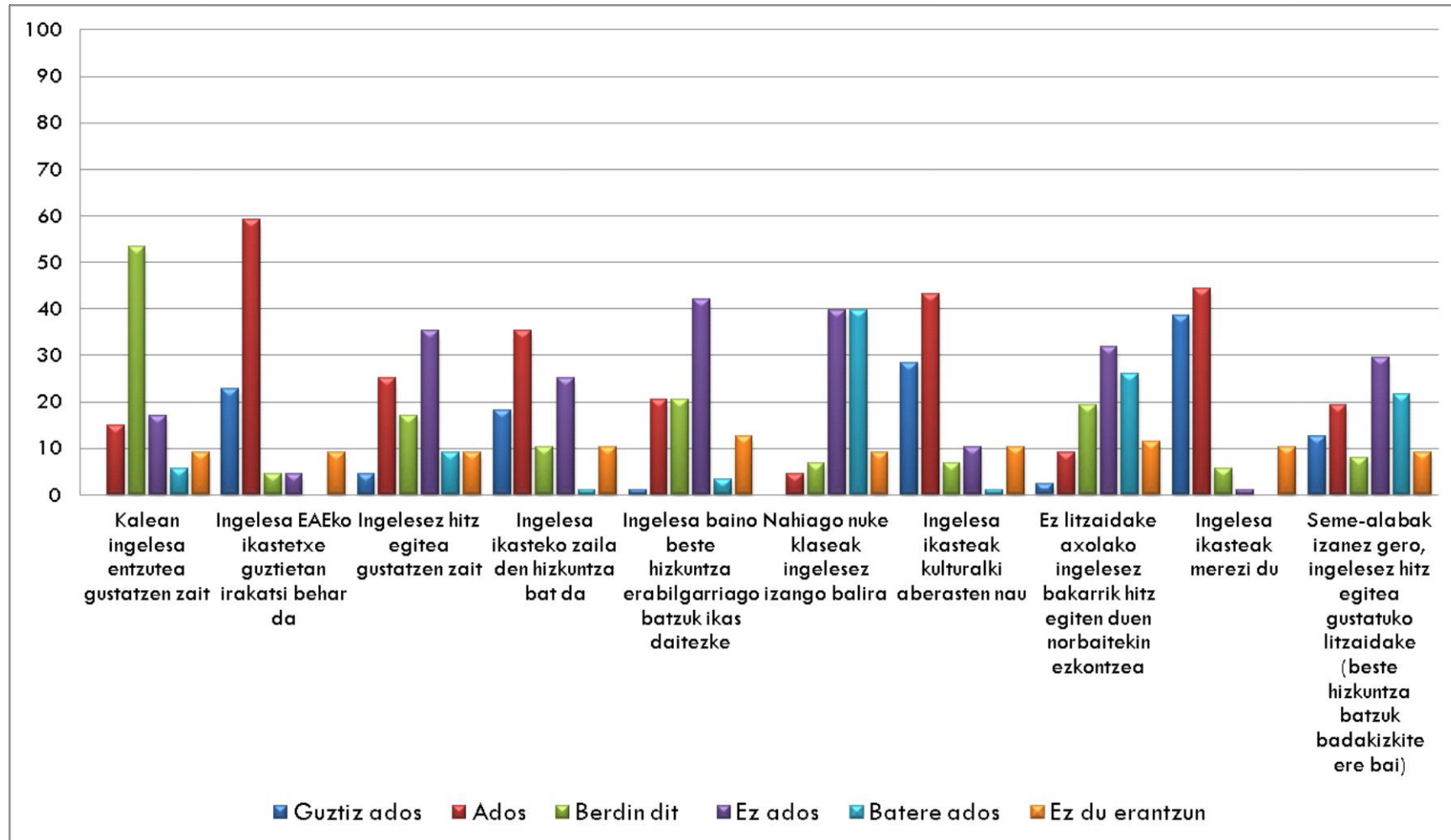
Kodea (N=88)	Itena	$\bar{x}$	s
Jar_ing1	Kalean ingelesa entzutea gustatzen zait	2,59	1,10
Jar_ing2	Ingelesa EAEko ikastetxe guztietan irakatsi behar da	3,73	1,36
Jar_ing3	Ingelesez hitz egitea gustatzen zait	2,53	1,33
Jar_ing4	Ingelesa ikasteko zaila den hizkuntza bat da	2,25	1,32
Jar_ing5	Ingelesa baino beste hizkuntza erabilgarriago batzuk ikas daitezke	2,87	1,39
Jar_ing6	Nahiago nuke klaseak ingelesez izango balira	1,58	0,92
Jar_ing7	Ingelesa ikasteak kulturalki aberasten nau	3,57	1,53
Jar_ing8	Ez litzaidake axolako ingelesez bakarrik hitz egiten duen norbaitekin ezkontzea	1,95	1,22
Jar_ing9	Ingelesa ikasteak merezi du	3,89	1,46
Jar_ing10	Seme-alabak izanez gero, ingelesez hitz egitea gustatuko litzaidake (beste hizkuntza batzuk badakizkrite ere bai)	2,44	1,54

### 7.21 taula. Laginak diagnostikoaren unean ingelesarekiko duen jarrera itemetan banatuta bakoitzaren batez bestekoa eta desbideratze tipikoa adieraziz

Item bakoitzaren erantzunak adostasunaren arabera antolatuta, ikusi da subjektuen %53,4ri berdina zaiola ingelesa kalean entzutea [Jar\_ing1] baina ikaskuntza-irakaskuntza prozesuei dagokienez %81,8k uste du ingelesa EAEko ikastetxe guztietan irakatsi behar dela [Jar\_ing2]. Azken horretan laginak guztiz ados (%22,7) edo ados (%59,1) dagoela adierazi du. Ingelesez hitz egiteko gustuaren [Jar\_ing3] inguruan laginaren %44,3k adierazi du ez dagoela ados (%35,2) edo ez dagoela batere ados (%9,1) baieztapen horrekin. Ingelesa ikasteko hizkuntza zaila dela uste du [Jar\_ing4] laginaren %53,4k baina %45,4ren ustetan ingelesa da ikas daitekeen hizkuntzarik erabilgarriena [Jar\_ing5].

Klaseak ingelesez [Jar\_ing6] izatearen aurrean desadostasun handia erakutsi dute subjektuek; izan ere, %79,6 baieztapen horren aurka agertu da. Hala ere, ia kopuru berak, %71,6k, onartu du ingelesak kulturalki aberastu egiten duela [Jar\_ing7]. Ingelesez bakarrik hitz egiten duen pertsona batekin ezkontzearen [Jar\_ing8] aurrean oso kopuru txikiak adierazi du ados edo guztiz ados dagoela (%11,4; horietatik %2,3 guztiz ados daude eta %9,1 ados).

Ingelesa ikasteak merezi dueneko [Jar\_ing9] baieztapenaren aurrean subjektuen %82,9k adostasuna erakutsi du, eta soilik %1,1 agertu da ez oso ados. Azkeneko itemari dagokionez, seme alabak izanez gero haiek ingelesez hitz egitea nahi izateari buruz [Jar\_ing10] laginaren erdiak adierazi du ez dagoela ados (%51,1). Hurrengo grafikoak [7.13 irudia] baieztapen bakoitzaren aurrean laginak zehaztutako adostasun mailak irudikatzen ditu.



7.13 irudia. Ingelesarekiko jarrera neurtzen duten itemetan laginak adierazitako adostasun mailaren laburpena unibertsitatera sartzean

Datuak **ama hizkuntzaren** arabera aztertuz gero, ikus daiteke **euskara ama hizkuntza** dutenek erakusten dutela ingelesarekiko jarrera **positiboena** unibertsitatera sartzean eta gaztelera ama hizkuntza dutenek, berriz, **negatiboena** [7.22 taula]. Hala ere, bi aldagaien arteko harremana ez da esanguratsua ( $p>0,05$ ).

	$\bar{x}$	s
Orokorra (N=88)	27,43	10,14
Ama hizkuntza euskara (N=51)	28,27	7,813
Ama hizkuntza gaztelera (N=20)	25,70	14,16
Ama hizkuntza biak (N=16)	26,62	11,43

**7.22 taula. Ama hizkuntzaren arabera subjektuek ingelesarekiko duten jarreraren batez besteko eta desbideratze tipikoa unibertsitatera sartzean**

Laginak unibertsitatera sartzean ingelesarekiko duen jarrera **generoaren arabera** aztertuz gero, ikusten da **gizonezkoek** emakumezkoek baino jarrera **positiboagoa** erakusten dutela. Gizonezkoen batuketaren batez bestekoa 28,29 ( $s=9,86$ ) da eta emakumezkoena, berriz, 26,78 ( $s=10,40$ ). Aldagaien arteko harremana ez da estatistikoki esanguratsua ( $p>0,05$ ).

**Adin tarteei dagokienez**, 25-50 adin tartean sartzen diren subjektuak dira ingelesarekiko jarrera negatiboena erakusten dutenak unibertsitatera sartzean ( $\bar{x}\sum Jar\_ingX=25,28$ ,  $s=12,13$ ) eta **17-19** adin tartekoak, berriz, **positiboena** ( $\bar{x}\sum Jar\_ingX=27,82$ ,  $s=10,24$ ). Adin tartearen eta subjektuek unibertsitatera sartzean erakusten duten ingelesarekiko jarreraren arteko erlazioa, ordea, ez da estatistikoki esanguratsua ( $p>0,05$ ).

Hurrengo taulan [7.23 taula] ikus daitekeen bezala, ingelesarekiko jarrera **ibilbidearen arabera** aztertuz gero, **Atzerriko Hizkuntza** ibilbideko subjektuen jarrera da **positiboena** unibertsitatera sartzean eta Hezkuntza Fisikoko ibilbidean matrikulatutako subjektuena, berriz, baxuena. Hala ere, aldagaien arteko erlazioa ez da esanguratsua ( $p>0,05$ ).

Ibilbidea	$\bar{x} \sum Jar\_ingX$	s
Orokorrean (N=88)	27,43	10,14
LH-LH (N=29)	26,65	8,86
LH-AH (N=18)	32,33	9,23
LH-HF (N=24)	25,04	12,19
LH-HB (N=16)	26,19	8,69

**7.23 taula. Ibilbidearen arabera laginak ingelesarekiko duen jarrera unibertsitatera sartzean**

Ingeles mailaren auto-pertzepzioaren arabera laginak unibertsitatera sartzean ingelesarekiko duen jarrera aztertuta, ikusi da **maila ona** izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuek erakusten dutela jarrera **positiboena** eta maila oso txarra izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuek, berriz, negatiboena [7.24 taula]. Bi aldagai horien arteko harremana esanguratsua da ( $r = 0,344^{**}$ ,  $p = 0,001$ ).

Ingeles mailaren auto-pertzepzioa	$\bar{x} \sum Jar_{ing} X$	S
Orokorrean (N=88)	27,43	10,14
Maila oso txarra (N=10)	22,10	8,52
Maila txarra (N=23)	25,13	8,89
Maila erdipurdikoa (N=40)	27,20	11,24
Maila ona (N=14)	35,21	5,04

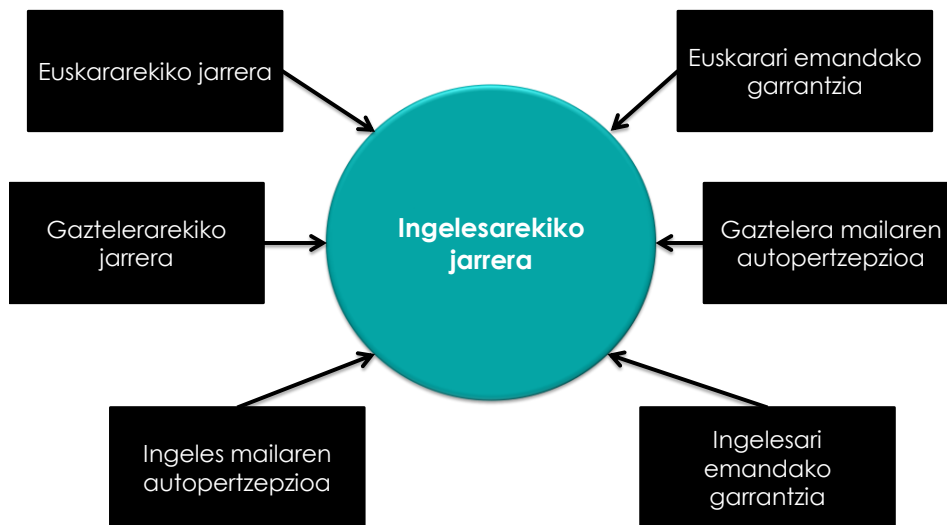
**7. 24 taula. Ingelesarekiko jarrera ingeles mailaren auto-pertzepzioaren arabera unibertsitatera sartzean**

Ingelesarekiko jarrera menpeko aldagai gisa identifikatuta eta pausoz pausoko erregresioak eginda [7.25 taula], ikusi da gaztelaniarekiko jarrera, euskararekiko jarrera, ingeles mailaren auto-pertzepzioa, ingelesari emandako garrantzia eta gaztelera mailaren auto-pertzepzioa direla aldagairik antzemangarrienak. Tamainaren efektua handia da kasu guztietan.

Aldagaia	R <sup>2</sup>	T	p
Gaztelaniarekiko jarrera	0,717**	13,690	<0,001
Euskararekiko jarrera	0,784**	4,750	<0,001
Ingeles mailaren auto-pertzepzioa	0,843**	5,239	<0,001
Ingelesari emandako garrantzia	0,858**	2,693	0,009
Gaztelera mailaren auto-pertzepzioa	0,867*	-2,138	0,036

**7.25 taula. Laginak unibertsitatera sartzean duen ingelesarekiko jarreraren aldagai antzemangarriak**

Unibertsitatera sartzerakoan ingelesarekiko laginak duen jarrera hurrengo ereduaren bidez azal daiteke [7.14 irudia].



#### 7.14 irudia. Unibertsitatera sartzean laginak ingelesarekiko duen jarreraren eredua

Ereduan ikus daitekeen bezala, sei dira lagina unibertsitatera sartzean ingelesarekiko duen jarreraren aldagai antzemangarriak. Aldagai horien artean ikusi da ingelesarekiko jarrera positiboa antzeman daitekeela hurrengo faktoreen arabera: gaztelarekiko eta euskararekiko jarrera positiboa, ingelesari garrantzia altua ematea, ingeles mailaren auto-pertzepzio ona izatea eta gaztelera maila baxua izatearen auto-pertzepzioa.

Aldagai antzemangarri horien arabera taldeen arteko ezberdintasunak esanguratsuak diren aztertu da. Azterketaren bidez ikusi da ingeles mailaren auto-pertzepzioaren arabera alde esanguratsuak daudela taldeen artean ( $\chi^2_{(3)}=24,077^{**}$ ,  $p<0,001$ ). Ingeles mailaren auto-pertzepzioa aldagai aske gisa hartuta U frogaren bidez ikusi da taldeen arteko ezberdintasunak esanguratsuak direla honako kasuotan:

- Ingeles maila oso txarra izateren auto-pertzepzioa dutenen eta erdipurdikoa dutenen artean ( $U=92,00^*$ ,  $p=0,009$ ,  $r=0,05$ ).
- Ingeles maila oso txarra izatearen auto-pertzepzioa dutenen eta ona dutenen artean ( $U=3,500^{**}$ ,  $p<0,001$ ,  $r=0,16$ ).
- Ingeles maila txarra izatearen auto-pertzepzioa dutenen eta erdipurdikoa dutenen artean ( $U=313,5^*$ ,  $p=0,036$ ,  $r=0,03$ ).

- Ingeles maila txarra izatearen auto-pertzepzioa dutenen eta ona dutenen artean ( $U=36,00^{**}$ ,  $p<0,001$ ,  $r=0,10$ ).
- Ingeles maila erdipurdikoa izatearen auto-pertzepzioa eta ona dutenen artean ( $U=136,50^*$ ,  $p=0,005$ ,  $r=0,05$ ).

**Lagina unibertsitatera sartzean, ingelesarekiko jarrera positiboena dutenak hauek dira: ama hizkuntza euskara duten 17-19 bitarteko gizonezkoak, Atzerriko Hizkuntzako ibilbidean matrikulatu direnak eta ingeles maila ona izatearen auto-pertzepzioa dutenak.**

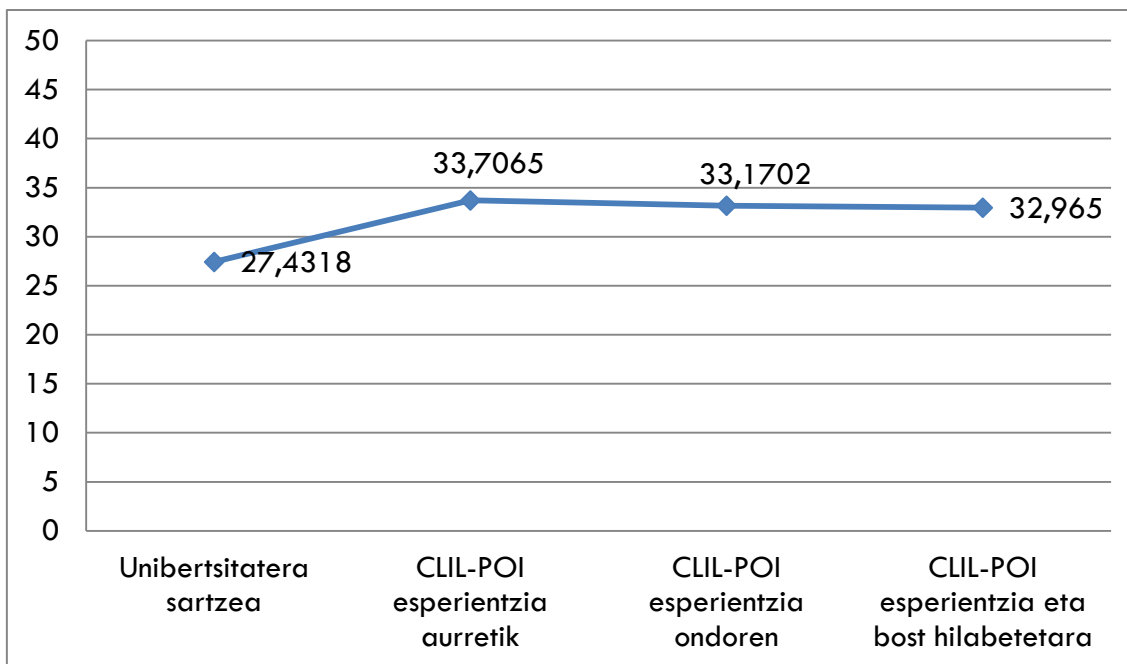
7.1.1.1.6. Unibertsitatera sartu eta  
urtebetera laginak  
ingelesarekiko duen jarreraren  
konparaketa

---

Lagina unibertsitatera sartu eta handik urtebetera ingelesarekiko duen jarrera aztertu da. Datuak kuantitatiboki aztertuta, ikusi da unibertsitatera sartzean lagina ingelesarekiko jarrera negatibotik neutrorako tartean dabilela ( $\bar{x} \sum \text{Jar\_ing}X= 27,43$ ,  $s=10,14$ ) eta handik urtebetera, berriz, neutrotik positiborako tartean kokatzen dela ( $\bar{x} \sum \text{Jar4\_ing}X= 32,96$ ,  $s=4,69$ ). Subjektuen erantzunak ere gero eta uniformeagoak izan direla baieztatu daitezke desbideratze tipikoak aztertuta.

Une guztiak grafiko [7.15 irudia] batean kokatuta, ikus daitezke unibertsitatera sartzetik CLIL-POI esperientzia izan aurretiko unera laginak ingelesarekiko duen jarrerak bilakaera nabarmen positiboa izan duela eta, bai CLIL-POI esperientzia hurrengo unera zein handik bost hilabetera mantendu egin dela.





#### 7.15 irudia. Laginak une ezberdinetan erakutsitako jarreraren grafikoa

Deskribatu diren lau uneetan laginak ingelesarekiko duen jarreraren bilakaera aztertuta, ikusi da esanguratsua izan dela ( $F_{(3,73)}=13,213^{**}$ ,  $p<0,001$ ). Cohen-en (1988) jarraibideetan oinarrituz, esan daiteke tamainaren efektua nahiko altua dela ( $\eta^2=0,352$ ).

Bikoteetan konparaketak eginez ikusi da ezberdintasunak esanguratsuak direla unibertsitatera sartu eta CLIL-POI esperientzia izan aurreko unera arteko tartean ( $\sum Jar\_ingX - \sum Jar2\_ingX = -6,395^{**}$ ;  $p<0,001$ ), unibertsitatera sartu eta CLIL-POI esperientzia izan ondorenera doan tartean ( $\sum Jar\_ingX - \sum Jar3\_ingX = -5,724^{**}$ ,  $p<0,001$ ) eta unibertsitatera sartu eta handik urtebetara ( $\sum Jar\_ingX - \sum Jar4\_ingX = -5,763^{**}$ ,  $p<0,001$ ). Ondorioz, **subjektuek CLIL-POI esperientziaren aurretik, ondoren eta handik bost hilabetera duten ingelesarekiko jarrera unibertsitatera sartzen direnean baino nabarmen positiboagoa da.**

Aurkeztutako datuak interpretatuta, laginak ingelesarekiko duen jarreraren bilakaeran izandako aldaketa esanguratsua CLIL-POI esperientzia izan aurretik gertatu dela baieztatu daiteke, eta ondoren, iraunkor mantendu dela. Datuak jarrera neurtzen duten adierazpen bakoitzaren arabera aztertuta, ikusi da unibertsitatera sartu eta urtebeteko epean izandako bilakaera esanguratsua dela kasu guztietan eta tamainaren efektua handia dela kasu gehienetan [7.26 taula].

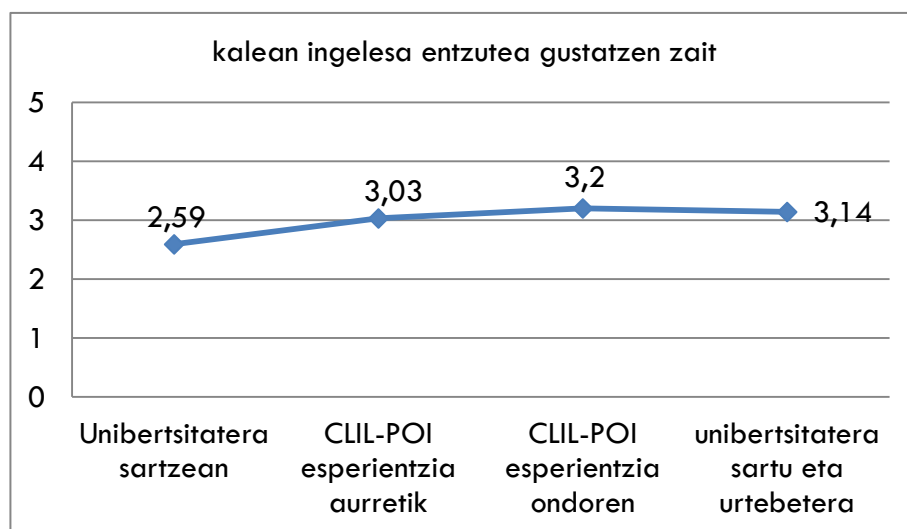
## 7. KAPITULUA: DATUEN ANALISIA ETA EMAITZAK

Itema	F <sub>(g)</sub>	P	η <sup>2</sup>
Jar_ing1	7,50 <sub>(3,73)</sub>	<0,001**	0,225
Jar_ing2	4,69 <sub>(3,73)</sub>	0,005**	0,162
Jar_ing3	7,99 <sub>(3,73)</sub>	<0,001**	0,247
Jar_ing4	6,05 <sub>(3,73)</sub>	0,001**	0,199
Jar_ing5	4,47 <sub>(3,73)</sub>	0,006**	0,155
Jar_ing6	3,59 <sub>(3,73)</sub>	0,018*	0,128
Jar_ing7	6,11 <sub>(3,73)</sub>	0,001**	0,201
Jar_ing8	14,17 <sub>(3,73)</sub>	<0,001**	0,368
Jar_ing9	3,15 <sub>(3,73)</sub>	0,03*	0,115
Jar_ing10	18,19 <sub>(3,73)</sub>	<0,001**	0,428

7.26 taula. Jarrera neurtzen duten itemen bilakaera urtebeteko epean eta tamainaren efektua

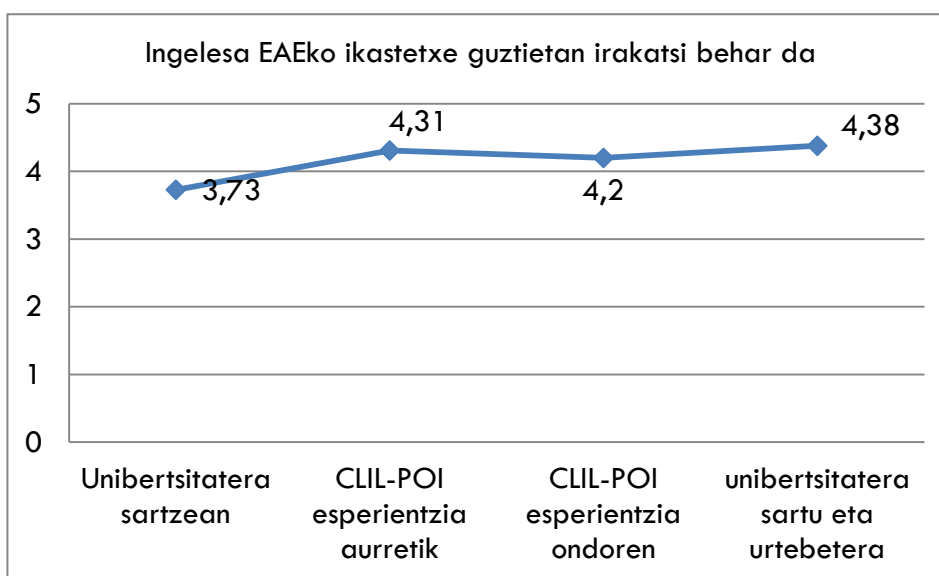
Modu banakatuan jarrera neurtzen duten **itemak** aztertuta, antzeman da kasu gehienetan laginak ingelesarekiko duen jarrerak bilakaera esanguratsua izan duela unibertsitatera sartzeko unetik jarrera neurtu den beste uneetara.

Bonferroni doiketa erabiliz une ezberdinak konparatu direnean, agerian geratu da “kalean ingelesa entzutea gustatzen zait” [Jar\_ing1] baieztapenari dagokionez esanguratsua dela izandako bilakaera unibertsitatera sartzetik CLIL-POI esperientzia aurretiko unera ( $\Delta \nabla(2-1)Jar\_ing1 = 0,447^*$ ;  $p=0,001$ ), unibertsitatera sartzetik CLIL-POI esperientzia ondorenera ( $\Delta \nabla(3-1)Jar\_ing1 = 0,579^*$ ;  $p<0,001$ ) eta unibertsitatera sartzetik urtebetara ( $\Delta \nabla(4-1)Jar\_ing1 = 0,539^*$ ;  $p=0,001$ ). Bestalde, laginak ez du kalean ingelesa entzutearen aurrean adostasun maila modu esanguratsuan aldatu CLIL-POI esperientzia aurretik ondorenera, ez handik bost hilabetera ez eta CLIL-POI esperientzia ondorenetik handik bost hilabetera ere [7.16 irudia].



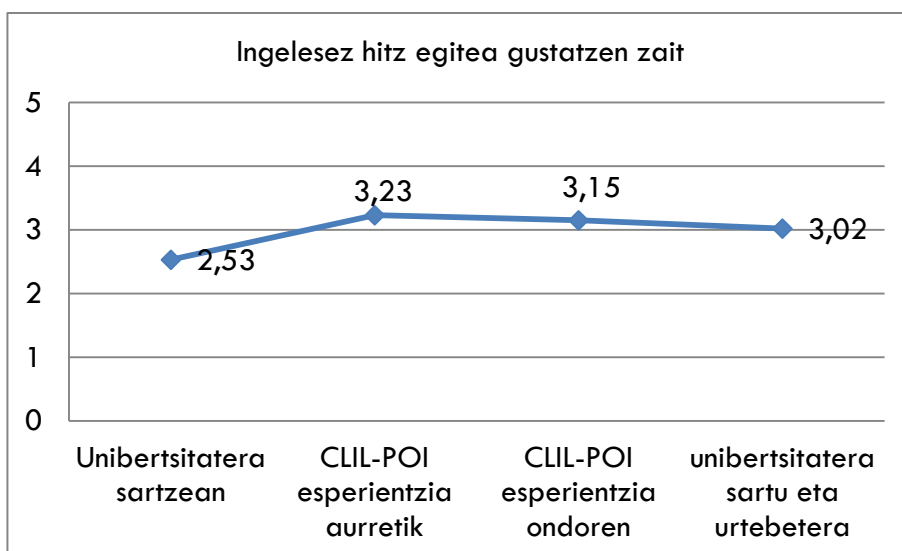
7.16 irudia. “Kalean ingelesa entzutea gustatzen zait” itemaren bilakaera

EAEko ikastetxe guztietan ingelesa irakatsi behar deneko baieztapenaren [Jar\_ing2] aurrean bilakaera esanguratsua izan da unibertsitatera sartu eta CLIL-POI esperientzia izan aurreko tartean ( $\Delta\sqrt{(2-1)}\text{Jar\_ing2} = 0,513^*$ ;  $p=0,021$ ), unibertsitatera sartu eta CLIL-POI esperientzia izan ondorenera doan tartean ( $\Delta\sqrt{(3-1)}\text{Jar\_ing2} = 0,461^*$ ;  $p=0,021$ ) eta unibertsitatera sartu eta urtebeteko epean ( $\Delta\sqrt{(4-1)}\text{Jar\_ing2} = 0,605^*$ ;  $p=0,003$ ). Hurrengo irudian [7.17 irudia] ikus daitekeen moduan, laginak EAEko ikastetxe guztietan ingelesa erakutsi behar deneko baieztapenaren aurrean adostasun maila altuak erakutsi ditu bereziki CLIL-POI esperientzia hasi aurretik eta unibertsitatera sartu eta urtebete igarota. Azken horretan erakutsi du laginak adostasun mailarik altuena.



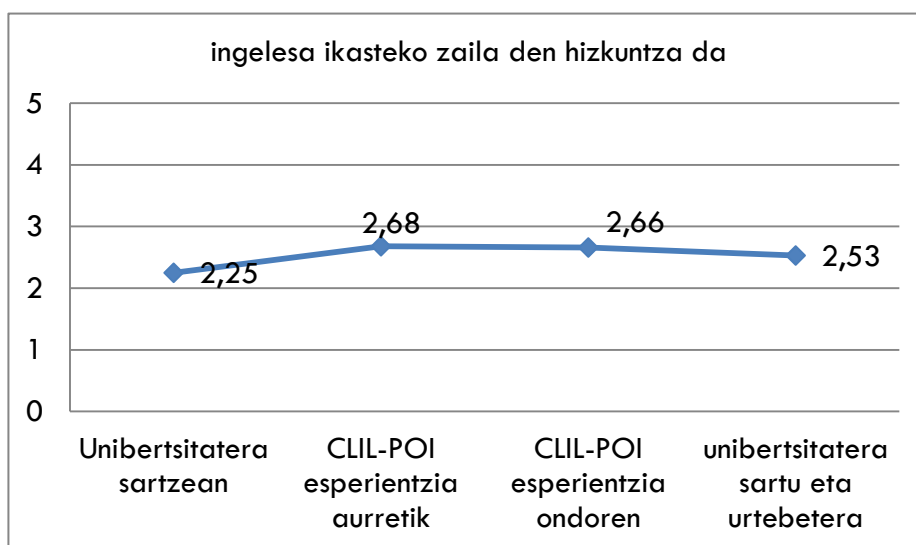
#### 7.17 irudia "Ingelesa EAEko ikastetxe guztietan irakatsi behar da" itemaren bilakaera

Laginak nabarmen aldatu du ingelesez hitz egitea gustatzearen [Jar\_ing3] inguruko adostasun maila unibertsitatera sartu denetik CLIL-POI esperientzia izan aurretiko unera ( $\Delta\sqrt{(2-1)}\text{Jar\_ing3} = 0,671^{**}$ ;  $p<0,001$ ), unibertsitatera sartu denetik CLIL-POI esperientzia ondorenera ( $\Delta\sqrt{(3-1)}\text{Jar\_ing3} = 0,526^{**}$ ;  $p=0,004$ ) eta unibertsitatera sartu denetik urtebetera ( $\Delta\sqrt{(4-1)}\text{Jar\_ing3} = 0,513^*$ ;  $p=0,006$ ). CLIL-POI esperientzia aurretik ondorenera zein handik bost hilabetera, laginak ez du ingelesez hitz egitea gustatzearen aurrean bilakaera esanguratsurik izan, beraz, mantendu egin dela esan daiteke.



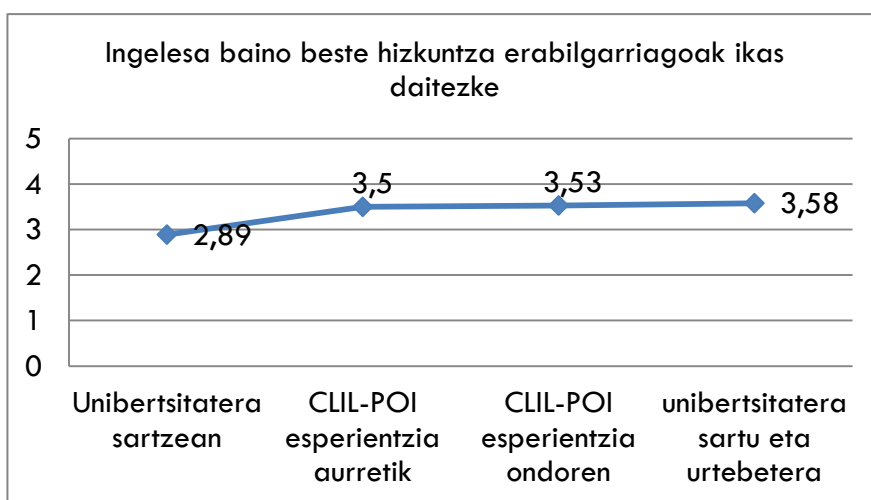
7.18 irudia. "Ingelesez hitz egitea gustatzen zait" itemaren bilakaera

Ingelesa ikasteko hizkuntza zaila deneko [Jar\_ing4] adierazpenaren aurrean laginak bilakaera esanguratsua izan du unibertsitatera sartzetik CLIL-POI esperientzia hasi aurretiko unera ( $\Delta \nabla (2-1) \text{Jar\_ing4} = 0,553^{**}$ ;  $p=0,001$ ), unibertsitatera sartu eta CLIL-POI esperientzia izan ondorenera ( $\Delta \nabla (3-1) \text{Jar\_ing4} = 0,487^{*}$ ;  $p=0,010$ ) eta unibertsitatera sartu eta urtebetera ( $\Delta \nabla (4-1) \text{Jar\_ing4} = 0,408^{*}$ ;  $p=0,023$ ). Irudian [7.19 irudia] ikus daitekeenez, laginak unibertsitatera sartzeko unean ingelesa ikastea nahiko erraza dela adierazi du, CLIL-POI esperientziaren aurretik, berriz, nahiz eta ikasteko zaila den hizkuntzatzat jo ez, nabarmen aldatu du adostasun maila, zeina denborarekin iraunkortu egin den.



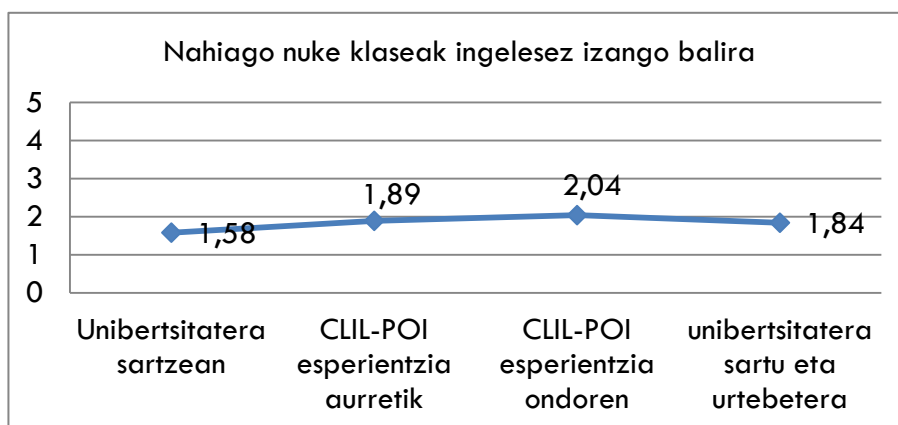
7.19 irudia. "Ingelesa ikasteko zaila den hizkuntza da" itemaren bilakaera

Ingelesa baino beste hizkuntza erabilgarriagorik ikas daitekeeneko [Jar\_ing5] baieztapenaren aurrean laginaren usteen bilakaera esanguratsua izan da unibertsitatera sartu den unetik CLIL-POI esperientzia izan aurreko unera ( $\Delta\bar{V} (2-1)Jar\_ing5 = 0,566^*$ ;  $p=0,027$ ), unibertsitatera sartu eta CLIL-POI esperientzia izan ondorenera ( $\Delta\bar{V} (3-1)Jar\_ing5 = 0,618^*$ ;  $p=0,010$ ) eta unibertsitatera sartu eta urte betera ( $\Delta\bar{V} (4-1)Jar\_ing5 = 0,658^{**}$ ;  $p=0,003$ ) [7.20 irudia].



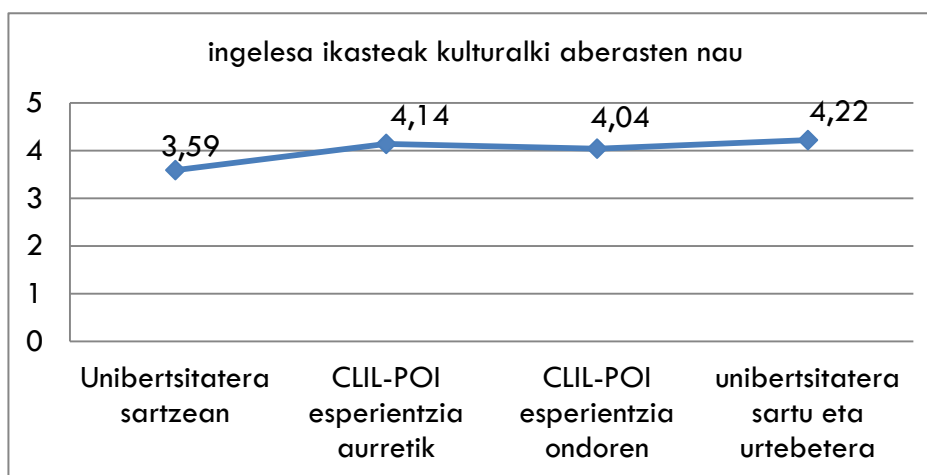
#### 7.20 irudia "Ingelesa baino beste hizkuntza erabilgarriagoak ikas daitezke" itemaren bilakaera

Bonferroni doiketa erabilia, ikusi da "Nahiago nuke klaseak ingelesez izango balira" [Jar\_ing6] adierazpenaren aurrean aldaketa esanguratsua soilik unibertsitatera sartzetik CLIL-POI esperientziaren ondoko unera gertatu dela ( $\Delta\bar{V}(3-1)Jar\_ing6 = 0,434^*$ ;  $p=0,011$ ) [7.21 irudia]. Nahiz eta lau uneetan laginak desadostasun maila handia erakutsi klaseak ingelesez nahi izatearen inguruan, baieztatu daiteke CLIL-POI esperientziak eragin zuzena izan duela subjektuen nahiaren bilakaera positiboan.



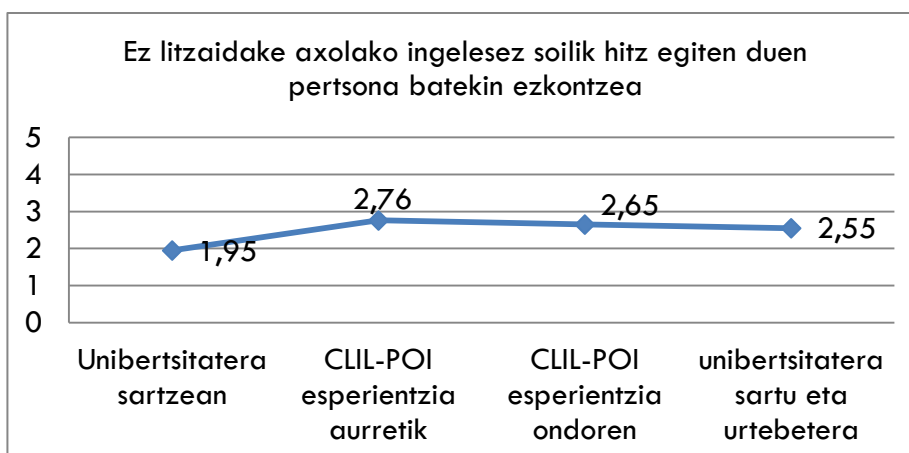
#### 7.21 Irudia . "Nahiago nuke klaseak ingelesez izango balira" itemaren bilakaera

Lagina uneoro agertu da ados ingelesa ikasteak kulturalki aberasten dueneko adierazpenarekin [Jar\_ing7]. Adierazpen horretan, denboraren eraginez, bilakaera esanguratsua gertatzen da unibertsitatean sartu eta CLIL-POI esperientzia aurreko unera ( $\Delta\nabla(2-1)Jar\_ing7 = 0,618^{**}$ ;  $p=0,002$ ), unibertsitatean sartu eta CLIL-POI esperientziaren ondorenera ( $\Delta\nabla(3-1)Jar\_ing7 = 0,487^*$ ;  $p=0,008$ ) eta unibertsitatean sartu eta urtebetera ( $\Delta\nabla(4-1)Jar\_ing1 = 0,697^{**}$ ;  $p<0,001$ ). Hurrengo irudian [7.22 irudia] ikus daitekeen moduan, urtebeteko epean adostasun maila nahiko neutroa izatetik ados eta guztiz ados izatera pasatzen da.



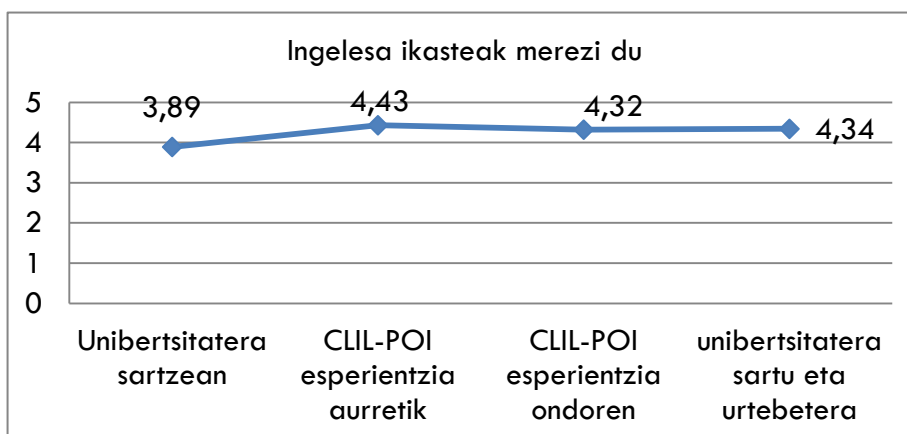
7.22 irudia. "Ingelesa ikasteak kulturalki aberasten nau" itemaren bilakaera

Laginak desadostasuna erakutsi du ingelesez bakarrik hitz egiten duen norbaitekin ezkontzeaz [Jar\_ing8]. Adierazpen horren inguruan urtebeteko epean laginak izandako bilakaera aztertuta, ikusi da bilakaera esanguratsua izan dela unibertsitatean sartu eta CLIL-POI esperientzia izan aurreko unera ( $\Delta\nabla(2-1)Jar\_ing8 = 0,868^{**}$ ;  $p<0,001$ ), unibertsitatean sartu eta CLIL-POI esperientzia izan ondorenera ( $\Delta\nabla(3-1)Jar\_ing8 = 0,771^{**}$ ;  $p<0,001$ ) eta unibertsitatean sartu eta urtebetera ( $\Delta\nabla(4-1)Jar\_ing8 = 0,645^{**}$ ;  $p=0,001$ ).



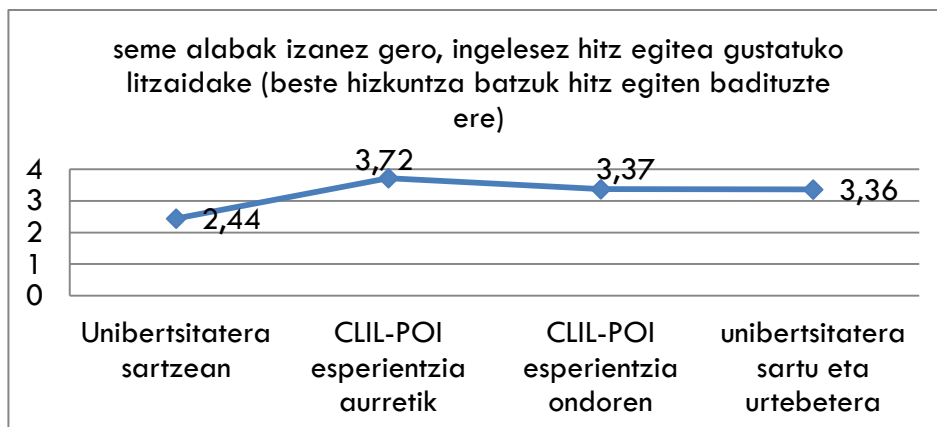
7.23 irudia. “Ez litzaidake axolako ingelesez soilik hitz egiten duen pertsona batekin ezkontzea” itemaren bilakaera

Laginak uste du ingeleza ikasteak merezi duela [Jar\_ing9]. Adierazpen horren inguruan laginak emandako erantzunen bilakaera esanguratsua da unibertsitatera sartzen denetik CLIL-POI esperientzia izan aurreko unera ( $\Delta\nabla(2-1)Jar\_ing9= 0,474^*$ ;  $p=0,021$ ) eta unibertsitatera sartzen denetik urtebete pasata ( $\Delta\nabla(4-1)Jar\_ing9= 0,461^*$ ;  $p=0,030$ ). CLIL-POI esperientziaren ondoko unean berriz ez da bilakaera esanguratsurik egon.



7.24 irudia. “Ingelesa ikasteak merezi du” itemaren bilakaera

Seme alabak izanez gero, ingelesez hitz egitea gustatuko litzaikeeneko baieztapenak [Jar\_ing10] ere bilakaera esanguratsua izan du lagina unibertsitatera sartu denetik CLIL-POI esperientzia aurreko unera ( $\Delta\nabla(2-1)Jar\_ing10= 1,421^{**}$ ;  $p<0,001$ ), unibertsitatera sartzetik CLIL-POI esperientziaren ondoko unera ( $\Delta\nabla(3-1)Jar\_ing10= 1,013^{**}$ ;  $p<0,001$ ) eta unibertsitatera sartu eta handik urtebetera ( $\Delta\nabla(4-1)Jar\_ing10= 1,039^{**}$ ;  $p<0,001$ ).



7.25 irudia "Seme alabak izanez gero, ingelesez hitz egitea gustatuko litzaidake (beste hizkuntza batzuk hitz egiten badituzte ere)" itemaren bilakaera

lido horretatik, ingelesarekiko jarrera neurtu den une ezberdinetan, komunak dira laginak desadostasun zein adostasun altuenak erakutsi dituen adierazpenak. Nahiz eta kasu guztietan urtebeteren epean laginak adostasun maila handitu, ezkor ageri da klaseak ingelesez emateaz, ingelesez soilik hitz egiten duen pertsona batekin ezkontzeaz eta ingelesa ikasteko hizkuntza zaila dela adieraztean. Bestalde, laginak adierazi du ados dagoela ingelesa ikasteak merezi duela, ingelesa EAEko ikastetxe guztietan irakatsi behar dela eta ingelesak kulturalki aberasten duela adieraztean.

**Ama hizkuntzaren** araberako taldeak sortu direnean eta horiek ingelesarekiko duten jarrera neurtu denean, ikusi da gaztelera ama hizkuntza dutenek izan dutela garapenik positiboena. Izan ere, talde hori izan da unibertsitatera sartzean jarrera negatiboena erakutsi duena eta CLIL-POI esperientziaren ondoren eta unibertsitatera sartu eta urtebetera jarrera positiboena erakutsi duena. Ama hizkuntza euskara duten subjektuen bilakaera izan da unibertsitatera sartzetik CLIL-POI esperientzia aurrera positiboki aldatzekoa, eta CLIL-POI esperientziaren aurretik ondorenera eta hortik bost hilabetera jaitsiera arina izatekoa. Hala ere, eboluzio totala positiboa izan da. Euskara eta gaztelera ama hizkuntzatzat duten subjektuetan, berriz, eboluzioa positiboa izan da unibertsitatera sartu eta CLIL-POI esperientzia aurreko unera, negatiboa CLIL-POI esperientziaren ondorenera eta positiboa, berriz, CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera.

Datuak denboran aztertuta, ikusi da kasu guztietan esanguratsua dela izandako aldaketa: ama hizkuntza euskara ( $F_{(3,42)} = 10,274^{**}$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,423$ ); ama hizkuntza gaztelera ( $F_{(3,15)} = 3,670^*$ ,  $p = 0,037$ ,  $\eta^2 = 0,423$ ) eta ama hizkuntza euskara



eta gaztelera ( $F_{(3,9)} = 25,621^{**}$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,895$ ). Era berean, kasu guztietan tamainaren efektua handia da.

Ama hizkuntza euskara dutenen artean garapena esanguratsua da unibertsitatera sartu eta CLIL-POI esperientzia izan aurreko unera ( $\Delta\nabla(2-1)\sum Jar\_ing = 5,333^{**}$ ;  $p < 0,001$ ), unibertsitatera sartu eta CLIL-POI esperientziaren ondorenera ( $\Delta\nabla(3-1)\sum Jar\_ing = 4,044^{**}$ ;  $p = 0,001$ ) eta unibertsitatera sartu eta handik urtebetara ( $\Delta\nabla(4-1)\sum Jar\_ing = 4,067^{**}$ ;  $p = 0,001$ ). Ama hizkuntza gaztelera dutenen artean, berriz, unibertsitatera sartu eta CLIL-POI esperientziaren ondorenera ( $\Delta\nabla(3-1)\sum Jar\_ing = 9,333^{**}$ ;  $p = 0,038$ ) dago aldaketa esanguratsu eta positiboa, eta ama hizkuntza euskara eta gaztelera dutenen kasuan bilakaera esanguratsua da CLIL-POI esperientzia izan aurretik ondorenera ( $\Delta\nabla(3-2)\sum Jar\_ing = 2,833^{**}$ ;  $p = 0,011$ ), kasu horretan bilakaera negatiboa den arren.

**Datuak generoari erreparatuz** aztertuta, ikusi da gizonezkoak direla une guztietan ingelesarekiko jarrera positiboa erakutsi dutenak. Gizonezkoen joera izan da unibertsitatera sartu eta CLIL-POI esperientzia izan aurretik ingelesarekiko jarrera positiboagoa bilakatzekoa, CLIL-POI esperientzia izatetik amaitu arte jaistekoa eta CLIL-POI esperientzia izan eta bost hilabetera berriz igotzekoa. Emakumezkoen kasuan, berriz, unibertsitatera sartzetik CLIL-POI esperientzia izan aurreko unera aldaketa positiboa egon da baina CLIL-POI esperientzia izan aurretik amaitu arte eta handik bost hilabetera negatiboa bilakatu da. Emakumezkoen ( $F_{(3,43)} = 9,010^{**}$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,386$ ) zein gizonezkoen ( $F_{(3,27)} = 5,809^{**}$ ,  $p = 0,003$ ,  $\eta^2 = 0,392$ ) kasuan, gainera, aldaketa orokorra esanguratsua da.

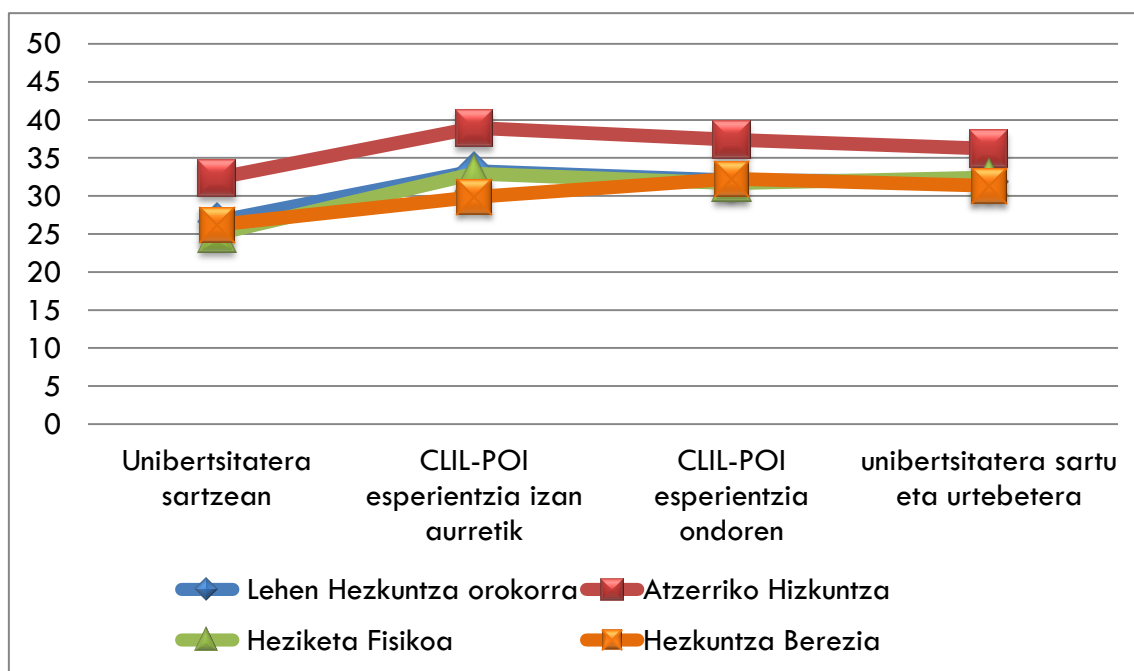
Emakumezkoetan izan diren aldaketak esanguratsuak dira unibertsitatera sartzetik CLIL-POI esperientzia izan aurreko unera ( $\Delta\nabla(2-1)\sum Jar\_ing = 6,261^{**}$ ;  $p < 0,001$ ), unibertsitatera sartzetik CLIL-POI esperientzia izan ondorenera ( $\Delta\nabla(3-1)\sum Jar\_ing = 6,087^{**}$ ;  $p < 0,001$ ) eta unibertsitatera sartu eta handik urtebetara ( $\Delta\nabla(4-1)\sum Jar\_ing = 5,478^{**}$ ;  $p < 0,001$ ). Gizonezkoetan, berriz, bilakaera esanguratsua da unibertsitatera sartzetik CLIL-POI esperientzia izan aurreko unera ( $\Delta\nabla(2-1)\sum Jar\_ing = 6,600^{**}$ ;  $p = 0,005$ ) eta unibertsitatera sartu eta handik urtebetara ( $\Delta\nabla(4-1)\sum Jar\_ing = 6,200^{**}$ ;  $p = 0,024$ ).

**Adin tartearen arabera**, aldaketa esanguratsuak aurkitu dira unibertsitatera sartu eta urtebeteko epean 17-19 adin tartekoen ( $F_{(3,46)} = 7,623^{**}$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,332$ ) eta 20-

## 7. KAPITULUA: DATUEN ANALISIA ETA EMAITZAK

24 adin tartekoen ( $F_{(3,17)} = 6,266^{**}$ ,  $p=0,005$ ,  $\eta^2=0,525$ ) kasuan. Bi kasuetan bilakaera esanguratsua izan da unibertsitatera sartzetik CLIL-POI esperientzia aurreko unera ( $(\Delta\nabla(2-1)\sum\text{Jar\_ing}(17-19) = 5,796^{**}$ ;  $p<0,001$ ) eta  $(\Delta\nabla(2-1)\sum\text{Jar\_ing}(20-24) = 7,350^{**}$ ;  $p=0,003$ ) unibertsitatera sartu eta CLIL-POI esperientzia izan ondorenera ( $\Delta\nabla(3-1)\sum\text{Jar\_ing}(17-19) = 4,898^*$ ;  $p=0,002$  eta  $\Delta\nabla(3-1)\sum\text{Jar\_ing}(20-24) = 7,250^*$ ;  $p=0,023$ ) eta unibertsitatera sartu eta urtebete igarota ( $(\Delta\nabla(4-1)\sum\text{Jar\_ing}(17-19) = 4,898^{**}$ ;  $p=0,002$ ) eta  $(\Delta\nabla(4-1)\sum\text{Jar\_ing}(20-24) = 6,950^*$ ;  $p=0,033$ )).

Ingelesarekiko jarrera positiboena erakusten duen subjektuaren tipologia **ibilbidearen arabera** irudikatzeko, aipatu da Atzerriko Hizkuntza ibilbideko subjektuak direla ingelesarekiko jarrera positiboena dutenak. Hurrengo irudian [7.26 irudia] ibilbide guztien bilakaera ikus daiteke grafikoki.



7.26 irudia. Ibilbidearen arabera subjektuek erakusten duten jarrera lau uneetan

Aipatu bezala, kasu guztietan Atzerriko Hizkuntzako subjektuen jarrera da positiboena. Ingelesarekiko jarrera negatiboari dagokionez berriz, unibertsitatera sartzean eta CLIL-POI esperientziaren ondoren Heziketa Fisikoko ikasleak izan dira ingelesarekiko jarrera negatiboena erakutsi dutenak; beste bi kasuetan, hau da, CLIL-POI esperientziaren aurretik eta unibertsitatera sartu eta urtebete pasata, Hezkuntza Berezia ibilbideko subjektuak dira ingelesarekiko jarrera negatiboena dutenak. Hala ere, azpimarragarria da kasu guztietan izan den bilakaera positiboa [7.27 taula].

7. KAPITULUA: DATUEN ANALISIA ETA EMAITZAK

Ibilbidea	$\bar{x}\sum$ Unibertsitatara sartzean	$\bar{x}\sum$ Unibertsitatara sartu eta urtebete pasata	$\Delta\nabla\bar{x}\sum$ Jar_ingX(1-4)
$\bar{x}\sum$ Jar_ingX Lehen Hezkuntza orokorra	26,65	31,92	+5,27
$\bar{x}\sum$ Jar_ingX Atzerriko Hizkuntza	32,33	36,23	+3,90
$\bar{x}\sum$ Jar_ingX Heziketa Fisikoa	25,04	32,43	+7,39
$\bar{x}\sum$ Jar_ingX Hezkuntza Berezia	26,19	31,32	+5,13

7.27 taula. Ibilbidearen arabera subjektuek lehenengo eta laugarren unean erakutsitako jarrera eta horien arteko aldaera

Ingelesarekiko jarreraren bilakaera estatistikoki esanguratsua da kasu guztietan, eta tamainaren efektua handia: Lehen Hezkuntza orokorra ( $F_{(2,23)}= 7,829^{**}$ ,  $p=0,001$ ,  $\eta^2=0,505$ ); Atzerriko Hizkuntza ( $F_{(3,12)}= 8,725^{**}$ ,  $p=0,002$ ,  $\eta^2=0,686$ ); Heziketa Fisikoa ( $F_{(3,15)}= 3,525^*$ ,  $p=0,041$ ,  $\eta^2=0,413$ ) eta Hezkuntza Berezia ( $F_{(3,13)}= 3,823^*$ ,  $p=0,037$ ,  $\eta^2=0,469$ ).

Aldaketa esanguratsuak ibilbidearen arabera aztertu direnean, ikusi da Lehen Hezkuntza orokorrean matrikulatutako ikasleen garapena esanguratsua izan dela unibertsitatara sartetik CLIL-POI esperientzia aurreko unera ( $\Delta\nabla(2-1)\sum$ Jar\_ing=  $5,692^{**}$ ;  $p<0,001$ ), unibertsitatara sartetik CLIL-POI esperientziaren ondorenera ( $\Delta\nabla(3-1)\sum$ Jar\_ing=  $4,154^{**}$ ;  $p=0,010$ ) eta unibertsitatara sartetik urtebetera ( $\Delta\nabla(4-1)\sum$ Jar\_ing=  $4,808^{**}$ ;  $p=0,001$ ). Atzerriko Hizkuntza ibilbidean matrikulatutako ikasleen kasuan aldaketa esanguratsua unibertsitatara sartetik CLIL-POI esperientzia izan aurreko unera ( $\Delta\nabla(2-1)\sum$ Jar\_ing=  $7,733^*$ ;  $p=0,020$ ) eta CLIL-POI esperientzia izan aurretik unibertsitatara sartu eta urtebetera ( $\Delta\nabla(4-2)\sum$ Jar\_ing=  $2,733^*$ ;  $p=0,017$ ) gertatu da. Beste bi ibilbideetako subjektuen kasuan, aldaketa esanguratsua da unibertsitatara sartetik urtebetera ( $\Delta\nabla(4-1)\sum$ Jar\_ing(Heziketa Fisikoa)=  $7,238^*$ ;  $p=0,028$ ;  $\Delta\nabla(4-1)$ (Hezkuntza Berezia) $\sum$ Jar\_ing=  $-4,937^*$ ;  $p=0,042$ ).

**Ingeles mailaren auto-pertzepzioaren araberako** azterketan, ikusi da ingeles maila ona izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuak izan direla kasu guztietan ingelesarekiko jarrera positiboena erakutsi dutenak. Mailaren arabera urtebetean izandako aldaketa aztertu denean ikusi da honako kasuotan dela esanguratsua: ingeles maila oso txarra izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuen kasuan ( $F_{(3,38)}=7,376^*$ ,  $p=0,014$ ,  $\eta^2=0,129$ ) eta ingeles maila erdipurdikoa izatearen auto-pertzepzioa dutenen kasuan ( $F_{(3,33)}=8,551^{**}$ ,  $p<0,001$ ,  $\eta^2=0,110$ ).

Ingeles maila oso txarra izatearen auto-pertzepzioa dutenen kasuan, esanguratsua da denboraren eragina ingelesarekiko jarreraren unibertsitatera sartzeko unetik CLIL-POI esperientzia aurrera ( $\Delta\nabla(2-1)\sum\text{Jar\_ing}= 7,800^*$ ;  $p=0,048$ ). Ingeles maila erdipurdikoa izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuen kasuan, denboraren eragina esanguratsua da unibertsitatera sartzen direnetik CLIL-POI esperientzia aurreko unera ( $\Delta\nabla(2-1)\sum\text{Jar\_ing}= 7,361^{**}$ ;  $p<0,001$ ), unibertsitatera sartzen direnetik CLIL-POI esperientziaren ondorenera ( $\Delta\nabla(3-1)\sum\text{Jar\_ing}=6,028^{**}$ ;  $p=0,008$ ) eta unibertsitatera sartzen direnetik urtebetera ( $\Delta\nabla(4-1)\sum\text{Jar\_ing}= 6,167^{**}$ ;  $p=0,008$ ).

Erregresio analisiak egin direnean, ingeles mailaren auto-pertzepzioa aldagai komuna dela ikusi da lagina unibertsitatera sartzen denean, CLIL-POI esperientziaren aurretik eta CLIL-POI esperientziatik bost hilabete igarota. Bestalde datuak jaso diren une guztietan, aurreko unean laginak ingelesarekiko erakutsitako jarrera antzemangarria izan da.

Tipologiari dagokionez, lau uneak konparatuta ikusi da hiru aldagai hauek errepikatu egiten direla: generoa, ibilbidea eta ingeles mailaren auto-pertzepzioa. Beraz, kasu guztietan **gizonetzkoa, Atzerriko Hizkuntzan matrikulatutakoa eta ingeles maila ona izatearen auto-pertzepzioa duena da ingelesarekiko jarrera positiboena erakusten duen subjektua.**

Datu kualitatiboak aztertu direnean ikusi da datu kuantitatiboak indartzen dituzten datuak atera direla. Datu kuantitatiboetan bezala, ondoren ikus daitezkeen aipuen bidez ikusten da ikasleek onartu egiten dutela hasiera batean ingelesarekiko jarrera negatiboa zutela.

Ik\_n4aFG.(205-206): “Ze azkenean maila, baina zuk dekozun gogoak ikasteko sin más ba, baina gatozela danok **kontzeptu negatibo** bategaz ta”

Ik\_n2FG.(185-186): “bueno nik oso **kontzeptu negatibue** dekot ingelesan inguruen baina eztozu aurreratzen izten. Eztakit, itxen dotzu barrera moduen.”

Aurreko aipuan ikus daitekeenez, laginak agerian uzten du ingelesarekiko duen kontzeptua negatiboa dela eta arrazoen inguruan hausnartzean ikusi da laginak derrigorrezko hezkuntzari edo aurre-esperientziari egiten diola erreferentzia. Ildo beretik, ingelesarekiko jarrera positiboetan hezteko beharra azpimarratzen dute.

lk\_m2FG.(196-197). “erakustea osea, **gaizki hezitzen digutelako ingelesan** ingurun.”

Horretaz gain, segidan datorren aipuan ikus daitekeen bezala, laginak desadostasuna agertzen du derrigorrezko hezkuntzan ezartzen den mailaren eta maila hori neurtzeko moduaren inguruan.

lk\_n2FG.(230): “eh// batxilergoan , ta lehen hezkuntzan ta DBHn eta, **organizau bidala.**”

lk\_m2FG.(231): “**Hor in behar da lana.**”

lk\_n2FG.(232-235): “Hor inbiada lana gero unibertsitatera gatozenak behintzat, karo jakingo dauela batzuk gehixau bestiak baino// baina behintzat minimo **batera heltzeko.** Ze nik uste dot asko **ez garela heltzen** minimo horretara. Ta orduan eztoztu, ein behar dozu pausu oso handia jartzeko mailan.”

lk\_m2FG.(236): “minimo horiek berez ya ezarrita dau bigarren batxilergon?”

lk\_n2FG.(237): “bai, badago minimo bat ezarrita, baina **ze eratarra?** Azterketa batean ulertzen?”

lk\_m2FG.(238): “Hoi da”

lk\_n2FG.(239-240). “Nik adibidez azterketa baten ingelesekuen nik ez nabari ikesten . **Nik ondokuei kopietan nutzan.**”

Derrigorrezko hezkuntzan bizitakoa, gainera, 1.6 material izandako esperientziarekin, hau da, CLIL-POI esperientziarekin, eta bertan erabilitako metodologiarekin konparatzen dute. Izan ere, hurrengo aipuan ikus daitekeenez, laginak dio aurre esperientzian erabilitako ikuspegi, metodologia eta baliabideek ez dutela hizkuntza ikasteko espazio naturalik sortzen.

lk\_n2(29-35) “uste dot eh/ eh// aurreko ba...eh.. DBHn zein batxilergoan ta holan, inglesa ta holan erakusten zauen moduan ba/ ez zuzten// azken finien ba// **liburu baten jarraitu gramatika, vocabulario ta ba ez nabari ikesten** ez zan gauza bat ba// igual aurkezpenak eitxen eta itxen dogun moduan hamen./ Eta hori ba// pixkanaka pixkanaka ba/ uste dot **aurkezpenen bidez eta eta//**

**zu taldean hitzegiten eta prestatzen** ze zati esan bihar dozun ahoz eta ba// da **modu on bat ikasteko**".

Soka beretik, laginak derrigorrezko hezkuntzan eskatzen den mailaren inguruan hausnartzen du eta maila hori lortzeko ordutegiz kanpo egin beharreko lanak aipatzen ditu. Berriz ere klasean sortu behar diren espazio naturalei erreferentzia egiten dio laginak.

lk\_n4b.(266-268) "ze klasiak egon bihar die preparauete ingeleseko maila bat eskeintzeko ze azkenien benetan egixa da **ez dauela eskeintzen** ta azkenien mundu guztixe dau han ba.. ba... **ordutegiz kanpo zeozer eitzen ta**"

Horretaz gain, CLIL-POI esperientzia aurrez bizi izan duen subjektu batek halako esperientzien ikaste prozesuaren inguruko hausnarketa egiten du.

lk\_n3aFG.(60-63). "lehenau emun nauenian bebai asignatura bat ingelesez ba nik pentzetan nauen momentuan osea ez nabilela ikasten ezebe eta... baina gero handik denbora batera bai konturatu naz horretatik **asko ikasi dotela** eta hemen bebai nik uste dot osea... ikasi dotela bastante azkenian."

Ikaskuntza prozesuaren inguruko onurez gain, focus-groupean parte hartu duten ikasleek CLIL-POI esperientzia batek ingelesarekiko jarreran eragindako aldaketa ere aipatzen dute. Hurrengo pasartean ikus daitekeen bezala, jarrera negatiboa gainditzea nabarmentzen dute ikasleek:

lk\_m1bFG.(388): "leno esan deun pues **ingelesarekiko daukeun zea**"

lk\_n4aFG.(389) "guk **lortu** gendun **bildur hori kentzea**"

lk\_m1bFG.(390): "**nik ere** lortu non eh? Bukaeran, bukaeran"

Halaber, laginak esperientziaren bidez lortutako hizkuntza gaitasunei zein eduki kompetentziei egiten dio erreferentzia. Edukiei dagokienez, laginak azpimarratzen du hezkuntza sistema ezberdinei buruz ikasitakoa.

lk\_m1aFG.(161-165): "beste herrialde batzutako ehh//egoera, ehh/**hezkuntza sistemak eta ezagutu** ahal izan ditugu baina baita ere ba// bueno **egoera** , **edo testuinguru sozialak, ekonomikoak, sozioekonomikoak,**

**soziolinguistikoak** etabar . ta nire ustez ba hori oso aberasgarria izan da neretzat behintzat”.

Hizkuntzari dagokionez, laginak ahozko zein idatzizko konpetentzien garapena azpimarratu du:

lk\_m1bFG.(91-92): “**Hitz egiten ikasi**// kriston bildurra nakala vamos klasian hitzegitia, eskua altzaltzia ere hola neon ta// **Idazten ebai** // idazlanak bastante in ditugu.”

(XXXX)

lk\_m1bFG(94): “Bo nire gustoako gehiegi esaten nun momentun”

lk\_n4aFG.(95) : “ya...”

Denak(96): (Barreak)

lk\_m1bFG(97): “baina bai oain ikusita ...ba esaten det bueno pues ondo etorri zaizkit . Ta gustoa”

lido beretik, laginak CLIL ikuspegia indartzearen aldeko jarrera erakutsi du:

lk\_m2.(72-77) “ni **harrituta** nao osea ba **positiboki** zeatik hasieran uste nun askoz ere zailagoa ingo zitzaitela ta bo nik, inglesakin orokorrian arazorik gabe ibiltzen naiz baina uste nun gaizki pasako nula baino azkenian taldeko lanakin ta hola azkenian ondo pasa non ere, osea eztaikit azkenean ikusten nun nola igual.. atzerriko hizkuntza ingoteun ba bestiei laguntzen nielako ez? Eta hori niretzat ere **puntu ala eztaikit positiboa bezala** zan.”

Jarraian datorren taulan [7.28 taula] laburbiltzen dira azaldutako datu esanguratsuenak.

7. KAPITULUA: DATUEN ANALISIA ETA EMAITZAK

		Lagina unibertsitatara sartzean (2011ko iraila)	CLIL-POI esperientziaren aurretik (2011ko urtarrila)	CLIL-POI esperientziaren ondoren (2011ko martxoa)	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera (2011ko iraila)	Bilakaera eta iraunkortasuna CLIL-POI esperientziaren ondorioz	Bilakaera eta iraunkortasuna urtebeteko epean
		$\bar{x}\Sigma = 27,43$ eta $s = 10,14$	$\bar{x}\Sigma = 33,70$ eta $s = 5,33$	$\bar{x}\Sigma = 33,17$ eta $s = 5,51$	$\bar{x}\Sigma = 32,96$ eta $s = 4,69$	Ez da bilakaera esanguratsurik izan; jarrera iraunkor mantendu da	Subjektuek CLIL-POI esperientziaren aurretik, ondoren eta handik bost hilabetera ingelesarekiko duten jarrera unibertsitatean sartzen direnean baino nabarmen positiboagoa da ( $F_{(3,73)} = 13,213^{**}$ , $p < 0,001$ )
Banakatzea	Adostasun maila baxuena	“nahiago nuke klaseak ingelesez izango balira”; “ez litzaidake axolako ingelesez soilik hitz egiten duen pertsona batekin ezkontzea”, “ingeleza ikasteko zaila den hizkuntza bat da”	“nahiago nuke klaseak ingelesez izango balira”; “ingeleza ikasteko zaila den hizkuntza bat da”; “ez litzaidake axolako ingelesez soilik hitz egiten duen pertsona batekin ezkontzea”	“nahiago nuke klaseak ingelesez izango balira”; “ez litzaidake axolako ingelesez soilik hitz egiten duen pertsona batekin ezkontzea”, “ingeleza ikasteko zaila den hizkuntza bat da”)	“nahiago nuke klaseak ingelesez izango balira”; “ez litzaidake axolako ingelesez soilik hitz egiten duen pertsona batekin ezkontzea”, “ingeleza ikasteko zaila den hizkuntza bat da”		
	Adostasun maila altuena	“Ingelesa ikasteak merezi du”; “ingeleza EAEko ikastetxe guztietan ikasi behar da”; “ingeleza ikasteak kulturalki aberasten nau”	“Ingelesa ikasteak merezi du”; “ingeleza EAEko ikastetxe guztietan ikasi behar da”; “ingeleza ikasteak kulturalki aberasten nau”	“Ingelesa ikasteak merezi du”; “ingeleza EAEko ikastetxe guztietan ikasi behar da”; “ingeleza ikasteak kulturalki aberasten nau”	“Ingelesa ikasteak merezi du”; “ingeleza EAEko ikastetxe guztietan ikasi behar da”; “ingeleza ikasteak kulturalki aberasten nau”		



7. KAPITULUA: DATUEN ANALISIA ETA EMAITZAK

Ama hizkuntza eta jarrera	Euskara ( $\bar{x}\sum Jar\_ingX$ eta s)	$\bar{x}\sum = 28,27$ eta s=7,81	$\bar{x}\sum = 33,48$ eta s=4,73	$\bar{x}\sum = 32,08$ eta s= 5,29	$\bar{x}\sum = 31,94$ eta s= 4,49	Ez da bilakaerarik izan.	$F_{(3,42)}=10,274^{**}$ , p<0,001
	Gaztelera ( $\bar{x}\sum Jar\_ingX$ eta s)	$\bar{x}\sum = 25,70$ eta s=14,16	$\bar{x}\sum = 34,10$ eta s=7,12	$\bar{x}\sum = 36,45$ eta s= 6,02	$\bar{x}\sum = 34,94$ eta s=3,30	Ez da bilakaerarik izan.	$F_{(3,15)}=3,670^*$ , p=0,037
	Euskara eta gaztelera ( $\bar{x}\sum Jar\_ingX$ eta s)	$\bar{x}\sum = 26,62$ eta s=11,43	$\bar{x}\sum = 34,38$ eta s=5,82	$\bar{x}\sum = 31,93$ eta s= 4,95	$\bar{x}\sum = 33,14$ eta s= 3,30	Bilakaera esanguratsua ( $F_{(2,10)}=11,385^{**}$ , p=0,003	$F_{(3,9)}=25,621^{**}$ , p<0,001
	Aldagaien arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	Ez	Ez		
Generoa eta jarrera	Gizonezkoak ( $\bar{x}\sum Jar\_ingX$ eta s)	$\bar{x}\sum =28,29$ eta s=9,86	$\bar{x}\sum =34,50$ eta s=4,25	$\bar{x}\sum = 33,30$ eta s= 5,24	$\bar{x}\sum = 33,85$ eta s= 3,84	Ez da bilakaerarik izan	$F_{(3,27)}=5,809^{**}$ , p=0,003
	Emakumezkoak ( $\bar{x}\sum Jar\_ingX$ eta s)	$\bar{x}\sum = 26,78$ eta s=10,40	$\bar{x}\sum = 33,09$ eta s=6,00	$\bar{x}\sum = 33,07$ eta s= 5,75	$\bar{x}\sum = 32,27$ eta s= 5,18	Ez da bilakaerarik izan	$F_{(3,43)}=9,010^{**}$ , p<0,001
	Aldagaien arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	Ez	Ez		
Adin tartea eta jarrera	17-19 ( $\bar{x}\sum Jar\_ingX$ eta s)	$\bar{x}\sum = 27,82$ eta s=10,24	$\bar{x}\sum = 33,92$ eta s=6,06	$\bar{x}\sum = 33,07$ eta s= 6,01	$\bar{x}\sum = 32,68$ eta s= 5,11	Ez da bilakaerarik izan	$F_{(3,46)}=7,623^{**}$ , p<0,001
	20-24 ( $\bar{x}\sum Jar\_ingX$ eta s)	$\bar{x}\sum = 27,19$ eta s=9,71	$\bar{x}\sum = 33,91$ eta s=4,88	$\bar{x}\sum = 33,65$ eta s= 4,73	$\bar{x}\sum = 33,09$ eta s= 4,06	Ez da bilakaerarik izan	$F_{(3,17)}=6,266^{**}$ , p=0,005
	25-50 ( $\bar{x}\sum Jar\_ingX$ eta s)	$\bar{x}\sum = 25,28$ eta s=12,13	$\bar{x}\sum = 33,14$ eta s=3,34	$\bar{x}\sum = 32,43$ eta s= 6,06	$\bar{x}\sum = 33,71$ eta s= 5,02	Ez da bilakaerarik izan	Ez da bilakaerarik izan
	Aldagaien arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	Ez	Ez		

7. KAPITULUA: DATUEN ANALISIA ETA EMAITZAK

Ibilbidea eta ingelesarekiko jarrera	Lehen hezkuntza ( $\bar{x}\sum Jar\_ingX$ eta s)	$\bar{x}\sum = 26,65$ eta s=8,86	$\bar{x}\sum = 33,28$ eta s=4,53	$\bar{x}\sum = 32,03$ eta s=6,46	$\bar{x}\sum = 31,92$ eta s=4,78	Ez da bilakaerarik izan	$F_{(3,23)}=7,829^{**}$ , p=0,001
	Atzerriko hizkuntza ( $\bar{x}\sum Jar\_ingX$ eta s)	$\bar{x}\sum = 32,33$ eta s=9,23	$\bar{x}\sum = 38,94$ eta s=2,95	$\bar{x}\sum = 37,41$ eta s=3,97	$\bar{x}\sum = 36,23$ eta s=3,75	$F_{(2,13)}=6,126^*$ , p=0,013	$F_{(3,12)}=8,725^{**}$ , p=0,002
	Heziketa Fisikoa ( $\bar{x}\sum Jar\_ingX$ eta s)	$\bar{x}\sum = 25,04$ eta s=12,19	$\bar{x}\sum = 32,95$ eta s=2,95	$\bar{x}\sum = 31,68$ eta s=4,47	$\bar{x}\sum = 32,43$ eta s=4,25	Ez da bilakaerarik izan	$F_{(3,15)}=3,525^*$ , p=0,041
	Hezkuntza berezia ( $\bar{x}\sum Jar\_ingX$ eta s)	$\bar{x}\sum = 26,18$ eta s=8,69	$\bar{x}\sum = 29,87$ eta s=7,17	$\bar{x}\sum = 32,25$ eta s=5,25	$\bar{x}\sum = 31,32$ eta s=5,12	Ez da bilakaerarik izan	$F_{(3,13)}=3,823^*$ , p=0,037
	Aldagaien arteko harreman esanguratsua	Ez	$r = -0,254^*$ , p=0,022	Ez	Ez		
Ingeles mailaren auto-pertzepzioa eta jarrera	Maila oso txarra ( $\bar{x}\sum Jar\_ingX$ eta s)	$\bar{x}\sum = 22,10$ eta s=8,52	$\bar{x}\sum = 29,90$ eta s=4,06	$\bar{x}\sum = 30,80$ eta s=4,34	$\bar{x}\sum = 29,50$ eta s=4,77	Ez da bilakaerarik izan	$F_{(3,38)}=7,376^*$ , p=0,014
	Maila txarra ( $\bar{x}\sum Jar\_ingX$ eta s)	$\bar{x}\sum = 25,13$ eta s=8,89	$\bar{x}\sum = 30,40$ eta s=6,13	$\bar{x}\sum = 30,45$ eta s=5,40	$\bar{x}\sum = 30,90$ eta s=4,39	Ez da bilakaerarik izan	Ez da bilakaerarik izan
	Maila erdipurdikoa ( $\bar{x}\sum Jar\_ingX$ eta s)	$\bar{x}\sum = 27,20$ eta s=11,24	$\bar{x}\sum = 35,26$ eta s=4,44	$\bar{x}\sum = 33,80$ eta s=5,60	$\bar{x}\sum = 33,87$ eta s=4,50	Ez da bilakaerarik izan	$F_{(3,33)}=8,551^{**}$ , p<0,001
	Maila ona ( $\bar{x}\sum Jar\_ingX$ eta s)	$\bar{x}\sum = 35,21$ eta s=5,04	$\bar{x}\sum = 37,85$ eta s=3,97	$\bar{x}\sum = 37,07$ eta s=5,02	$\bar{x}\sum = 35,67$ eta s=4,25	Ez da bilakaerarik izan	Ez da bilakaerarik izan
	Aldagaien arteko harreman esanguratsua	$r = 0,344^{**}$ , p=0,001	$r = 0,501^{**}$ , p<0,001	$r = 0,367^{**}$ , p=0,001	$r = 0,413^{**}$ , p<0,001		
Ingelesarekiko jarreraren gehien eragin duten aldagaiak	Gaztelerarekiko jarrera ( $R^2 = ,717$ ) Euskararekiko jarrera ( $R^2 = ,784$ )	Ingeles mailaren autopertzepzioa ( $R^2 = ,280$ ) Ibilbidea ( $R^2 = ,362$ )	CLIL-POI esperientziaren aurretiko ingelesarekiko	CLIL-POI esperientziaren ondorengo ingelesarekiko			

7. KAPITULUA: DATUEN ANALISIA ETA EMAITZAK

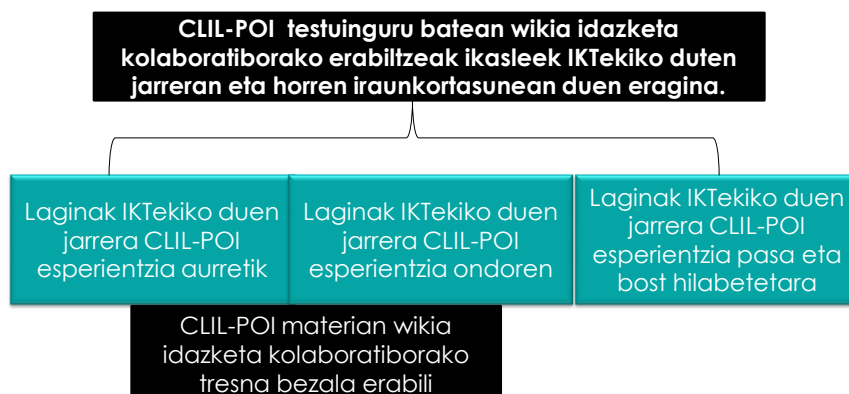
	Ingeles mailaren autopertzepzioa (R <sup>2</sup> = ,843) Ingelesari emandako garrantzia (R <sup>2</sup> = ,858) Gaztelera mailaren autopertzepzioa (R <sup>2</sup> = ,867) Euskarari emandako garrantzia (R <sup>2</sup> = ,879)	Ingelesarekiko Jarrera 1. unean (R <sup>2</sup> = ,410) Gaztelerearekiko jarrera (R <sup>2</sup> = ,490) Masa komunikabideak kontsumitzeko hizkuntza (R <sup>2</sup> = ,544)	jarrera (R <sup>2</sup> = ,550)	jarrera (R <sup>2</sup> = ,619) Ingeleseko mailaren autopertzepzioa (R <sup>2</sup> = ,0,662) Generoa (R <sup>2</sup> = ,693)		
Jarrera positiboena erakusten duen subjektuaren tipologia	Ama hizkuntza euskara duten 17-19 bitarteko gizonezkoak dira, Nafarroako 100.000 biztanle baino gutxiagoko hirietan bizi direnak eta Atzerriko Hizkuntzako ibilbidean matriculatu direnak	Ama hizkuntza euskara eta gaztelania duen 17 eta 19 urte bitarteko gizonezkoa, Atzerriko Hizkuntzako ibilbidea aukeratu duena eta Nafarroako 100.000 biztanle baino gehiagoko hiri batean bizi dena.	Ama hizkuntza gaztelera duen 20-24 urte bitarteko gizonezkoa, Atzerriko Hizkuntzako ibilbidea aukeratu duena eta Nafarroako 100.000 biztanle baino gehiagoko hiri batean bizi dena	Ama hizkuntza gaztelera duen 25-50 urte bitarteko gizonezkoa, Atzerriko Hizkuntzako ibilbidea aukeratu duena eta Nafarroako 100.000 biztanle baino gehiagoko hiri batean bizi dena		
Datu kualitatiboak	Unibertsitatera sartzean ingelesarekiko jarrera negatiboa. Arrazoia: aurre-esperientzia (derrigorrezko hezkuntzan eskatzen den maila, erabiltzen den metodologia...) CLIL-POI esperientzia batek jarrera aldaketa eragin dezake. CLIL-POI esperientziaren bidez edukiak eta hizkuntza konpetentziak garatzen dira. CLIL ikuspegia indartzearen aldeko jarrera					

7.28 taula. Datuen laburpena – 1.1.I.G

7.1.2. 1.2.I.G: CLIL-POI testuinguru batean wikia lankidetzazko idazketarako erabiltzeak eragina al du ikasleek IKTekiko duten jarreraren? Balizko aldaketa hori, mantentzen al da denboran?

Laginak IKTekiko duen jarrera neurtzeko Gonzalezek, Espunyk eta Gisbertek (2010) sortutako galdetegiaren atal bat erabili da. 6.kapituluan azaldu den moduan, IKTekiko jarrera neurtzen duen atalak 11 item ditu eta adostasuna 5 puntuko Likert eskala baten arabera kodifikatuta dago, non 5 guztiz ados baita, eta 1, berriz, batere ados ez. Korrelazio positiboa lortzeko 1, 3, 4 eta 11 itemak birkodifikatu egin dira; horietan 5 izango da batere ados ez, eta 1, berriz, guztiz ados.

Hiru aldiz bete du ikerketa laginak IKTekiko jarrera neurtzeko galdetegia: CLIL-POI esperientzia izan aurretik (2011ko urtarrila), CLIL-POI esperientzia izan ondoren (2011ko martxoa) eta CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera (2011ko iraila) [7.27 irudia].



7.27 irudia. IKTekiko jarreraren neurketa

Lehenengo azpi-galderaren datuak bezala, kasu honetan ere unez unez azalduko dira lortutako emaitzak modu deskriptiboan, harreman analisietan eta erregresio analisietan. Datuak azaltzeko lehenik eta behin IKTekiko jarrera orokorra jakitera emango da; bigarrenik, IKTekiko jarrera neurtzen duen item bakoitza aurkeztuko da, ikaste-irakaste prozesuei erreferentzia egiten dietenak azpimarratuz; eta ondoren generoaren, adin tartearen eta ibilbidearen arabera datuak azalduko dira.

### 7.1.2.1. CLIL-POI esperientziaren aurretik laginak IKTekiko duen jarrera

CLIL-POI esperientziaren aurretik IKTekiko laginak duen jarrera neurtzean, 92 subjektuen datuak batu dira. **IKTekiko jarrera orokorraren** batez bestekoa ( $\bar{x} = \sum ikt2\_jarX$ ) CLIL-POI esperientziaren aurretik 37,17 puntukoa da, eta desbideratze tipikoa 4,83. IKTekiko jarrera orokorraren batez besteko moztuak ( $\bar{x}_m = 37,22$ ) erakutsi du muturreko balioen eragina minimoa dela.

IKTekiko jarrera neurtzen duten **itemak** aztertuta, ikusi da ikasleen iritziz jaso duten formazio teorikoa ez dela oso maila handikoa [ikt2\_jar3] ( $\bar{x} = 2,87$ ,  $s = 1,08$ ) eta unibertsitateko ekipamenduen kalitatea ez dela ona [ikt2\_jar6] ( $\bar{x} = 2,92$ ,  $s = 1,04$ ). Taulan [7.29 taula] ageri diren azkeneko bost itemetan ikus daitekeen moduan, IKTak ikaskuntza-irakaskuntza prozesuan erabiltzea nahiko positiboki baloratu du laginak. Subjektuek adierazi dute IKTek nabarmen hobetzen dutela ikasleen ikaskuntza prozesua [ikt2\_jar7] ( $\bar{x} = 3,78$ ,  $s = 0,69$ ); gainera, onartu dute IKTek ikaskuntza autonomoa [ikt2\_jar8] ( $\bar{x} = 3,61$ ,  $s = 0,91$ ) zein lankidetzazkoa [ikt2\_jar9] ( $\bar{x} = 3,29$ ,  $s = 0,89$ ) indartzen dituztela. Laginak dio IKTak ikasleen jardunerako ezinbesteko laguntza direla [ikt2\_jar10] ( $\bar{x} = 3,54$ ,  $s = 0,87$ ) baina ikaste prozesurako ez dituztela erabiltzen [ikt2\_jar11] ( $\bar{x} = 3,79$ ,  $s = 0,84$ ).

Itemaren kodifikazioa (N=92)	Itema	$\bar{x}$	S
ikt2_jar1	IKTak erabiltzea zaila egiten zait	3,31	0,94
ikt2_jar2	IKTak interesatzen zaizkit	3,59	0,87
ikt2_jar3	Jaso dudun formazio teorikoa ez da nahikoa horiek erabiltzeko	2,87	1,08
ikt2_jar4	Baliabide horietarako sarbidea izatea zaila da	3,42	1,05
ikt2_jar5	Unibertsitatean dauden ekipamenduen kantitatea oso urria da	3,01	1,16

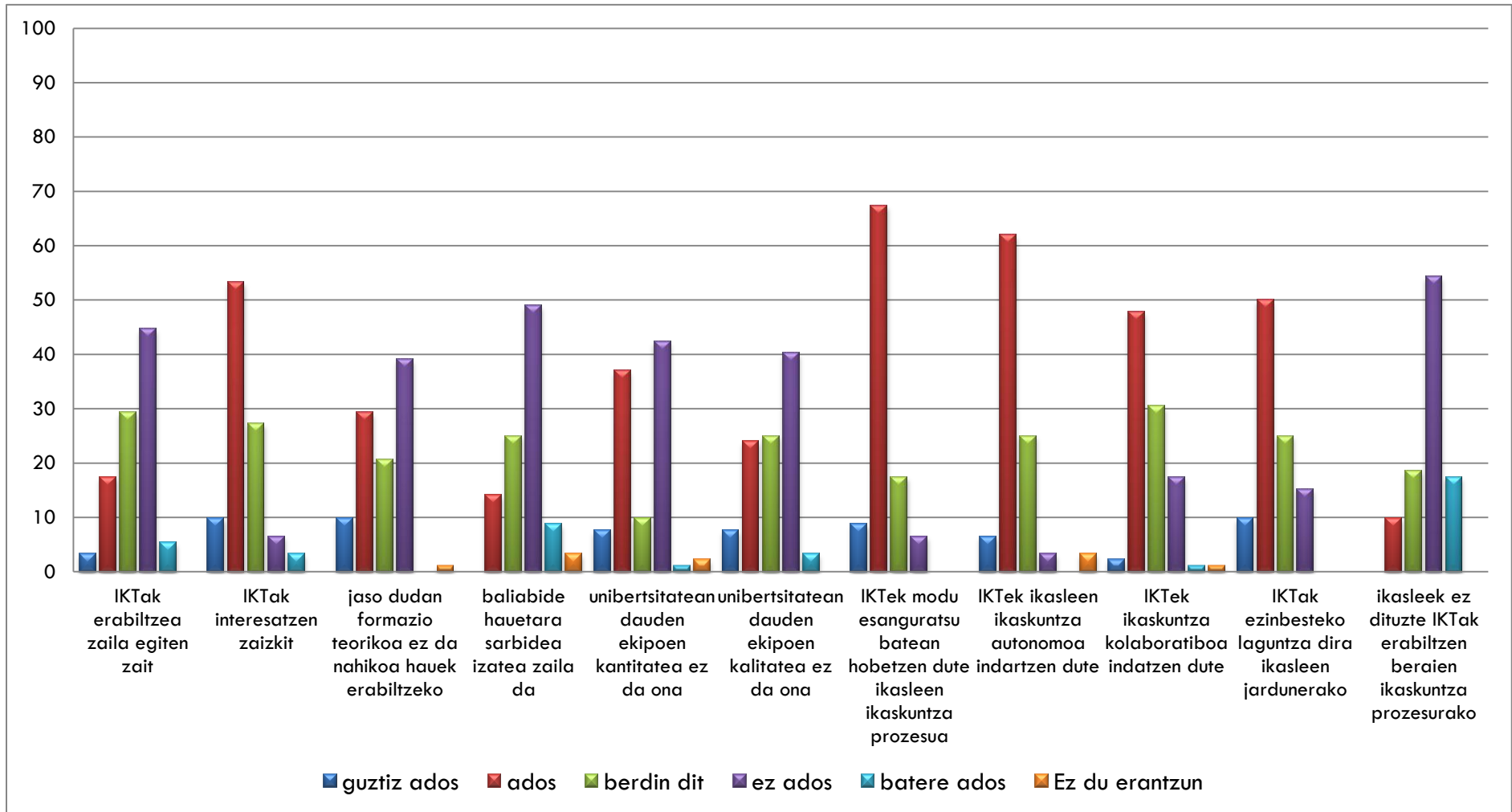
## 7. KAPITULUA: DATUEN ANALISIA ETA EMAITZAK

lkt2_jar6	Unibertsitatean dauden ekipamenduen kalitatea ez da ona	2,92	1,04
lkt2_jar7	IKTek nabarmen hobetzen dute ikasleen ikaskuntza prozesua	3,78	0,69
lkt2_jar8	IKTek ikasleen ikaskuntza autonomia indartzen dute	3,62	0,91
lkt2_jar9	IKTek lankidetzazko ikaskuntza indartzen dute	3,29	0,89
lkt2_jar10	IKTak ezinbesteko laguntza dira ikasleen jardunerako	3,54	0,87
lkt2_jar11	Ikasleek ez dituzte IKTak erabiltzen beraien ikaskuntza prozesurako	3,79	0,84

**7.29 taula. CLIL-POI esperientziaren aurretik laginak item bakoitzari aitortutako adostasunaren batez bestekoa eta desbideratze tipikoa**

Item bakoitzean laginak adierazitako adostasun maila aztertuta, ikusi da laginaren erdiari erraza egiten zaiola IKTak erabiltzea. Izan ere, %44,6k adierazi du ez dagoela ados IKTak erabiltzea zaila deneko adierazpenarekin [lkt2\_jar1]. IKTen gaineko interesari [lkt2\_jar2] dagokionez, laginaren %9,8 azaldu da guztiz ados eta %53,3 ados; are gehiago, soilik laginaren %3,3k adierazi du ez dagoela batere ados. Jasotako formazio teorikoa nahikoa den galdetzean [lkt2\_jar3] laginaren %39,1ek adierazi du nahikoa dela. Baliabideetarako sarbideari dagokionez [lkt2\_jar4], berriz, laginaren %48,9k uste du erraza dela sarbidea izatea eta %8,7k, berriz, oso erraza dela.

Unibertsitate esperientzia aztertuta, laginaren %42,4k azaldu du ez dagoela ados unibertsitateko ekipamenduen kantitatea ez dela ona dioen adierazpenarekin [lkt2\_jar5] eta antzeko kopuru batek, %40,2k alegia, adierazi du kalitatea ez dela ona [lkt2\_jar6]. Ikaste prozesuari dagozkion itemetan, laginaren %67,4 agertu da ados eta %8,7 guztiz ados aditzera emateko IKTek nabarmen hobetzen dutela ikasleen ikaste prozesua [lkt2\_jar7]. Ikaskuntza autonomoari dagokionez, subjektuen %67,5ek adierazi du (%6,5 guztiz ados eta %62,0 ados) IKTek ikaskuntza autonomia indartzen dutela [lkt2\_jar8]. Lankidetzazko ikaskuntzari dagokionez, berriz, laginaren %2,2k bakarrik adierazi du guztiz ados dagoela IKTek lankidetzazko ikaskuntza indartzen [lkt2\_jar9] duteneko adierazpenarekin eta %47,8k, berriz, ados dagoela. IKTak ikasleen jardunerako ezinbestekotzat [lkt2\_jar10] jotzen ditu subjektuen %59,8k. Soilik ikasleen %9,8k adierazi du ikasleek ez dituztela IKTak erabiltzen beraien ikaskuntza prozesurako [lkt2\_jar11]. Hurrengo irudian [7.28 irudia] item bakoitzaren araberrako adostasun mailak aurkezten dira.



7.28 irudia. IKTekiko jarrera neurtzen duten itemen gaineko adostasun maila CLIL-POI esperientziaren aurretik

Datuak **generoaren arabera** aztertuta, ikusi da CLIL-POI esperientziaren aurretik **gizonezkoek** ( $\bar{x}\sum\text{ikt2\_jarX}=37,30$ ,  $s= 4,55$ ) emakumezkoek ( $\bar{x}\sum\text{ikt2\_jarX}= 37,08$ ,  $s= 5,08$ ) baino IKTekiko jarrera **positiboagoa** dutela, baina biak ere paretsu dabilta. Bi aldagaien arteko harremana, ondorioz, ez da esanguratsua ( $p>0,05$ ).

**Adin tarteei dagokienez** ikusi da CLIL-POI esperientziaren aurretik aldagaien arteko erlazioa ( $p>0,05$ ) ez dela esanguratsua. IKTekiko jarrera **positiboena** gazteenek, hau da, **17-19** urte bitarteko subjektuek erakusten dute eta negatiboena, berriz, **20-24** adin tartean daudenek [7.30 taula].

	$\bar{x}\sum\text{ikt2\_jarX}$	s
Orokorra (N=92)	37,17	4,83
17-19 adin tartea (N=52)	37,23	4,79
20-24 adin tartea (N=23)	37,00	4,99
25-50 adin tartea (N=7)	37,14	3,80

**7.30 taula. CLIL-POI esperientziaren aurretik subjektuek IKTekiko erakutsitako jarreraren batez bestekoa eta desbideratze tipikoa adinaren arabera**

**Ibilbideari dagokionez, Lehen Hezkuntza** ibilbidea egiten ari diren subjektuak dira IKTekiko jarrera positiboena erakutsi dutenak CLIL-POI esperientziaren aurretik ( $\bar{x}\sum\text{ikt2\_jarX}= 37,86$ ,  $s= 5,07$ ) eta Atzerriko Hizkuntzako ibilbidean matrikulatutakoak, berriz, negatiboena ( $\bar{x}\sum\text{ikt2\_jarX}= 35,23$ ,  $s= 4,08$ ). Ibilbidearen eta subjektuek IKTekiko CLIL-POI esperientziaren aurretik erakusten duten jarreraren arteko erlazioa ez da estatistikoki esanguratsua ( $p>0,05$ ).

Pausoz pausoko erregresioak egitean ez da aldagai antzemangaririk aurkitu.

**Laburbilduz, CLIL-POI esperientziaren aurretik IKTekiko jarrera positiboena erakusten duen subjektua hauxe izango litzateke: 17-19 adin tarteko gizonezkoa, Lehen Hezkuntzako ibilbidean matrikulatua dagoena.**

#### 7.1.2.2. CLIL-POI esperientziaren ondoren laginak IKTekiko duen jarrera

CLIL-POI esperientziaren ondoren IKTekiko jarrera neurtzen duen galdetegiari erantzun dion subjektu kopurua 94koa da. Subjektuek wikia lankidetzazko idazketarako erabili ondoren erakutsi duten **jarrera orokorraren** batz bestekoa ( $\bar{x}\sum\text{ikt3\_jarX}$ ) 38,36



puntuakoa da eta desbideratze tipikoa, berriz, 4,79 puntuakoa. Jarrera orokorraren batz besteko moztuaren ondorioz ( $\bar{x}_m = 38,52$ ) ikusi da muturreko balioen eragina minimoa dela.

IKTekiko jarrera orokorra lortzeko erabilitako **itemak** aztertuta [7.31 taula], ikusi da baxuen puntuatutako itemek egiten dietela erreferentzia bai IKTak erabiltzeko zailtasunari [ikt3\_jar1] ( $\bar{x} = 3,07$ ,  $s = 0,97$ ) bai jasotako formazio teorikoari [ikt3\_jar3] ( $\bar{x} = 2,83$ ,  $s = 1,04$ ). Ondorioz, laginaren ustez, IKTak erabiltzea erraza da eta jaso duten formazioa ere nahikoa da.

IKTak ikaskuntza prozesuan erabiltzea positibo baloratu du laginak. Subjektuek adierazi dute IKTek nabarmen hobetzen dutela ikasleen ikaskuntza prozesua [ikt3\_jar7] ( $\bar{x} = 3,82$ ,  $s = 0,80$ ). Ildo beretik, laginak adierazi du IKTek ikaskuntza autonomia [ikt3\_jar8] ( $\bar{x} = 3,70$ ,  $s = 0,95$ ) eta lankidetzazkoa indartzen dituztela [ikt3\_jar9] ( $\bar{x} = 3,41$ ,  $s = 0,93$ ). Subjektuak nahiko ados agertu dira, baita ere, IKTak ikasleen jardunerako ezinbesteko laguntza direneko adierazpenarekin [ikt3\_jar10] ( $\bar{x} = 3,61$ ,  $s = 0,92$ ). Horretaz gain, laginak uste du ikasleek ez dituztela IKTak erabiltzen beraien ikaskuntza prozesurako [ikt3\_jar11] ( $\bar{x} = 3,59$ ,  $s = 0,98$ ).

Itemaren kodifikazioa (N= 94)	Itema	$\bar{x}$	S
ikt3_jar1	IKTak erabiltzea zaila egiten zait	3,07	0,97
ikt3_jar2	IKTak interesatzen zaizkit	3,78	0,90
ikt3_jar3	Jaso dudan formazio teorikoa ez da nahikoa horiek erabiltzeko	2,83	1,04
ikt3_jar4	Baliabide horietarako sarbidea izatea zaila da	3,45	0,92
ikt3_jar5	Unibertsitatean dauden ekipamenduen kantitatea oso urria da	3,38	1,15
ikt3_jar6	Unibertsitatean dauden ekipamenduen kalitatea ez da ona	3,71	1,01
ikt3_jar7	IKTek nabarmen hobetzen dute ikasleen ikaskuntza prozesua	3,82	0,80
ikt3_jar8	IKTek ikasleen ikaskuntza autonomia indartzen dute	3,70	0,95
ikt3_jar9	IKTek lankidetzazko ikaskuntza indartzen dute	3,41	0,93
ikt3_jar10	IKTak ezinbesteko laguntza dira ikasleen jardunerako	3,61	0,92
ikt3_jar11	Ikasleek ez dituzte IKTak erabiltzen beraien ikaskuntza prozesurako	3,59	0,98

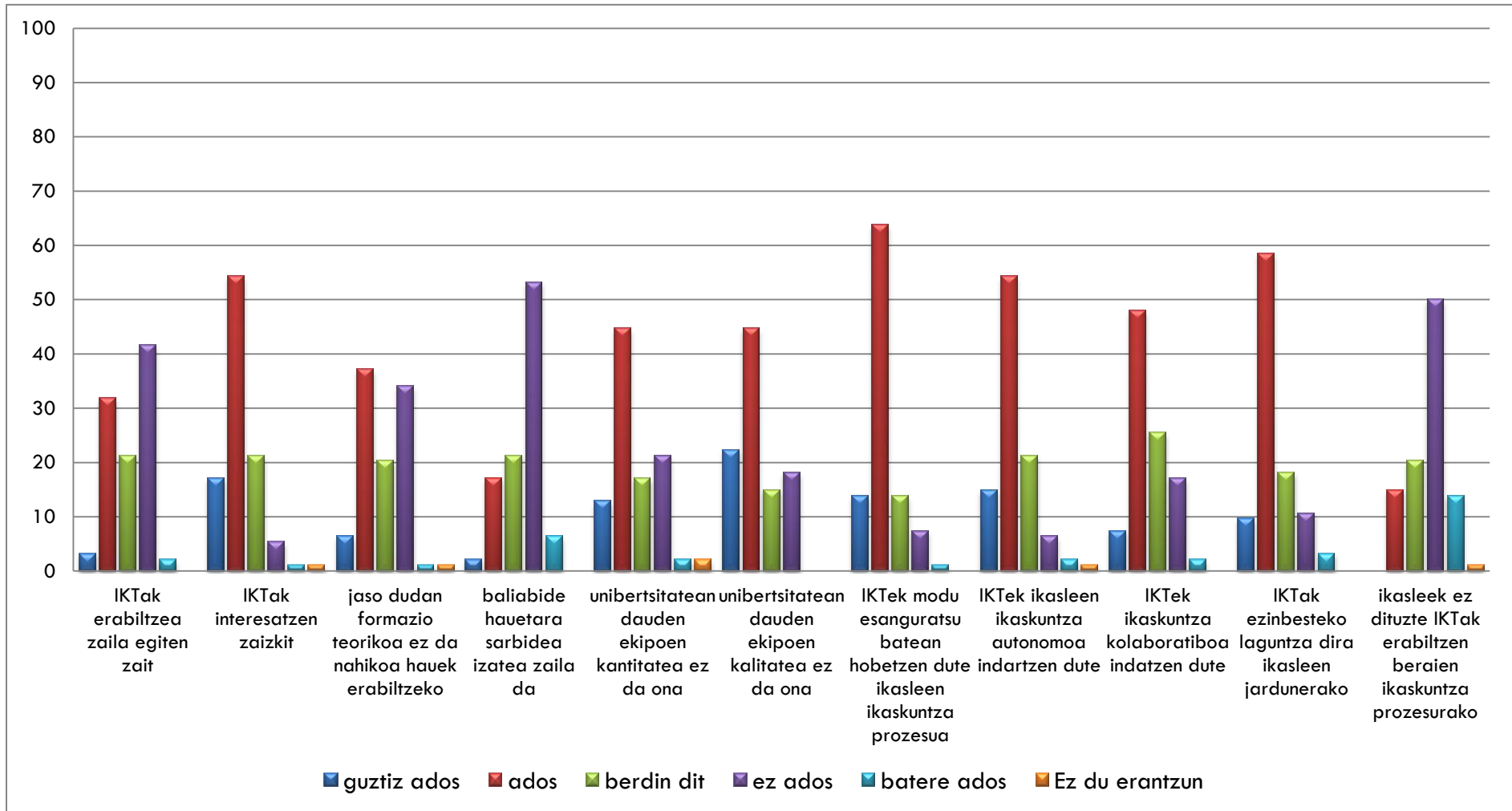
**7.31 taula. CLIL-POI esperientziaren ondoren subjektuek IKTekiko jarrera neurtzeko itemen aurrean adierazitako adostasun mailaren batz bestekoa eta desbideratze tipikoa**

Itemak adostasunaren arabera aztertuta, ikusi da laginaren %41,5i ez zaiola zaila egiten IKTak erabiltzea [ikt3\_jar1]. Laginaren %79,4k (%17,0 guztiz ados eta %54,3 ados) adierazi du IKTak interesatzen zaizkiola [ikt3\_jar2]. Hala ere, IKTak erabiltzeko

jasotako formazio teorikoari dagokionez [lkt3\_jar3] %43,6k uste du ez dela nahikoa. Laginari sarbidearen inguruan galdetu zaionean, bestalde, %53,2k ez dagoela ados adierazi du, eta %6,4k, berriz, ez dagoela batere ados IKTetarako sarbidea zaila deneko baieztapenarekin [lkt3\_jar4].

Unibertsitateari dagokionez, subjektuen %12,8k adierazi du guztiz ados dagoela eta %44,7k, berriz, ados dagoela ekipamenduen kantitatea ez dela ona dioen adierazpenarekin [lkt3\_jar5]. Kalitateari dagokionez [lkt3\_jar6], %22,3 guztiz ados agertu da, eta %44,7, ados, ez dela ona adieraztean.

Ikaskuntza prozesuari dagokionez, berriz, soilik %7,4k adierazi du ez dagoela ados eta %1,1ek, ez dagoela batere ados IKTek ikaskuntza nabarmen hobetzen duteneko baieztapenarekin [lkt3\_jar7]. Ikaskuntza autonomoari dagokionez [lkt3\_jar8], %69,2k (%14,9 guztiz ados eta %54,3 ados) adierazi du IKTek ikaskuntza hori indartu egiten dutela. Lankidetzazko ikaskuntzari erreparatuta, laginaren erdiak (%7,4 guztiz ados eta %47,9 ados) adierazi du IKTek lankidetzazko ikaskuntza indartu dezaketela [lkt3\_jar9]. Ikasleen jardunerako ezinbesteko laguntzat [lkt3\_jar10] jo ditu laginak IKTak, izan ere, %9,6k adierazi du guztiz ados dagoela baieztapenarekin eta %58,5ek, berriz, ados dagoela. Erabilerari dagokionez, subjektuen %14,9k bakarrik adierazi du ikasleek ez dituztela IKTak erabiltzen ikaskuntza prozesuan [lkt3\_jar11].



7.29 irudia. IKTekiko jarreraren gaineko itemen adostasun mailak CLIL-POI esperientziaren ondoren

Datuak **generoaren arabera** aztertuta, antzeman da **emakumezkoak** direla CLIL-POI esperientziaren ondoren IKTekiko jarrera **positiboena** erakusten dutenak ( $\bar{x}_{\sum \text{ikt3\_jarX}} = 38,41$ ,  $s = 4,76$ ) eta gizonezkoak, berriz, negatiboena ( $\bar{x}_{\sum \text{ikt3\_jarX}} = 38,30$ ,  $s = 4,89$ ). Bi aldagaien arteko harremana ez da esanguratsua ( $p > 0,05$ ).

**Adin tarteen arabera** taldeak sortu eta horiek CLIL-POI esperientziaren ondoren IKTekiko duten jarrera aztertuta, ikusi da **20-24** adin tarteko subjektuak direla jarrera **positiboena** erakutsi dutenak ( $\bar{x}_{\sum \text{ikt3\_jarX}} = 40,61$ ,  $s = 3,83$ ). 25-50 adin tartekoak dira, berriz, IKTekiko jarrera negatiboena ( $\bar{x}_{\sum \text{ikt3\_jarX}} = 35,86$ ,  $s = 3,89$ ) dutenak. 17-19 adin tartekoak aurreko bi taldeen arteko jarrera erakusten dute ( $\bar{x}_{\sum \text{ikt3\_jarX}} = 37,91$ ,  $s = 4,68$ ). Adin tarteen eta IKTekiko CLIL-POI esperientziaren ondoren subjektuek erakusten duten jarreraren artean ez dago erlazio esanguratsurik ( $p > 0,05$ ).

**Ibilbideari dagokionez**, hurrengo taulan [7.32 taula] ikus daitekeen bezala **Atzerriko Hizkuntza** ibilbideko subjektuak dira CLIL-POI esperientziaren ondoren IKTekiko jarrera **positiboena** erakusten dutenak ( $\bar{x}_{\sum \text{ikt3\_jarX}} = 39,29$ ,  $s = 3,67$ ) eta Hezkuntza Berezian matrikulatutako subjektuak, berriz, negatiboena ( $\bar{x}_{\sum \text{ikt3\_jarX}} = 37,31$ ,  $s = 4,24$ ).

	$\bar{x}_{\sum \text{ikt3\_jarX}}$	s
Orokorra (N=94)	38,36	4,79
Lehen Hezkuntza (N= 28)	38,64	4,69
Atzerriko Hizkuntza (N= 17)	39,29	3,67
Heziketa Fisikoa (N= 22)	38,14	5,22
Hezkuntza Berezia (N= 16)	37,31	4,24

**7.32 taula. CLIL-POI esperientziaren ondoren subjektuek IKTekiko duten jarreraren batz bestekoa eta desbideratze tipikoa ibilbidearen arabera**

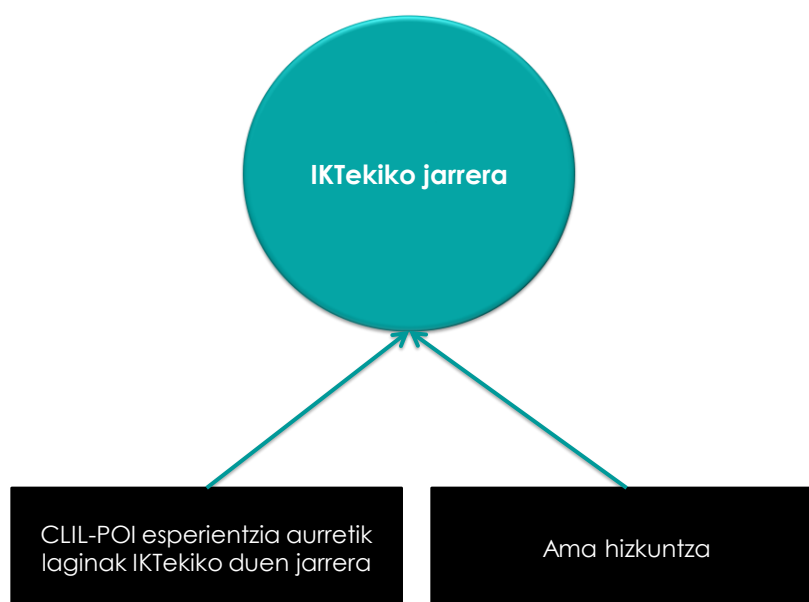
Ibilbidearen eta IKTekiko CLIL-POI esperientziaren ondoren subjektuek erakusten duten jarreraren arteko harremana ez da estatistikoki esanguratsua ( $p > 0,05$ ).

Pausoz pausoko erregresioen bidez ikusi da CLIL-POI esperientziaren aurretik subjektuek IKTekiko azaldutako jarrera eta ama hizkuntza direla aldagairik antzemangarriak. Kasu bietan tamainaren efektua txikia da.

Aldagaia	R <sup>2</sup>	T	p
CLIL-POI esperientziaren aurretik subjektuek IKTekiko azaldutako jarrera	0,133**	3,487	0,001
Ama hizkuntza	0,186*	2,245	0,028

**7.33 taula. CLIL-POI esperientziaren ondoren IKTekiko jarreraren aldagai antzemangarriak**

Era berean, CLIL-POI esperientziaren ondoren laginak IKTekiko duen jarrera segidan datorren ereduaren bidez azal daiteke [7.30irudia].



### 7.30 irudia. IKTekiko jarreraren eredu CLIL-POI esperientziaren ondoren

Ereduan ikus daitekeen moduan, laginak IKTekiko duen jarreraren aldagai antzemangarriak bi dira CLIL-POI esperientziaren ondoren. Hau da, IKTekiko jarrera positiboa honako faktoreen arabera identifikatu daiteke: IKTekiko jarrera positiboa izatea CLIL-POI esperientziaren aurretik eta ama hizkuntza euskara eta gaztelera izatea.

**CLIL-POI esperientziaren ondoren jarrera positiboena duen subjektuaren tipologia irudikatzeko, esan daiteke 20-24 adin tarteko emakumezkoa dela eta Atzerriko Hizkuntzako ibilbidean matrikulatuta dagoela.**

### 7.1.2.3. CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera subjektuek IKTekiko duten jarrera

Unibertsitatera sartu eta handik urtebetera IKTekiko jarrera neurtzeko erabilitako galdetegiari 92 subjektuk erantzun diote. **Jarrera orokorra**, batez beste, ( $\bar{x} \sum ikt4\_jarX$ ) 38,55ekoa da eta desbideratze tipikoa, berriz, 5,848koa. Era berean, adierazi beharra dago muturreko balioek ez dutela eraginik batez bestekoan ( $\bar{x}_m = 38,89$ ). Modu kualitatiboan azaltzeko, adierazi daiteke IKTekiko nahiko jarrera positiboa duela laginak.

IKTekiko jarrera neurtzeko erabili diren **itemak** banakatuta, [7.34 taula] ikusi da desadostasunik handiena honako adierazpenen aurrean erakutsi duela laginak: “unibertsitateko ekipamenduen kalitatea ez da ona” [ikt4\_jar6] ( $\bar{x} = 2,86$  eta  $s = 1,06$ ) eta “IKTak erabiltzea zaila da” [ikt4\_jar1] ( $\bar{x} = 3,18$  eta  $s = 1,06$ ). Datuok interpretatuz, laginak adierazi du unibertsitateko ekipamenduen kalitatea nahiko ona dela eta IKTak erabiltzea nahiko erraza egiten zaiola.

Ikaste prozesuari erreferentzia egiten dioten itemak aztertuta, ikusi da lagina nahiko ados eta ados aukeren artean dabilela. Subjektuek adierazi dute IKTek ikasleen ikaste prozesua nabarmen hobetzen dutela [ikt4\_jar7] ( $\bar{x} = 3,83$  eta  $s = 0,82$ ), ikaskuntza autonomoan [ikt4\_jar8] ( $\bar{x} = 3,85$  eta  $s = 0,85$ ) eta lankidetzazkoan [ikt4\_jar9] ( $\bar{x} = 3,68$  eta  $s = 0,91$ ) lagunduz. Era berean, ezinbesteko laguntza dira IKTak ikasleen jardunerako [ikt4\_jar10] ( $\bar{x} = 3,59$  eta  $s = 0,98$ ). Hala ere, IKTak ikaskuntza prozesuan ez dituztela erabiltzen adierazi dute [ikt4\_jar11] ( $\bar{x} = 3,68$  eta  $s = 0,90$ ).

Itemaren kodifikazioa (N=92)	Itema	$\bar{x}$	S
ikt4_jar1	IKTak erabiltzea zaila egiten zait	3,18	1,06
ikt4_jar2	IKTak interesatzen zaizkit	3,70	0,91
ikt4_jar3	Jaso dudan formazio teorikoa ez da nahikoa horiek erabiltzeko	3,21	0,98
ikt4_jar4	Baliabide horietarako sarbidea izatea zaila da	3,66	0,83
ikt4_jar5	Unibertsitatean dauden ekipamenduen kantitatea oso urria da	3,30	1,13
ikt4_jar6	Unibertsitatean dauden ekipamenduen kalitatea ez da ona	2,86	1,06
ikt4_jar7	IKTek nabarmen hobetzen dute ikasleen ikaskuntza prozesua	3,83	0,82
ikt4_jar8	IKTek ikasleen ikaskuntza autonomoa indartzen dute	3,85	0,85

## 7. KAPITULUA: DATUEN ANALISIA ETA EMAITZAK

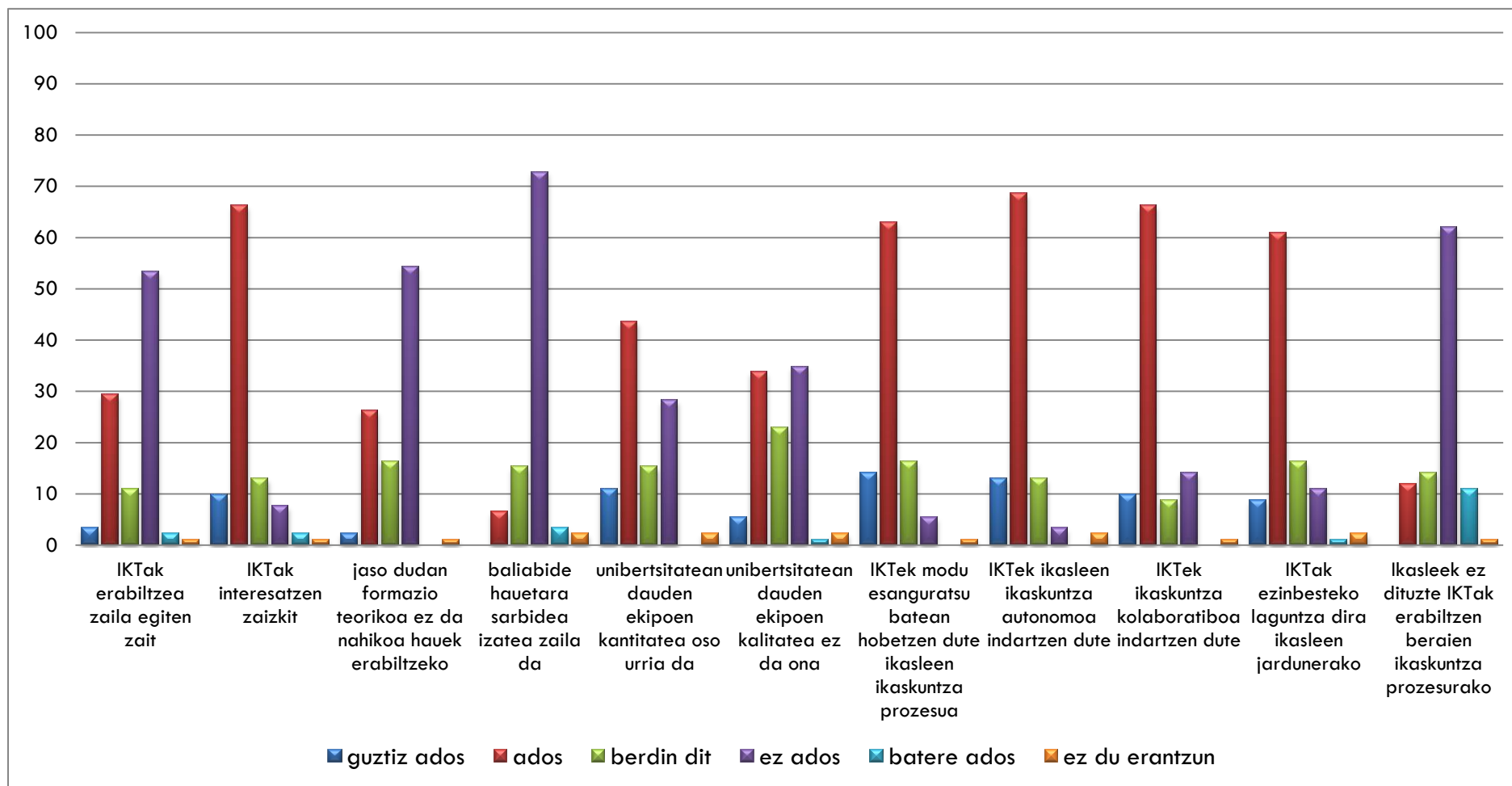
lkt4_jar9	IKTek lankidetzazko ikaskuntza indartzen dute	3,68	0,91
lkt4_jar10	IKTak ezinbesteko laguntza dira ikasleen jardunerako	3,59	0,98
lkt4_jar11	Ikasleek ez dituzte IKTak erabiltzen beraien ikaskuntza prozesurako	3,68	0,90

**7.34 taula. CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera laginak item bakoitzaren aurrean erakutsitako adostasun maila**

Item bakoitza adostasun mailaren arabera aztertuta [7.31 irudia], adierazi daiteke laginaren %55,5i erraza iruditzen zaiola IKTak erabiltzea [lkt4\_jar1] eta %76,1i interesatu egiten zaizkiola [lkt4\_jar2]. Era berean, jasotako formazio teorikoa nahikoa dela uste du laginaren %54,3k [lkt4\_jar3]. IKTetarako sarbidea [lkt4\_jar4] izatea ere nahiko erraza dela uste du laginak (%72,8k adierazi du ez dagoela ados baliabide horietarako sarbidea izatea zaila deneko adierazpenaren aurrean eta %3,3k batere ados ez).

Unibertsitateari dagokionez, laginaren %10,9 guztiz ados agertu da eta %43,5 ados unibertsitateko ekipamenduen kantitatea oso urria [lkt4\_jar5] dela adieraztean. Kalitateari dagokionez ere, laginaren %39,1ek adierazi du ez dela ona [lkt4\_jar6].

Ikaskuntza prozesuari dagokionez, laginaren %77,1ek adierazi du IKTek nabarmen hobetzen dutela ikasleen ikaskuntza prozesua [lkt4\_jar7]. Laginaren ustez, gainera, IKTek ikaskuntza autonomoa [lkt4\_jar8] (%13 guztiz ados eta %68,5 ados) eta lankidetzazko ikaskuntza [lkt4\_jar9] (%9,8 guztiz ados eta %66,3 ados) indartzen dituzte. Era berean, laginaren %69,6k adierazi du ados edo guztiz ados dagoela IKTak ikasleen jardunerako ezinbesteko laguntza direneko adierazpenaren aurrean [lkt4\_jar10]. Azkenik, laginaren %12,0k baino ez du adierazi ikasleek ez dituztela IKTak erabiltzen ikaskuntza prozesurako [lkt4\_jar11].



7.31 irudia. CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera IKTekiko jarrera neurtzen duten itemen adostasun maila.



CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera subjektuek IKTekiko erakusten duten jarrera **generoaren arabera** aztertuta, ikusi da **emakumezkoek** ( $\bar{x}_{\sum \text{ikt4\_jarX}} = 39,08$ ,  $s = 4,31$ ) gizonezkoek ( $\bar{x}_{\sum \text{ikt4\_jarX}} = 37,87$ ,  $s = 7,39$ ) baino IKTekiko jarrera **positiboagoa** dutela. Bi aldagaien arteko erlazioa ez da estatistikoki esanguratsua, ordea ( $p > 0,05$ ).

**Adin tarteen arabera** taldeak sortu eta horren arabera subjektuek CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera IKTekiko duten jarrera aztertuta, nahiz eta harremana ez den estatistikoki esanguratsua ( $p > 0,05$ ), ikusi da **25-50** adin tarteko subjektuek dutela IKTekiko jarrera **positiboena** ( $\bar{x}_{\sum \text{ikt4\_jarX}} = 40,00$ ,  $s = 1,73$ ) eta 17-19 adin tartekoek, berriz, jarrera negatiboena ( $\bar{x}_{\sum \text{ikt4\_jarX}} = 38,21$ ,  $s = 6,62$ ).

	$\bar{x}_{\sum \text{ikt4\_jarX}}$	S
Orokorra (N=92)	38,55	5,85
17-19 adin tartea (N= 53)	38,21	6,62
20-24 adin tartea (N= 21)	38,95	4,61
25-50 adin tartea (N=7)	40,00	1,73

**7.35 taula. Laugarren unean adin tarte ezberdinak antolatuta, laginak IKTekiko erakutsi duen jarreraren batez bestekoa eta desbideratze tipikoa**

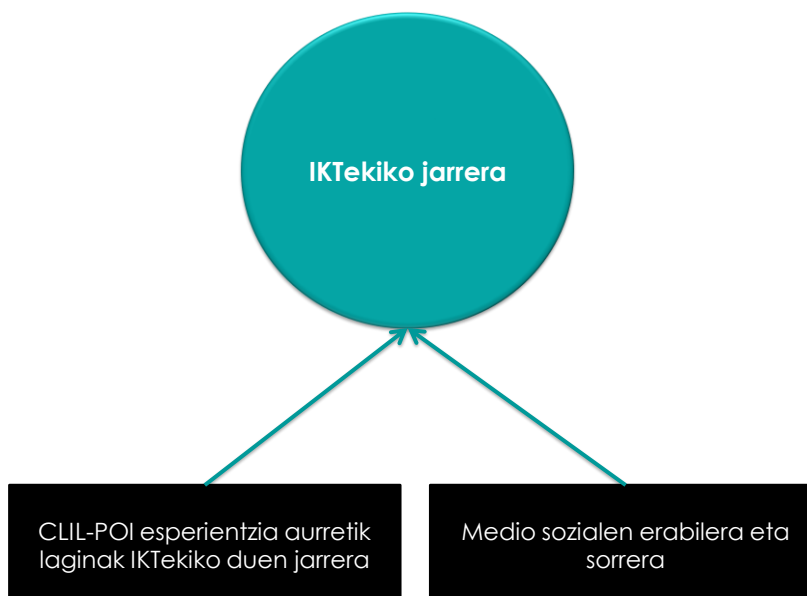
**Ibilbideei dagokienez, Lehen Hezkuntzako ibilbideko subjektuek** erakutsi dute IKTekiko jarrera **positiboena** ( $\bar{x}_{\sum \text{ikt4\_jarX}} = 39,61$ ,  $s = 4,68$ ) eta Heziketa Fisikokoek, berriz, negatiboena ( $\bar{x}_{\sum \text{ikt4\_jarX}} = 36,24$ ,  $s = 9,01$ ) unibertsitatera sartu eta urtebetera. Bi aldagaien artean ez dago erlazio esanguratsurik ( $p > 0,05$ ).

Pausoz pausoko erregresioen bidez ikusi da CLIL-POI esperientziaren aurreko unean subjektuek IKTekiko azaldutako jarrera eta bitarteko sozialen erabilera direla aldagaririk antzemangarrienak. Tamainaren efektua txikia da.

Aldagaia	R <sup>2</sup>	T	p
CLIL-POI esperientziaren aurreko unean subjektuek IKTekiko azaldutako jarrera	0,108**	2,898	0,005
Bitarteko sozialen erabilera eta sorkuntza	0,159*	2,014	0,048

**7.36 taula. CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera IKTekiko jarreraren aldagai antzemangarriak**

Era berean, CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera IKTekiko laginak duen jarrera jarraian datorren ereduaren bidez azal daiteke [7.32 irudia].



### 7.32 irudia. CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera laginak IKTekiko duen jarreraren eredia

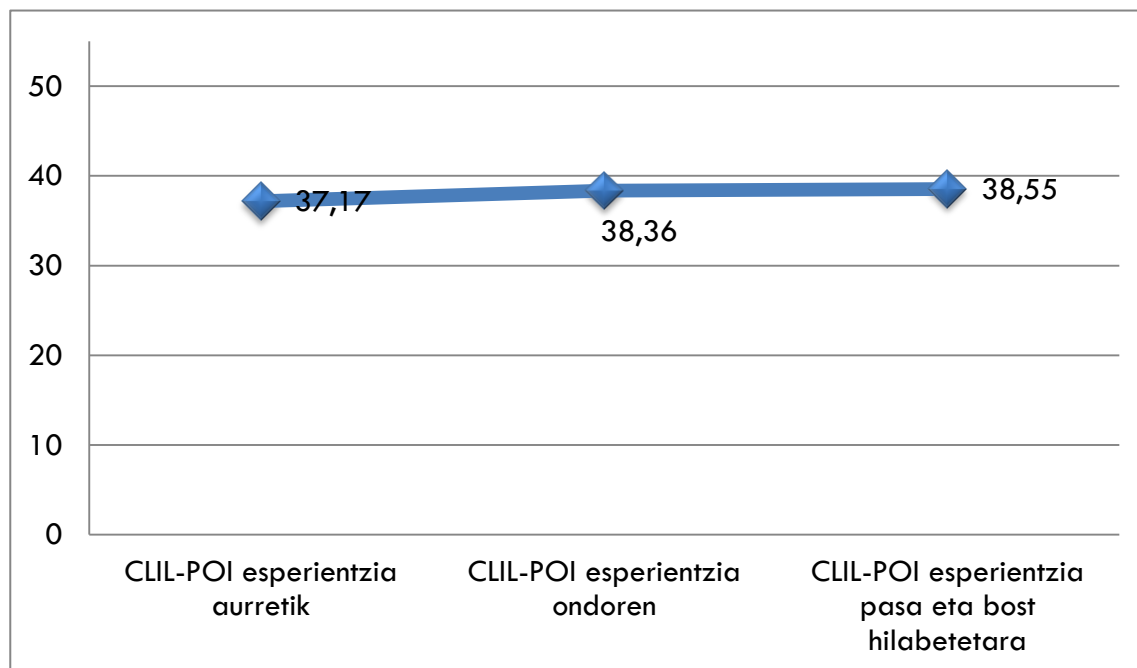
Ereduan ikus daitekeen moduan, bi dira laginak IKTekiko duen jarreraren aldagai antzemangarriak CLIL-POI esperientziaren ondoren. IKTekiko jarrera positiboa honako faktoreon arabera identifika daiteke: IKTekiko jarrera positiboa izatea CLIL-POI esperientziaren aurretik eta bitarteko sozialen erabilera eta sorkuntza altua egitea.

Azken aldagaiaren kasuan, medio sozialen erabilera eta sorkuntza, H froga egin da eta ikusi da taldeen arteko ezberdintasunak joerazkoak direla ( $\chi^2_{(5)}=10,882$ ,  $p=0,054$ ).

**Aztertutako datuak laburbilduz, jarrera positiboena duen subjektua da 25-50 adin tarteko emakumezkoa, Lehen Hezkuntzako ibilbidea hautatu duena.**

#### 7.1.2.4. CLIL-POI esperientzia hasi aurretik, CLIL-POI esperientziaren ondoren eta handik bost hilabetera laginak IKTekiko duen jarreraren konparaketa

CLIL-POI esperientziaren aurretik, ondoren eta handik bost hilabetera laginak IKTekiko duen jarrera orokorraren bilakaera aztertu denean, ikusi da esanguratsua dela. Esanguratsua da, baita ere, CLIL-POI esperientziaren aurretik ondorenera –hau da, wikia lankidetzazko idazketarako tresna gisa erabili ondoren– laginak IKTekiko duen jarreraren bilakaera ( $Z=-2,104^*$ ,  $p=0,035$ ,  $r=0,02$ ). Hurrengo grafikoan [7.33 irudia] IKTekiko jarrerak izandako bilakaera ikus daiteke.



7.33 irudia. CLIL-POI esperientziaren aurretik eta handik bost hilabetera laginak IKTekiko duen jarrera orokorrak izandako bilakaera

Ikaskuntza prozesuarekin zerikusia duten bost **itemen** inguruan subjektuek CLIL-POI esperientzia hasi aurretik, CLIL-POI esperientziaren ondoren eta bertatik bost hilabetera adierazitako adostasuna aztertuta, ikusi da batez bestekoen arteko ezberdintasunak nahiko txikiak direla. Horretaz gain, adierazi daiteke adierazpen guztien eboluzioa positiboa izan dela CLIL-POI esperientzia hasi aurretik hasi eta handik bost hilabetera. Ikasleek adostasun maila altuagoa erakutsi dute IKTek ikaskuntza prozesua nabarmen hobetzen dutela

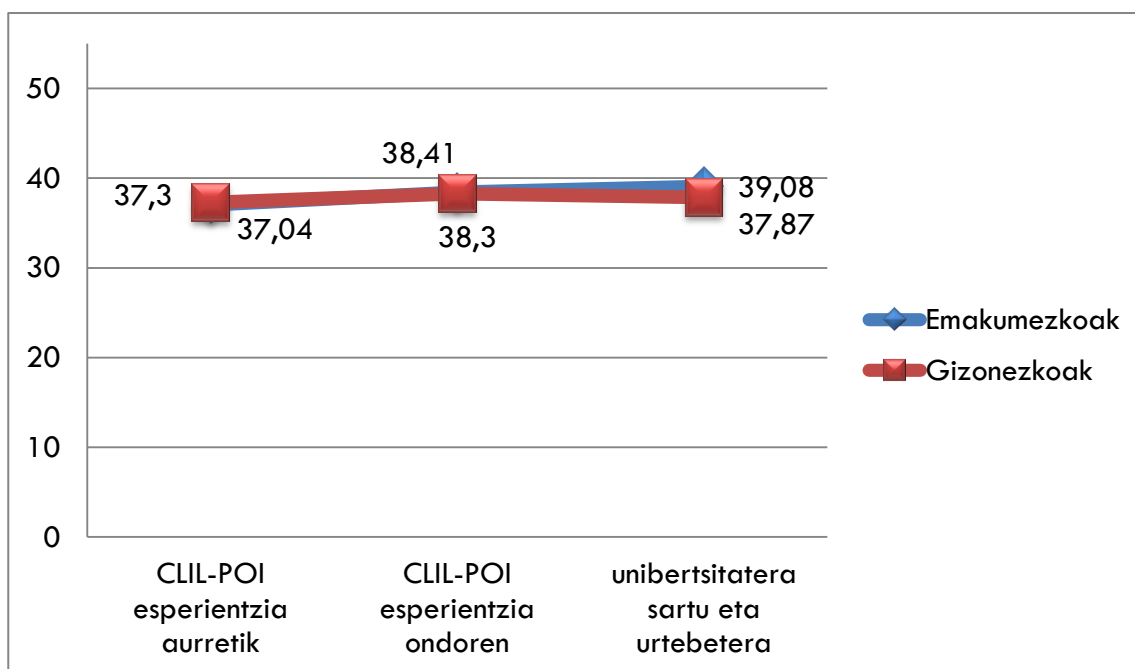
adieraztean [lkt\_jar7], IKTek ikaskuntza autonomoa [lkt\_jar8] zein lankidetzazkoa [lkt\_jar9] indartzen dutela esatean eta IKTak ikasleen jardunerako ezinbestekoak direla adieraztean [lkt\_jar10]. Bestalde, ikasleek desadostasun altuagoa erakutsi dute IKTak ikaskuntza prozesuan erabiltzen ez dituzteneko adierazpenaren aurrean [lkt\_jar11].

Ikaskuntza prozesuarekin erlazioa duten adierazpenetan, IKTek lankidetzazko ikaskuntza indartzen duteneko adierazpenaren kasuan bakarrik izan da bilakaera esanguratsua ( $F_{(2,83)}=6,503^{**}$ ,  $p=0,002$ ,  $\eta^2=0,135$ ). Kasu horretan, ezberdintasunak esanguratsuak eta positiboak dira CLIL-POI esperientzia hasi aurreko unetik hasi eta handik bost hilabetera ( $\Delta\nabla(4-2)\sum_{ikt\_jar3}= 0,365^{**}$ ;  $p=0,002$ ).

IKTekiko jarrera neurtzen duten beste adierazpenetan izandako bilakaera aztertuta, ikusi da beste hiru kasutan dela esanguratsua: “IKTak erabiltzeko jasotako formazioa ez da nahikoa” [lkt\_jar3] adierazpenaren aurrean ( $F_{(2,83)}= 4,805^*$ ,  $p=0,011$ ,  $\eta^2=0,104$ ); “unibertsitatean dauden ekipamenduen kantitatea oso urria da” [lkt\_jar5] baieztapenaren aurrean ( $F_{(2,83)}= 5,588^{**}$ ,  $p=0,005$ ,  $\eta^2=0,119$ ) eta “unibertsitatean dauden ekipamenduen kalitatea ez da ona” [lkt\_jar6] adierazpenaren aurrean ( $F_{(2,83)}= 27,840^{**}$ ,  $p<0,001$ ,  $\eta^2=0,402$ ).

CLIL-POI esperientzia izan aurretik, ondoren eta handik bost hilabetera laginak adierazitakoaren artean konparaketak egin direnean, ikusi da aldaketa esanguratsuak izan direla IKTak erabiltzeko formazioaren inguruan CLIL-POI esperientzia izan ondorenetik bost hilabetera ( $\Delta\nabla(4-3)\sum_{ikt\_jar3}= 0,400^*$ ;  $p=0,012$ ). Unibertsitateko ekipamenduen kantitateari dagokionez, aldaketa esanguratsua CLIL-POI esperientziaren aurretik ondorenera gertatu da ( $\Delta\nabla(3-2)\sum_{ikt\_jar5}= 0,435^{**}$ ;  $p=0,006$ ) eta unibertsitateko kalitateari dagokionez, berriz, CLIL-POI esperientziaren aurretik ondorenera ( $\Delta\nabla(3-2)\sum_{ikt\_jar6}= 0,776^{**}$ ;  $p<0,001$ ), eta CLIL-POI esperientziaren ondorenetik bost hilabetera ( $\Delta\nabla(4-3)\sum_{ikt\_jar6}= 0,882^{**}$ ;  $p<0,001$ ).

**Generoaren araberako azterketan**, subjektuen IKTekiko jarrerak izandako bilakaeran [7.34 irudia] ikusi da emakumezkoen jarrerak unetik unera positiboago bilakatzeko joera erakutsi duela baina gizonezkoen jarrerak jaitsiera izan duela CLIL-POI esperientzia izan ondorenetik hasi eta handik bost hilabetera. Orokorrean zenbatuta, ordea, gizonezkoen bilakaera ere positiboa izan da.



7.34 irudia. Azken hiru uneetan izandako garapena generoaren arabera

Esangura maila aztertu denean, ikusi da bilakaera joerazkoa dela emakumezkoen kasuan ( $\chi^2_{(2)}=5,853$ ,  $p=0,054$ ); ez ordea gizonezkoen kasuan.

Taldeen garapena **adin tarteen arabera** aztertuta, ikusi da 17-19 adin tarteko subjektuen IKTekiko jarrerak garapen positiboa izan duela unetik unera. 20-24 adin tarteko subjektuek orokorrean bilakaera positiboa izan badute ere, CLIL-POI esperientziaren ondorenetik bost hilabetera IKTekiko jarreraren bilakaera negatiboa izan da. Azkeneko adin tarteko subjektuek (25-50) IKTekiko duten jarreraren bilakaera da, bestalde, esanguratsua den bakarra ( $\chi^2_{(2)}=6,077^*$ ,  $p=0,048$ ).

**Ibilbideak** aztertuta, ikusi da Heziketa Fisikoko subjektuen IKTekiko jarrerak baino ez duela garapen negatiboa izan CLIL-POI esperientziaren aurretik CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera. Beste ibilbide guztietako subjektuek IKTekiko duten jarrera positiboagoa bilakatu da CLIL-POI esperientziaren aurretik hasi eta handik bost hilabetera. Hurrengo taulak [7.37 taula ] ibilbide bakoitzaren garapena azaltzen du.

Ibilbidea	CLIL-POI esperientziaren aurretik	CLIL-POI esperientziaren ondoren	Unibertsitatera sartu eta urtebetera
Lehen Hezkuntza	$\bar{x}= 37,86$ , $s= 5,07$	$\bar{x}= 38,64$ , $s= 4,69$	$\bar{x}= 39,61$ , $s= 4,68$
Atzerriko Hizkuntza	$\bar{x}= 35,23$ , $s= 4,08$	$\bar{x}= 39,29$ , $s= 3,67$	$\bar{x}= 38,88$ , $s= 2,52$
Heziketa Fisikoa	$\bar{x}= 37,70$ , $s= 4,22$	$\bar{x}= 38,14$ , $s= 5,22$	$\bar{x}= 36,24$ , $s= 9,01$
Hezkuntza Berezia	$\bar{x}= 37,31$ , $s= 5,32$	$\bar{x}= 37,31$ , $s= 4,24$	$\bar{x}= 39,19$ , $s= 4,44$

7.37 taula. Ibilbideen arabera taldekatuta subjektuek une ezberdinetan IKTekiko duten jarrera eta desbideratze tipikoa

Taulan [7.37 taula] ikus daitekeenez, Lehen Hezkuntzako ibilbideko subjektuen jarrerak bilakaera positiboa izan du uneoro. Atzerriko Hizkuntzako ibilbideko subjektuei dagokienez, ordea, aldaketa negatiboa izan da CLIL-POI esperientziaren ondorenetik hasi eta handik bost hilabetera, baina orokorrean garapena positiboa izan dela ikus daiteke. Aurrez adierazi den gisara, Heziketa Fisikoko subjektuen IKTekiko jarreraren garapen orokorra negatiboa izan da nahiz eta positiboki garatu CLIL-POI esperientzia hasi aurretik CLIL-POI esperientziaren ondorenera. Hezkuntza Bereziko ibilbidean matrikulatutakoek ere IKTekiko jarrera positiborako garapena izan dute denboran zehar baina konstante mantendu da CLIL-POI esperientziaren aurretik CLIL-POI esperientziaren ondorenera. Bilakaera esanguratsua soilik Atzerriko Hizkuntzako ibilbidean matrikulatutakoen kasuan gertatu da ( $\chi^2_{(2)}=9,750^{**}$ ,  $p=0,008$ ); bilakaera positiboa da CLIL-POI esperientzia izan aurreko unetik ondorenera eta negatiboa, berriz, esperientzia igaro eta bost hilabetera.

Erregresioei dagokienez, ikusi da CLIL-POI esperientziaren ondoren eta handik bost hilabetera subjektuek CLIL-POI esperientziaren aurretik IKTekiko duten jarrera dela aldagairik antzemangarriena.

IKTekiko jarrera positiboena duen subjektua irudikatzeko ez da aurkitu aldagai komunik hiru uneetan; bai ordea une ezberdinen artean. CLIL-POI esperientziaren ondoren eta CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera subjektuaren generoa da komuna, hau da, bi kasuetan emakumezkoa da. CLIL-POI esperientziaren aurretik eta CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera Lehen Hezkuntzan matrikulatuta daudenek erakutsi dute IKTekiko jarrera positiboena.

Datu kualitatiboetan, bestalde, laginak adierazi du IKTekiko duen jarrera negatiboa dela eta teknologiek erabiltzeko beharrik ez duela ikusten. Are gehiago, laginak aipatzen du IKTen bidezko komunikazio eredua baino, nahiago duela aurrez aurreko komunikazioa.

Ik\_n2FG.(822-825): “handi handi bat **ze oin teknologia** / la leche! **Ba ez, ez , ez.** Hainbeste garapen horretan eztozu ein bihar eta **garatu beste gauza batzuk**, garatu eh// pertsonen artean jakitea eztabaidatzen // eh// jakitea eh // pertsonen artean zer den garrantzitsua zer ez..

Ik\_m2FG.(826): “Gainea//”

Ik\_n2FG.(827-828): “Jakitea/ gero etorkizun batean gizartera irtengo zarenean ba bertan **zelan komunikatu** ta// hor **wiki batekin eztozu ikasten**”.

lk\_n4aFG.(829): “**Eztozu ikasten**”.

lk\_m2FG.(830): “**Hoi da**”.

lk\_n2FG.(831-832): “Hori ikasten dozu **taldez aldatzen, gelaz aldatzen, pertsona ezberdinekin egoten eta hoiekin jakiten egoten.**”

Laginak nabarmentzen du teknologien bidezko interakzioetan hutsuneak daudela eta halako interakzioek mugak dituztela. Muga horietaz gain, jarraian datorren aipuan aurrez aurreko komunikazioaren bidez lor daitekeen interakzioa islatzen da.

lk\_m2FG.(815-817): “Ba neri **ideiak ere errexo botatzeituzu aurpegira** osea/azkenian tuentín ere pasatzen da ta zu ari zea batekin hitz egiten de repente beak idazten dizu ta zu **ez zera enteratzen ta gauza ezberdinetaz ari zeate**”.

lk\_m1bFG.(818): “Aham”.

lk\_m2FG.(819): “Orduan **aurpegira** gauzak beti ere **errezagoak dia**”.

lk\_n2FG.(820): “Nik uste dot hori dala **teknologian alde txar bat**”

lk\_m2FG.(821): “Alde txar bat hori da.”

Tutoreen ahotsetik, bestalde, ikus daiteke orokorrean eta salbuespenak salbuespen, nahiko trebetzat jotzen dituztela ikasleak.

T1-e (164): “Orokorrean, eta hauxe da//pertsonek ni, **ni baino trebiak bai.**”

lkertzailea-e (165): “Aham”.

T1-e (166-167): “Aham. Orokorrean nahiko trebe. Beti dauz bizpairu taldian arazoak eukitxen ditzuztenak baina hogetama piku ikasleren artean orokorrean **danak nahiko trebiak.**”

lkertzailea-e (168): “Ondo sentitzen die”

T1-e (169): “**Ondo, komodo, inongo arazo bez, gauza berriak probatzeko goguakin.**”

Salbuespen gutxi kontatzen dute, baina horien jarrera oso negatiboa dela islatzen dute.

T2-e (116-121): “Nik uste dot gure ikaslegoaren artien **danetatik dagoela**. Ba, gurekin moduan ez? // Nik uste dot, haber, askotan uste dogu hauek direla natibo digitalak nik eztaikit, bat natorren horrekin eh// osea, bai por supuesto eh// eduki dauela **acceso handiagoa** gu baino bai **trebeagoak** direla **edo beldur gutxiago** daukie hainbat gauzak eiteko baina // nik / eh // igazko esperientzian, nire taldien bueno pues **bazazien ikasle batzuk esaten zutenak es que nik ordenatoria eztoz nahi.**“

Hala ere, hurrengo aipuan ikus daitekeen bezala, tresna berrien aurrean ikasleak motibatu egin behar direla azpimarratzen dute tutoreek.

T3-e (100-104): “...it depends on how they are used to using, and you know, if they're// if they are introduced to something new and something that they find difficult to use at the beginning then they are quite // shy or / lazy and making the effort to // find out how to use it properly but a / **I don't think they have any problem** really, **it's a matter of motivating them** how to do it.”

Hala ere, tutoreek adierazi dute IKTen erabilera akademikoaren eta aisialdikoaren artean badagoela alderik.

T2-e (123-130): “Inkluso aurten badaukot gelan eh... taldian ikasle bat eh.. eta esaten duenak berak korreoa bueno, ikusten, begiratzen dauela astian behin begiratzen baldin badau umm, hombre eh.. nik uste dot hori be, bestiok goiez horren beharra ikusten edo bueno beharreraren arabera ez ? joaten garela egokitzen horretara eta igual gu lanagaitxik edo ba behartuta gaudela jo pues nik egunero, osea egun osoan ziber daukot korreoa zabalik ez? Ta bueno, nik uste ikasleek horrekin horrela doiez bueno nik uste dot ba.. **eurei gustatzen jakien horietan oso trebeak direla** eta zer da gustatzen jakiena? Pues tuenti eh... facebook , messenger eta horietan oso trebeak direla“.

Beste tutore batzuek ere aipatzen dute ezberdintasun hori.

T4-e (92-96): “Yo los veo bien **cuando las utilizan para su tiempo libre cuando las tecnologías tienen que ser utilizadas para eh... con un objetivo académico les cuesta**, les cuesta empezar, no luego, una vez que entran en la dinámica no les cuesta coger como se utiliza, como se sube, como compartes esto con este, como lo hago, eso no les cuesta, les cuesta tener que empezar a utilizarlas ahí.”



Azkeneko tutoreak dionarekin lotuta, eta ikasleek IKTekiko duten unez uneko jarrera eta wikiaren bidez idatzitako lankidetzazko testuen arteko korrelazio faltaren arrazoia, ikasleen hitzetan tresnaz egin den erabileran dago. Horien hitzetan, wikiaren bidez sortutako testuak ez dira lankidetzan sortu. Hurrengo aipuan ikus daitekeenez, ikasleek banaketan oinarritutako idazketa prozesua egin dute.

Ik\_n4bFG.(420-421): “Gu azkenien geratzen ginen laurok da wikixen sartu benga **ba nik zati bat eta bestea eta bestea.**”

Ik\_n4aFG.(422): “**Gu bebai.**”

Banaketa horretaz gain, ikasleek aipatzen dute oinarri moduan testu indibidual bat hartu eta bertan hainbat aldaketa eginda sortu dutela lankidetzazko testua. Are gehiago, adierazi dute ez zutela denen artean testua sortzen.

Ik\_m2FG.(546-547): (..) “Guk **hartzen genun basea** ba justia neria, gurian neria eta gero igual **parrafo bat kentzen** genun beste batean jartzen genun ta **collage bat** moduen”.

Ik\_m1bFG.(548): “De relleno.”

Ik\_n4bFG.(549): “Hori da.”

Ik\_m2FG.(550-551): “Gero horien arteko loturak bilatu, idatzi eta hortxe juten zan osea **ez genun iten bat denon artian, iten genun bakarkakoa bateratu.**”

Ikasleek aipatzen dute, gainera, egindako erabilera tutoreek ikusteko helburuaz egin zutela; ez ordea testua lankidetzan sortzeko xedez.

Ik\_n4aFG.(463-464): “Ikusten dogunez danok erabili dogu era berdinean, **azkeneko momentuan igo, zuek** (tutoreei egiten die erreferentzia) **ikusteko** eta.”

Jarraian datorren taulak esandakoa laburbiltzen du [7.38 taula ].

7. KAPITULUA: DATUEN ANALISIA ETA EMAITZAK

		CLIL-POI esperientziaren aurretik (2011ko urtarrila)	CLIL-POI esperientziaren ondoren (2011ko martxoa)	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera (2011ko iraila)	Bilakaera
$\bar{x}\sum lkt\_jarX$ eta s (orokorra)		$\bar{x}\sum = 37,17$ eta $s = 4,83$	$\bar{x}\sum = 38,36$ eta $s = 4,79$	$\bar{x}\sum = 38,55$ eta $s = 5,85$	CLIL-POI esperientziaren aurretik ondorenera da bilakaera esanguratsua ( $Z = -2,104^*$ , $p = 0,035$ ), gero iraunkor mantentzen da
Ikaskuntza prozesuarekiko erlazioa duten itemei emandako puntuazioa		IKTek nabarmen hobetzen dute ikasleen ikaskuntza prozesua ( $\bar{x} = 3,78$ eta $s = 0,69$ ). IKTek ikasleen ikaskuntza autonomoa indartzen dute ( $\bar{x} = 3,62$ eta $s = 0,91$ ) IKTek lankidetzazko ikaskuntza indartzen dute ( $\bar{x} = 3,29$ eta $s = 0,89$ ) IKTak ezinbesteko laguntza dira ikasleen jardunerako ( $\bar{x} = 3,54$ eta $s = 0,87$ ) Ikasleek ez dituzte IKTak erabiltzen beraien ikaskuntza prozesurako ( $\bar{x} = 3,79$ eta $s = 0,84$ )	IKTek nabarmen hobetzen dute ikasleen ikaskuntza prozesua ( $\bar{x} = 3,82$ eta $s = 0,80$ ). IKTek ikasleen ikaskuntza autonomoa indartzen dute ( $\bar{x} = 3,70$ eta $s = 0,95$ ) IKTek lankidetzazko ikaskuntza indartzen dute ( $\bar{x} = 3,41$ eta $s = 0,93$ ) IKTak ezinbesteko laguntza dira ikasleen jardunerako ( $\bar{x} = 3,60$ eta $s = 0,92$ ) Ikasleek ez dituzte IKTak erabiltzen beraien ikaskuntza prozesurako ( $\bar{x} = 3,59$ eta $s = 0,98$ )	IKTek nabarmen hobetzen dute ikasleen ikaskuntza prozesua ( $\bar{x} = 3,83$ eta $s = 0,82$ ). IKTek ikasleen ikaskuntza autonomoa indartzen dute ( $\bar{x} = 3,85$ eta $s = 0,85$ ) IKTek lankidetzazko ikaskuntza indartzen dute ( $\bar{x} = 3,68$ eta $s = 0,91$ ) IKTak ezinbesteko laguntza dira ikasleen jardunerako ( $\bar{x} = 3,59$ eta $s = 0,98$ ) Ikasleek ez dituzte IKTak erabiltzen beraien ikaskuntza prozesurako ( $\bar{x} = 3,68$ eta $s = 0,90$ )	Bilakaera positiboki esanguratsua IKTek lankidetzazko ikaskuntza indartzen duteneko adierazpenean $F_{(2,83)} = 6,503^{**}$ , $p = 0,002$
Generoa eta jarrera	Emakumezkoak $\bar{x}\sum lkt\_jarX$ eta s	$\bar{x}\sum = 37,07$ eta $s = 5,08$	$\bar{x}\sum = 38,41$ eta $s = 4,76$	$\bar{x}\sum = 39,08$ eta $s = 4,31$	Joerazko bilakaera ( $\chi^2_{(2)} = 5,853$ , $p = 0,054$ )
	Gizonezkoak $\bar{x}\sum lkt\_jarX$ eta s	$\bar{x}\sum = 37,3$ eta $s = 4,55$	$\bar{x}\sum = 38,30$ eta $s = 4,89$	$\bar{x}\sum = 37,87$ eta $s = 7,39$	Ez
	Aldagaien arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	Ez	
Adin tartea eta jarrera	17-19 adin tartekoak $\bar{x}\sum lkt\_jarX$ eta s	$\bar{x}\sum = 37,23$ eta $s = 4,79$	$\bar{x}\sum = 37,9074$ eta $s = 4,68345$	$\bar{x}\sum = 38,21$ eta $s = 6,62$	Ez
	20-24 adin tartekoak $\bar{x}\sum lkt\_jarX$ eta s	$\bar{x}\sum = 37,00$ eta $s = 4,99$	$\bar{x}\sum = 40,61$ eta $s = 3,83$	$\bar{x}\sum = 38,95$ eta $s = 4,61$	Ez
	25-50 adin tartekoak $\bar{x}\sum lkt\_jarX$	$\bar{x}\sum = 37,14$ eta $s = 3,80$	$\bar{x}\sum = 35,86$ eta $s = 3,89$	$\bar{x}\sum = 40,00$ eta $s = 1,73$	$\chi^2_{(2)} = 6,077^*$ , $p = 0,048$

7. KAPITULUA: DATUEN ANALISIA ETA EMAITZAK

	eta s				
	Aldagaien arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	Ez	
Ibilbidea eta jarrera	Lehen Hezkuntza ibilbideko subjektuen $\bar{x}\sum lkt\_jarX$ eta s	$\bar{x}\sum = 37,86$ eta $s = 5,07$	$\bar{x}\sum = 38,64$ eta $s = 4,69$	$\bar{x}\sum = 39,61$ eta $s = 4,68$	Ez
	Atzerriko Hizkuntza ibilbideko subjektuen $\bar{x}\sum lkt\_jarX$ eta s	$\bar{x}\sum = 35,23$ eta $s = 4,08$	$\bar{x}\sum = 39,29$ eta $s = 3,67$	$\bar{x}\sum = 38,88$ eta $s = 2,52$	$\chi^2_{(2)}=9,750^{**}$ , $p=0,008$
	Heziketa Fisikoa ibilbideko subjektuen $\bar{x}\sum lkt\_jarX$ eta s	$\bar{x}\sum = 37,70$ eta $s = 4,22$	$\bar{x}\sum = 38,14$ eta $s = 5,22$	$\bar{x}\sum = 36,24$ eta $s = 9,01$	Ez
	Hezkuntza Berezia ibilbideko subjektuen $\bar{x}\sum lkt\_jarX$ eta s	$\bar{x}\sum = 37,31$ eta $s = 5,32$	$\bar{x}\sum = 37,31$ eta $s = 4,24$	$\bar{x}\sum = 39,19$ eta $s = 4,44$	Ez
	Aldagaien arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	Ez	
Erregresioak		Bigarren unean subjektuek IKTekiko duten jarrera ( $R^2=0,133$ , $t=3,487$ , $p=0,001$ ) Ama hizkuntza ( $R^2=0,186$ , $t=2,245$ , $p=0,028$ )	Bigarren unean subjektuek IKTekiko azaldutako jarrera ( $R^2=0,108$ , $t=2,898$ , $p=0,005$ ) Bitarteko sozialen erabilera eta sorkuntza ( $R^2=0,159$ , $t=2,014$ , $p=0,048$ )		
Laburpena	17-19 adin tarteko gizona, Lehen Hezkuntzako ibilbidean matrikulatua dagoena.	20-24 adin tarteko emakumezkoa, Atzerriko Hizkuntzako ibilbidean matrikulatuta dagoena.	25-50 adin tarteko emakumezkoa, Lehen Hezkuntzako ibilbidea hautatu duena.		
Datu kualitatiboak	IKTekiko jarrera ez da positiboa; laginak ez du IKTak erabiltzeko beharrik ikusten, nahiago du aurrez aurreko komunikazioa; teknologiaren bidezko komunikazioari mugak ikusten dizkio. Ondorioz, IKTak ez dituzte lankidetzarako tresna gisa erabili. Tutoreek, bestalde, trebe ikusten dituzte ikasleak orokorrean baina motibatuta beharra aipatzen dute.				

7.38 taula. Datuen laburpena- 1.2.I.G

## 7.2. Bigarren ikerketa galderari dagozkion emaitzak: Eragina al dute CLIL-POI esperientzia batek eta ingelesarekiko zein IKTekiko laginak dituen jarrerek ingeleseko idatzizko testuetan? Balizko aldaketa hori, mantentzen al da denboran?

---

Bigarren ikerketa galderari dagozkion emaitzak aztertu eta aurkezteko galdera nagusia honako bi azpi-galderotan banatu da:

**2.1.IG: CLIL-POI testuinguru baten esperientziak eragina al du ikasleen ingeleseko idatzizko testuetan? Balizko aldaketa hori, mantentzen al da denboran?**

**2.2.IG: Laginak ingelesarekiko eta IKTekiko dituen jarrerek eragina al dute denboran zehar ekoiztutako lankidetzazko testuetan?**

Datuak ere azpi-galdera horiei jarraituz aurkeztuko dira.

7.2.1. 2.1.IG: CLIL-POI testuinguru baten esperientziak eragina al du ikasleen ingeleseko idatzizko testuetan? Balizko aldaketa hori, mantentzen al da denboran?

---

Lehenengo azpi-galderari erantzuteko laginak hiru une ezberdinetan idatzitako testu individual eta lankidetzazkoak aztertu dira. Lehenengo unea da CLIL-POI esperientzia batean parte hartu aurretiko unea (2011ko urtarrila); bigarrena berriz, CLIL-POI esperientzian parte hartu osteko unea da (2011ko martxoa) eta hirugarrena, azkenik, CLIL-POI esperientziaz bost hilabetera (2011ko iraila). Testuen azterketa egiteko,

seigarren kapituluaren aipatu den bezala, bikote-itsutan zuzendutako testuetan lortutako datuak erabili dira.

CLIL-POI esperientziak ikasleen idatzizko testuetan duen eragina aztertzeko lehenik eta behin testu indibidualei dagozkien analisiak aztertuko dira eta ondoren, talde testuei dagozkienak. Amaieran, bi testu ereduen arteko konparaketak aurkeztuko dira.

Analisi bakoitzari dagozkion datuak honelaxe azalduko dira: lehenik eta behin, analisi deskriptiboak azalduko dira orokorrean; ondoren, datuak aurkeztuko dira ama hizkuntzaren, generoaren, adin tartearen, ibilbidearen eta ingeles mailaren auto-pertzepzioaren arabera. Horietan harreman eta erregresio analisiak ere azalduko dira.

### 7.2.1.1. Testu indibidualen analisia

---

CLIL-POI esperientziaren ondorioz laginaren idatzizko kompetentzia indibidualean izandako balizko aldaketa aztertzeko, une ezberdinetan lortutako datuak bananduta azalduko dira lehenik eta behin. Ondoren, une ezberdinetan idatzitako testu indibidualen arteko konparaketaren emaitzak aurkeztuko dira, hau da, testu indibidualek izandako bilakaera.

#### 7.2.1.1.1. Laginaren idatzizko testu indibidualen analisia CLIL-POI esperientziaren aurretik

---

CLIL-POI esperientziaren aurretik 90 subjektuen testu indibidualak jaso dira. Subjektuek idatzitako **testu indibidualen** batez bestekoa 73,14 puntukoa da ( $s= 9,84$ ) 100 puntuko eskala batean.

Datuak **ama hizkuntzaren arabera** taldekatuta aztertu direnean, ikusi da ama **hizkuntza euskara eta gaztelera** duten subjektuek lortu dutela batez besteko **altuena** eta ama hizkuntza gaztelera dutenek, berriz, baxuena. Beheko taulan [7.39 taula] CLIL-

POI esperientziaren aurretik eta ama hizkuntzaren arabera subjektuek lortutako batez bestekoak eta desbideratze tipikoak agertzen dira. Bi aldagaien arteko harremana ez da esanguratsua ( $p > 0,05$ ).

Ama hizkuntza	$\bar{x}$	s
Euskara (N=45)	74,92	10,2
Gaztelera (N=20)	69,27	10,92
Euskara eta gaztelera (N=13)	75,5	8,28

**7.39 taula. CLIL-POI esperientziaren aurretik ama hizkuntzaren arabera testu indibidualetan lortutako batez besteko eta desbideratze tipikoak.**

**Generoaren arabera**, ikusi da **gizonezkoek** ( $\bar{x} = 73,27$ ,  $s = 9,07$ ) emakumezkoek ( $\bar{x} = 73,03$ ,  $s = 10,54$ ) baino batez besteko **altuagoak** lortu dituztela CLIL-POI esperientziaren aurretik jasotako testu indibidualetan. Bi aldagaien arteko harremana ez da esanguratsua ( $p > 0,05$ ).

CLIL-POI esperientzia izan aurretik idatzitako testu indibidualetan gazteenak, hau da, **17-19 adin tarteko subjektuak**, dira batez besteko **altuenak** lortu dituztenak eta 25 urtetik gorakoak, berriz, baxuenak lortu dituztenak. Bi aldagaien artean ez dago erlazio esanguratsurik ( $p > 0,05$ ). Jarraian datorren taulan [7.40 taula] adin tarte ezberdinek lortutako batez bestekoak eta desbideratze tipikoak azaltzen dira.

Adin tarte	$\bar{x}$	S
17-19 adin tarte (N= 51)	74,79	10,18
20-24 adin tarte (N=21)	70,07	11,10
25 urte baino gehiago (N=7)	69,86	7,35

**7.40 taula. CLIL-POI esperientziaren aurretik adin tartearen arabera testu indibidualetan lortutako batez besteko eta desbideratze tipikoak.**

Testu indibidualen batez bestekoak **ibilbidearen arabera** aztertu ondoren, ikusi da **Atzerriko Hizkuntzako** ibilbidean matrikulatutako subjektuak ( $\bar{x} = 79,03$ ,  $s = 11,56$ ) direla batez besteko **altuenak** lortu dituztenak eta Hezkuntza Fisikoa ( $\bar{x} = 70,40$ ,  $s = 9,54$ ) eta Hezkuntza Berezia ( $\bar{x} = 70,40$ ,  $s = 11,21$ ) ibilbidekoak, berriz, baxuenak. Lehen Hezkuntzako ibilbideko subjektuak dira tarteko batez bestekoak lortu dituztenak ( $\bar{x} = 74,5$ ,  $s = 8,21$ ). Bi aldagai horien artean ez da erlazio esanguratsurik aurkitu ( $p > 0,05$ ).

**Ingeles mailaren auto-pertzepzioaren araberako azterketa eginda**, CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako testuetan ikusi da ingeles maila **ona** izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuak direla batez besteko **altuenak** lortu dituztenak eta ingeles maila oso txarra izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuak, berriz, baxuenak lortu

dituztenak. Segidan datorren taulan [7.41 taula] ingeles mailaren auto-pertzepzioaren araberako batez besteko eta desbideratze tipikoak aurkezten dira.

Ingeles mailaren auto-pertzepzioa	$\bar{x}$	S
Oso maila txarra izatearen auto-pertzepzioa (N=10)	66,2	6,7
Maila txarra izatearen auto-pertzepzioa (N=18)	71,47	11,72
Erdipurdiko maila izatearen auto-pertzepzioa (N=38)	75,44	8,99
Maila ona izatearen auto-pertzepzioa (N=12)	77,37	11,79

**7.41 taula. CLIL-POI esperientziaren aurretik ingeles mailaren auto-pertzepzioaren arabera testu indibidualetan lortutako batez besteko eta desbideratze tipikoak.**

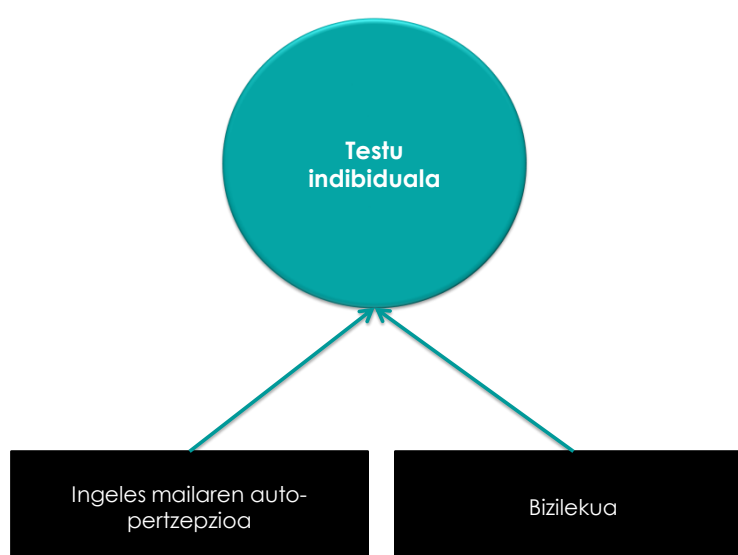
Ingeles mailaren auto-pertzepzioaren eta CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako testuen arteko erlazioa zuzena da ( $r=-0,328^{**}$ ,  $p=0,003$ ). Hau da, zenbat eta ingeles mailaren auto-pertzepzio altuagoa izan, orduan eta batez besteko altuagoak lortu dituzte ikerketa subjektuek.

Erregresio analisiak [7.42 taula] egin direnean ikusi da lehenengo testu indibiduala menpeko aldagaia izaki, ingeles mailaren auto-pertzepzioa eta bizilekua faktore antzemangarriak direla. Bi aldagaien tamainaren efektua ertaina da.

Aldagaia	R <sup>2</sup>	T	p
Ingeles mailaren auto-pertzepzioa	0,074*	2,261	0,027
Bizilekua	0,133*	2,070	0,043

**7.42 taula. CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako testu indibidualetan faktore antzemangarriak**

CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako testu indibidualetan eredu hurrengo irudiaren bidez azal daiteke.



**7.35 irudia. CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako testu indibidualetan eredu hurrengo irudiaren bidez azal daiteke.**

Irudian ikus daitekeenez, ingeles mailaren auto-pertzepzioa zenbat eta altuago izan eta zenbat eta biztanle gehiagoko hirietan bizi, orduan eta batez besteko altuagoak lortu dituzte subjektuek testu indibidualetan CLIL-POI esperientziaren aurretik.

Laburbilduz, CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako testu indibidualetan batez besteko altuena lortu duen subjektua da **ama hizkuntza euskara eta gaztelera duen 17-19 adin tarteko gizonezkoa, Atzerriko Hizkuntzako ibilbidean matrikulatuta dagoena eta ingeles maila ona izatearen auto-pertzepzioa duena.**

#### 7.2.1.1.2. Laginaren idatzizko testu indibidualen analisia CLIL-POI esperientziaren ondoren

CLIL-POI esperientziaren ondoren 64 subjektuk burutu zuten testua. CLIL-POI esperientziaren ondoren subjektuek idatzitako **testu indibidualen** batez bestekoa 76,29 puntukoa da ( $s= 7,75$ ).

Datuak **ama hizkuntzaren arabera** aztertuta, ikusi da ama **hizkuntza euskara eta gaztelera** duten subjektuek lortu dutela batez besteko **altuena** eta ama hizkuntza euskara dutenek, berriz, baxuena. Hurrengo taulan [7.43 taula] ama hizkuntzaren arabera CLIL-POI esperientziaren ondoren subjektuek lortutako batez bestekoak eta desbideratze tipikoak daude ikusgai. Bi aldagaien arteko harremana ez da esanguratsua ( $p>0,05$ ).

Ama hizkuntza	$\bar{x}$	S
Euskara (N=35)	75,87	8,3
Gaztelera (N=14)	76,03	8,36
Euskara eta gaztelera (N=9)	79,94	5,31

**7.43 taula. CLIL-POI esperientziaren ondoren ama hizkuntzaren arabera testu indibidualetan lortutako batez besteko eta desbideratze tipikoak.**

**Generoaren arabera**, ikusi da **emakumezkoek** ( $\bar{x}= 77,34$ ,  $s= 7,34$ ) gizonezkoek ( $\bar{x}= 74,77$ ,  $s= 8,23$ ) baino batez besteko **altuagoak** lortu dituztela CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako testu indibidualetan. Bi aldagaien arteko harremana, ordea, ez da esanguratsua ( $p>0,05$ ).



CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako testu indibidualetan **17-19 adin tarteko subjektuak** dira batez besteko **altuenak** lortu dituztenak eta 25 urtetik gorakoak, berriz, baxuenak. Harreman analisietan bi aldagaien artean joerazko erlazioa dagoela ikusi da. Erlazioa, ordea, kontrako norabidekoa da ( $r=-0,266^*$ ,  $p=0,042$ ). Hau da, zenbat eta gazteagoak izan gero eta batez besteko altuagoak lortu dituzte subjektuek. Hurrengo taulan [7.44 taula] adin tarte ezberdinetan lortutako batez bestekoak eta desbideratze tipikoak aurkezten dira.

Adin tarte	$\bar{x}$	s
17-19 adin tarte (N= 39)	78	7,43
20-24 adin tarte (N=15)	74,6	8,31
25 urte baino gehiago (N=5)	71,7	8,55

**7.44 taula. CLIL-POI esperientziaren ondoren adin tartearen arabera testu indibidualetan lortutako batez besteko eta desbideratze tipikoak.**

CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako testu indibidualen batez bestekoak **ibilbidearen arabera** aztertuta, ikusi da **Lehen Hezkuntzako** ibilbidean ( $\bar{x}= 78,34$ ,  $s= 6,62$ ) eta **Atzerriko Hizkuntzako** ibilbidean ( $\bar{x}= 78,32$ ,  $s= 8,65$ ) matrikulatutako subjektuak direla batez besteko **altuenak** lortu dituztenak. Batez besteko baxuenak lortu dituzte, berriz, Hezkuntza Berezia matrikulatutako subjektuek ( $\bar{x}= 74,25$ ,  $s= 7,03$ ) eta Heziketa Fisikoan matrikulatutakoek ( $\bar{x}= 74,58$ ,  $s= 9,89$ ). Bi aldagaien artean ez da aurkitu erlazio esanguratsurik ( $p>0,05$ ).

**Ingeles mailaren auto-pertzepzioaren arabera**, CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako testuetan ingeles maila **ona** izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuek lortu dituzte batez besteko **altuenak** eta ingeles maila oso txarra edukitzearen auto-pertzepzioa duten subjektuek, berriz, baxuenak. Hurrengo taulan [7.45 taula] ingeles mailaren auto-pertzepzioaren araberako batez besteko eta desbideratze tipikoak aurkezten dira.

Ingeles mailaren auto-pertzepzioa	$\bar{x}$	S
Oso maila txarra izatearen auto-pertzepzioa (N=8)	73,75	8,99
Maila txarra izatearen auto-pertzepzioa (N=14)	74,96	7,69
Erdipurdikoko maila izatearen auto-pertzepzioa (N=30)	77,42	7,27
Maila ona izatearen auto-pertzepzioa (N=6)	80,33	10,38

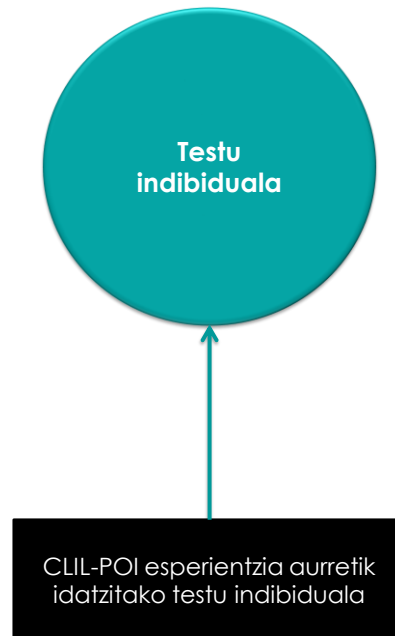
**7.45 taula. CLIL-POI esperientziaren ondoren ingeles mailaren auto-pertzepzioaren arabera testu indibidualetan lortutako batez besteko eta desbideratze tipikoak.**

Ingeles mailaren auto-pertzepzioaren eta CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako testu indibidualen artean ez dago harreman esanguratsurik ( $p>0,05$ ).

Erregresio analisiak egin direnean ikusi da CLIL-POI esperientziaren ondoren testu indibiduala menpeko aldagai gisa harturik, faktore antzemangarria dela CLIL-POI

esperientziaren aurretik idatzitako testu indibiduala ( $R^2=0,143^{**}$ ,  $T=2,743$ ,  $p=0,009$ ). Tamainaren efektua ertaina da.

CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako testu indibidualen eredua jarraian datorren irudiaren bidez azal daiteke.



### 7.36 irudia. CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako testu indibidualen eredua

Ondorioz, adierazi daiteke zenbat eta batez besteko altuagoak lortu CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako testu indibidualetan, orduan eta batez besteko altuagoak lortzen dituela laginak CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako testu indibidualetan.

CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako testu indibidualetan batez besteko altuena lortu duen subjektua irudikatzeko, esan daiteke **ama hizkuntza euskara eta gaztelera duen 17-19 adin tarteko emakumezkoa dela, Lehen Hezkuntza edo Atzerriko Hizkuntza ibilbidean matrikulatuta dagoena eta ingeles maila ona izatearen autopertzepzioa duena.**

### 7.2.1.1.3. Laginaren idatzizko testu indibidualen analisia CLIL-POI esperientziatik bost hilabetera

CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera 86 subjektuk idatzi dute testu indibiduala. Esperientziatik bost hilabetera ikerketa subjektuek idatzitako **testu indibidualen** batez bestekoa 71,54 puntukoa da ( $s= 9,31$ ).

CLIL-POI esperientzia igaro eta bost hilabetera lortutako datuak **ama hizkuntzaren arabera** aztertuta, ikusi da ama **hizkuntza euskara eta gaztelera** duten subjektuek lortu dituztela batez besteko **altuenak** eta ama hizkuntza euskara dutenek, berriz, baxuenak. Hurrengo taulan [7.46 taula] ama hizkuntzaren arabera CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera subjektuek lortutako batez bestekoak eta desbideratze tipikoak aurkezten dira. Bi aldagaien arteko harremana esanguratsua da ( $r=0,239^*$ ,  $p=0,037$ ). Hau da, ama hizkuntza euskara eta gaztelera dutenek euskara edo gaztelera dutenek baino batez besteko altuagoak lortu dituzte eta, era berean, gaztelera ama hizkuntza dutenek euskara dutenek baino batez besteko altuagoak lortu dituzte.

Ama hizkuntza	$\bar{x}$	s
Euskara (N=46)	70,13	10,17
Gaztelera (N=17)	71,97	7,36
Euskara eta gaztelera (N=13)	76,5	8,69

**7.46 taula. CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera ama hizkuntzaren arabera testu indibidualetan lortutako batez besteko eta desbideratze tipikoak.**

**Generoaren arabera azterketan**, ikusi da **emakumezkoek** ( $\bar{x}= 71,74$ ,  $s= 9,82$ ) gizonezkoek ( $\bar{x}= 71,29$ ,  $s= 8,77$ ) baino batez besteko **altuagoak** lortu dituztela CLIL-POI esperientziatik bost hilabetera idatzitako testu indibidualetan. Hala ere, bi aldagaien arteko harremana ez da esanguratsua ( $p>0,05$ ).

CLIL-POI esperientzia igaro eta bost hilabetera **17-19 adin tarteko subjektuak** dira idatzizko testu indibidualetan batez besteko **altuenak** lortu dituztenak eta 25 urtetik gorakoak, berriz, baxuenak lortu dituztenak. Bi aldagaien artean joerazko harreman negatiboa dago ( $r=-0,199$ ,  $p=0,084$ ). Hau da, zenbat eta gazteagoak izan, orduan eta batez besteko altuagoak lortu dituzte subjektuek CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako testu indibidualetan. Hurrengo taulan [7.47 taula] adin tarte ezberdinetan lortutako batez bestekoak eta desbideratze tipikoak ageri dira.

Adin tartea	$\bar{x}$	s
17-19 adin tartea (N= 48)	72,94	9,49
20-24 adin tartea (N=21)	70,17	9,22
25 urte baino gehiago (N=7)	67,07	9,22

**7.47 taula. CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera adin tartearen arabera testu indibidualetan lortutako batez besteko eta desbideratze tipikoak.**

CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako testu indibidualen batez bestekoak **ibilbidearen arabera** aztertuta, ikusi da **Atzerriko Hizkuntzako** ibilbideko subjektuek ( $\bar{x}= 79,27$ ,  $s= 6,48$ ) lortu dituztela batez besteko **altuenak**. Batez besteko baxuenak, berriz, Hezkuntza Berezian ( $\bar{x}= 68,70$ ,  $s= 10,44$ ) eta Heziketa Fisikoan matrikulatutako subjektuek lortu dituzte ( $\bar{x}= 68,95$ ,  $s= 8,80$ ). Lehen Hezkuntzako ( $\bar{x}= 70,62$ ,  $s= 9,10$ ) subjektuek lortu dituzte, bestalde, tarteko batez bestekoak CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako testu indibidualetan. Bi aldagaien artean ez da erlazio esanguratsurik aurkitu ( $p>0,05$ ).

**Ingeles mailaren auto-pertzepzioaren arabera** CLIL-POI esperientziatik bost hilabetera idatzitako testu indibidualetan ingeles maila **erdipurdikoa** izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuek lortu dituzte batez besteko **altuenak**, eta ingeles maila oso txarra edukitzearen auto-pertzepzioa duten subjektuek, berriz, baxuenak. Beheko taulan [7.48 taula] ingeles mailaren auto-pertzepzioaren araberako batez besteko eta desbideratze tipikoak aurkezten dira.

Ingeles mailaren auto-pertzepzioa	$\bar{x}$	s
Oso maila txarra izatearen auto-pertzepzioa (N=9)	63,94	6,87
Maila txarra izatearen auto-pertzepzioa (N=19)	68,42	10,74
Erdipurdiko maila izatearen auto-pertzepzioa (N=35)	73,5	8,66
Maila ona izatearen auto-pertzepzioa (N=12)	70,07	7,66

**7.48 taula. CLIL-POI esperientziatik bost hilabetera ingeles mailaren auto-pertzepzioaren arabera testu indibidualetan lortutako batez besteko eta desbideratze tipikoak.**

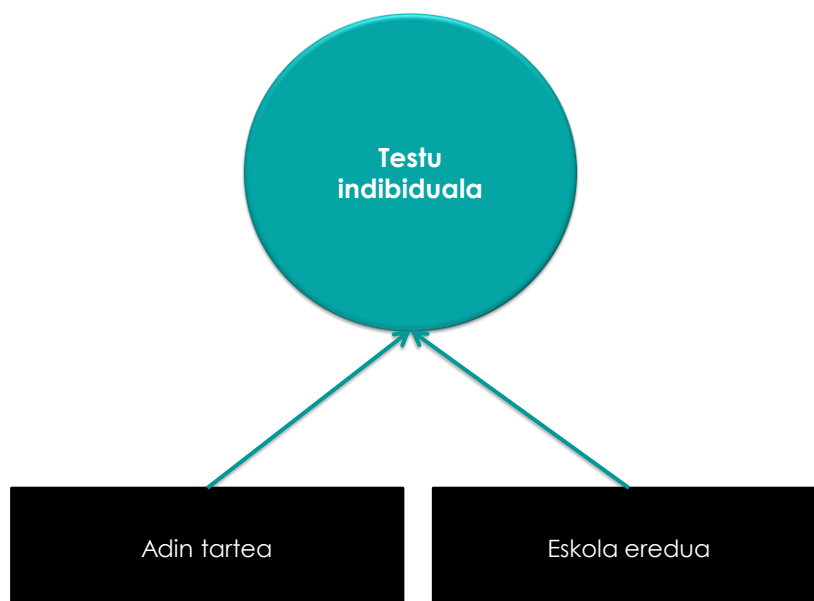
Ingeles mailaren auto-pertzepzioaren eta CLIL-POI esperientziatik bost hilabetera idatzitako testu indibidualen artean erlazio zuzena dago ( $r= 0,418^{**}$ ,  $p<0,001$ ).

Erregresio analisiak [7.49 taula] egin direnean, ikusi da adin tartea eta eskola ereduaren CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako testuen aldagai antzemangarriak direla. Tamainaren efektua handia da bi aldagaien kasuan.

Aldagaia	R <sup>2</sup>	T	p
Adin tartea	0,346*	-2,816	0,013
Eskola eredua	0,633**	3,312	0,005

7.49 taula. CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako testu indibidualen faktore antzemangarriak

CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako testu indibidualak hurrengo ereduaren bidez irudika daitezke [7.37 irudia].



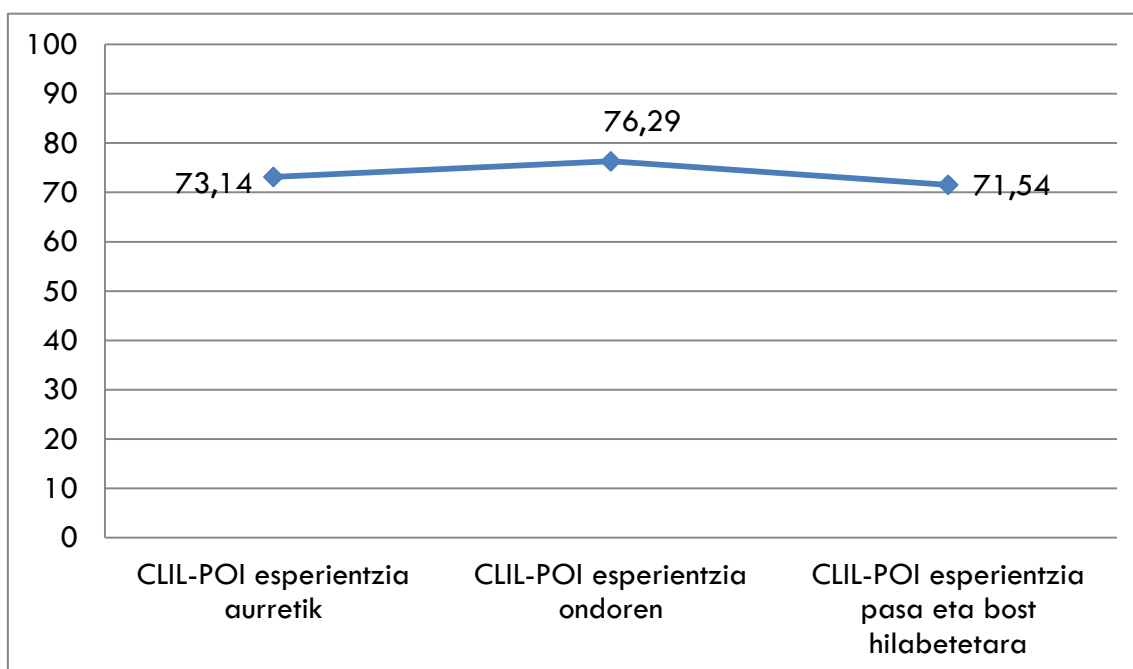
7.37 irudia. Testu indibidualen ereduaren CLIL-POI esperientziatik bost hilabetera

Ereduan ikus daitekeen bezala, CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera testu indibidualetan batez besteko altuak lortzea antzeman daiteke honako faktorea kontuan hartuz gero: D ereduaren ikasitako 17-19 adin tartekoek lortuko dituzte batez besteko altuenak.

CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera batez besteko altuena lortu duen subjektuaren tipologia, beraz, honelaxe laburbil daiteke: **ama hizkuntza euskara eta gaztelera duen 17-19 adin tarteko emakumezkoa, Atzerriko Hizkuntzako ibilbidean matrikulatuta dagoena eta ingeles maila erdipurdikoa izatearen auto-pertzepzioa duena.**

## 7.2.1.1.4. Idatzizko testu indibidualen bilakaeraren analisia

Analisi deskriptiboa egite aldera, testu indibidualen batez bestekoen garapena aztertuta ikusi da CLIL-POI esperientzia izan aurretik CLIL-POI esperientzia izan ondorenera izandako garapena positiboa izan dela eta desbideratze tipikoa ere txikitu egin dela. CLIL-POI esperientzia amaitu eta bost hilabeteko tartean, berriz, bilakaera ez da mantendu. Jarraian datorren irudiak [7.38 irudia] batez bestekoaren aldaketa irudikatzen du grafiko bidez.



7.38 irudia. Testu indibidualen batez bestekoen bilakaera

Irudian ikus daitekeen bezala, idatzizko kompetentzia indibidualaren garapena positiboa izan da CLIL-POI esperientziaren ondorioz baina ez du denboran zehar iraun.

Denbora tartea orokorrean aztertuta, idatzizko testu indibidualen batez bestekoetan aldaketa esanguratsua izan dela ikusi da ( $F_{(2,53)}=4,881^*$ ;  $p=0,011$ ,  $\eta^2=0,156$ ). Tarte ezberdinetan idatzizko testu indibidualetan CLIL-POI esperientziaren eragina ( $t_{(61)}=-2,145^*$ ,  $p=0,036$ ,  $d=0,14$ ) eta iraunkortasuna ( $t_{(56)}=3,2213^{**}$ ,  $p=0,002$ ,  $d=0,25$ ) neurtzean ere bilakaera esanguratsua izan dela ikusi da. **Hau da, CLIL-POI esperientziaren bidez ikerketa subjektuen testu indibidualen batez bestekoek**

**aldaketa positiboa izan dute. Esperientzia pasa eta bost hilabetera, berriz, bilakaera positiboa ez da mantendu.**

Ondorioz, garapena nabarmen positiboa izan da CLIL-POI esperientziaren ondorioz baina esperientzia igaro eta handik bost hilabetera, jaitsiera ere nabarmena izan da. Beraz, esan daiteke **CLIL-POI esperientziak aintzat hartzeko moduko eragina izan duela laginaren idatzizko testu indibidualen batez bestekoetan, nahiz eta ez duen denboran iraun.**

**Ama hizkuntzaren arabera** idatzizko testu indibidualen batez bestekoan izandako bilakaera agertzen da hurrengo taulan [7.50 taula]. Bertan ikus daitekeen moduan, ama hizkuntza edozein dela ere, joera berbera da hiru kasuetan, hau da, CLIL-POI esperientziaren aurretik ondorenera batez bestekoen bilakaera positiboa da eta CLIL-POI esperientziaren ondorenetik bost hilabetera, berriz, ez da mantendu.

Ama hizkuntza	CLIL-POI esperientziaren aurretik	CLIL-POI esperientziaren ondoren	CLIL-POI esperientziatik bost hilabetera
Euskara	(N=45) $\bar{x}=74,92$ , $s=10,2$	(N=35) $\bar{x}=75,87$ , $s=8,3$	(N=46) $\bar{x}=70,13$ , $s=10,17$
Gaztelera	(N=20) $\bar{x}=69,27$ , $s=10,92$	(N=14) $\bar{x}=76,03$ , $s=8,36$	(N=17) $\bar{x}=71,97$ , $s=7,36$
Euskara eta gaztelera	(N=13) $\bar{x}=75,5$ , $s=8,28$	(N=9) $\bar{x}=79,94$ , $s=5,31$	(N=13) $\bar{x}=76,5$ , $s=8,69$

**7.50 taula. Ama hizkuntzaren arabera aztertuta, idatzizko testu indibidualen batez bestekoaren bilakaera**

Denbora tarte osoan, hau da, CLIL-POI esperientzia izan aurretik bost hilabetera, bilakaera esanguratsua izan da soilik ama hizkuntza euskara duten subjektuen kasuan ( $F_{(2,30)}=3,862^*$ ,  $p=0,032$ ,  $\eta^2=0,20$ ). Eta nabarmenki negatiboa izan da CLIL-POI ondoren hasi eta handik bost hilabetera ( $t_{(33)}=-2,908^{**}$ ,  $p=0,006$ ,  $d=0,28$ ). Ama hizkuntza gaztelera eta euskara eta gaztelera duten subjektuen kasuan testu indibidualen batez bestekoen bilakaera ez da esanguratsua izan. Era berean, ama hizkuntzaren arabera taldeen arteko ezberdintasunak aztertu direnean, ez da taldeen arteko alde esanguratsurik aurkitu.

Hurrengo taulan [7.51 taula] ikus daitekeen bezala, **generoa** eta testu indibidualak aztertu direnean ikusi da emakumezkoek gizonezkoek baino batez besteko altuagoak lortu dituztela CLIL-POI esperientziaren ondoren eta handik bost hilabetera, baina baxuagoak, berriz, CLIL-POI esperientzia aurretik.

## 7. KAPITULUA: DATUEN ANALISIA ETA EMAITZAK

Generoa	Testu indibiduala CLIL-POI esperientziaren aurretik	Testu indibiduala CLIL-POI esperientziaren ondoren	Testu indibiduala CLIL-POI esperientziatik bost hilabetera
Emakumezkoa	(N=49) $\bar{x}=73,03$ , $s=10,54$	(N=38) $\bar{x}=77,34$ , $s=7,34$	(N=48) $\bar{x}=71,74$ , $s=9,82$
Gizonezkoa	(N=41) $\bar{x}=73,27$ , $s=9,07$	(N=26) $\bar{x}=74,77$ , $s=8,23$	(N=39) $\bar{x}=71,29$ , $s=8,77$

**7.51 taula. Generoaren arabera aztertuta, idatzizko testu indibidualen batez bestekoaren bilakaera**

Generoaren arabera izandako bilakaera aztertu denean, ikusi da esanguratsua izan dela soilik emakumezkoen kasuan ( $F_{(2,30)}=4,780^*$ ,  $p=0,016$ ,  $\eta^2=0,242$ ). Aldaketa esanguratsua izan da CLIL-POI esperientzia aurretik ondorenera ( $t_{(35)}=-2,371^*$ ,  $p=0,023$ ,  $d=0,2$ ) eta CLIL-POI esperientziaren ondorenetik bost hilabetera ( $t_{(33)}=2,729^*$ ,  $p=0,010$ ,  $d=0,61$ ).

Hala ere, taldeen arteko ezberdintasunak ez dira esanguratsuak une batean ere. Une ezberdinetan emakumezkoen eta gizonezkoen testu indibidualen batez bestekoaren arteko ezberdintasunak ez dira esanguratsuak.

**Adin tarteari erreparatuz** testu indibidualen batez bestekoak unetik unera aztertuta, ikusi da 17-19 adin tartekoek lortzen dituztela batez besteko altuenak hiru uneetan [7.52 taula ].

Adin tartea	Testu indibiduala CLIL-POI esperientziaren aurretik	Testu indibiduala CLIL-POI esperientziaren ondoren	Testu indibiduala CLIL-POI esperientziatik bost hilabetera
17-19	(N=51) $\bar{x}=74,79$ , $s=10,18$	(N=39) $\bar{x}=78,00$ , $s=7,43$	(N=48) $\bar{x}=72,94$ , $s=9,49$
20-24	(N=21) $\bar{x}=72,07$ , $s=11,11$	(N=15) $\bar{x}=74,60$ , $s=8,31$	(N=21) $\bar{x}=70,17$ , $s=9,22$
25-50	(N=7) $\bar{x}=69,86$ , $s=7,35$	(N=5) $\bar{x}=71,70$ , $s=8,55$	(N=7) $\bar{x}=67,07$ , $s=9,22$

**7.52 taula. Adin tartearen arabera aztertuta, idatzizko testu indibidualen batez bestekoaren bilakaera**

Aurrez deskribatu den bezala, aldagaien arteko harremana aztertuta ikusi da soilik adin tartearen eta bigarren testu indibidualaren artekoa dela esanguratsua ( $r=-0,266^*$ ,  $p=0,042$ ). Hala ere, adinaren arabera taldeen arteko konparaketak egitean ikusi da taldeen arteko ezberdintasunak ez direla esanguratsuak. Bilakaera ere ez da esanguratsua.

**Ibilbidearen arabera**, [7.53 taula] Atzerriko Hizkuntza ibilbidean matrikulatutakoak dira orokorrean batez besteko altuenak lortu dituzten subjektuak. Lehen Hezkuntza Orokorra ibilbidekoak dira, aipatutakoekin batera, CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako testu indibidualetan batez besteko altuenak lortu dituztenak.



## 7. KAPITULUA: DATUEN ANALISIA ETA EMAITZAK

Ibilbidea	Testu indibiduala CLIL-POI esperientziaren aurretik	Testu indibiduala CLIL-POI esperientziaren ondoren	Testu indibiduala CLIL-POI esperientziatik bost hilabetera
Lehen Hezkuntza orokorra	(N=26) $\bar{x}=74,50$ , s=8,21	(N=22) $\bar{x}=78,34$ , s=6,62	(N=24) $\bar{x}=70,62$ , s=9,11
Atzerriko Hizkuntza	(N=16) $\bar{x}=79,03$ , s=11,56	(N=11) $\bar{x}=78,32$ , s=8,65	(N=15) $\bar{x}=79,27$ , s=6,48
Heziketa Fisikoa	(N=21) $\bar{x}=70,40$ , s=9,54	(N=12) $\bar{x}=74,58$ , s=9,89	(N=21) $\bar{x}=68,95$ , s=8,80
Hezkuntza Berezia	(N=15) $\bar{x}=70,40$ , s=11,21	(N=14) $\bar{x}=74,25$ , s=7,03	(N=15) $\bar{x}=68,70$ , s=10,44

**7.53 taula. Ibilbidearen arabera idatzizko testu indibidualen batez bestekoaren bilakaera**

Hiru uneetan idatzitako testu indibidualen eta ibilbidearen arteko harremana esanguratsua ez bada ere, aldagai aske horren arabera sortutako taldeen artean ezberdintasun esanguratsuak aurkitu dira CLIL-POI esperientzia aurreko ( $F_{(3)}=2,918^*$ ,  $p=0,040$ ,  $\eta^2=0,10$ ) eta CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako testu indibidualetan ( $F_{(3)}=5,000^{**}$ ,  $p=0,003$ ,  $\eta^2=0,17$ ).

Bide horretatik, CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera ezberdintasun esanguratsuak aurkitu dira Atzerriko Hizkuntza ibilbidean matrikulatutakoaren eta Lehen Hezkuntza Orokorra ibilbidean matrikulatutakoaren artean ( $\bar{x}(AH)-\bar{x}(LH)=8,64^*$ ,  $p=0,040$ ), Atzerriko Hizkuntza eta Heziketa Fisikoko subjektuen artean ( $\bar{x}(AH)-\bar{x}(HF)=10,31^*$ ,  $p=0,011$ ) eta Atzerriko Hizkuntza eta Hezkuntza Berezia ikasten ari direnen artean ( $\bar{x}(AH)-\bar{x}(HB)=10,57^*$ ,  $p=0,018$ ). Kasu guztietan Atzerriko Hizkuntza ibilbidean matrikulatutako subjektuak dira idatzitako testuetan batez besteko altuenak lortu dituztenak. Bestalde, ibilbidearen arabera bilakaera aztertu denean ez da garapen esanguratsurik aurkitu.

**Ingeles mailaren auto-pertzepzioaren araberako** azterketak [7.54 taula] erakutsi du ingeleseko maila ona izatearen auto-pertzepzioa dutenek lortu dituztela batez besteko altuenak CLIL-POI esperientziaren aurretik eta CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako testu indibidualetan, eta erdipurdiko maila izatearen auto-pertzepzioa dutenek, berriz, CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera.

## 7. KAPITULUA: DATUEN ANALISIA ETA EMAITZAK

Ingeles mailaren auto-pertzepzioa	Testu indibiduala CLIL-POI esperientziaren aurretik	Testu indibiduala CLIL-POI esperientziaren ondoren	Testu indibiduala CLIL-POI esperientziatik bost hilabetera
Oso txarra	(N=10) $\bar{x}=66,20$ , $s=6,70$	(N=8) $\bar{x}=73,75$ , $s=8,99$	(N=9) $\bar{x}=63,94$ , $s=6,87$
Txarra	(N=18) $\bar{x}=71,47$ , $s=11,72$	(N=14) $\bar{x}=74,96$ , $s=7,69$	(N=19) $\bar{x}=68,42$ , $s=10,74$
Erdipurdikoa	(N=38) $\bar{x}=75,45$ , $s=8,99$	(N=30) $\bar{x}=77,42$ , $s=7,27$	(N=35) $\bar{x}=73,50$ , $s=8,66$
Ona	(N=12) $\bar{x}=77,37$ , $s=11,79$	(N=6) $\bar{x}=80,33$ , $s=10,38$	(N=12) $\bar{x}=70,07$ , $s=7,66$

**7.54 taula. Ingeles mailaren auto-pertzepzioaren arabera, testu indibidualen batez bestekoen bilakaera**

Testu indibidualak unez une deskribatu direnean ikusi da ingeles mailaren auto-pertzepzioaren eta testu indibidualen arteko harremanak esanguratsuak direla bi unetan: CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako testu indibidualetan ( $r=0,328^{**}$ ,  $p=0,003$ ) eta CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako testu indibidualaren kasuan ( $r=0,428^{**}$ ,  $p<0,001$ ).

Aipatutako bi une horietan ezberdintasun esanguratsuak daude taldeen artean ( $F_{(3)}=3,158^*$ ,  $p=0,03$ ,  $d=0,11$  CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako testuaren kasuan eta  $F_{(3)}=5,062^{**}$ ,  $p=0,003$ ,  $d=0,17$  CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako testuen kasuan). CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako testuen kasuan ezberdintasunak esanguratsuak dira ingeles maila oso txarra eta erdipurdikoa dutenen artean ( $\bar{x}(\text{Erd}) - \bar{x}(\text{OTxarra}) = 9,55^*$ ,  $p=0,049$ ) eta oso txarra eta ona dutenen artean ( $\bar{x}(\text{Ona}) - \bar{x}(\text{OTxarra}) = 13,14^*$ ,  $p=0,015$ ).

Ingeles mailaren auto-pertzepzioaren arabera, idatzizko testu indibidualetan ikusi da bilakaera esanguratsua soilik oso ingeles maila txarra izatearen pertzepzioa dutenen kasuan gertatu dela ( $F_{(2,6)}=6,177^*$ ,  $p=0,035$ ,  $\eta^2=0,673$ ). Kasu horretan bereziki esanguratsua da CLIL-POI esperientziaren aurretik CLIL-POI esperientziaren ondorenera izandako aldaketa ( $t_{(7)}=-3,781^*$ ,  $p=0,007$ ,  $d=0,9$ ) non nabarmenki hobetu duten subjektuek idatzizko konpetentzia indibiduala.

Erregresio analisiak egin direnean ez da hiru testuetan faktore antzemangarri komunik aurkitu.

Testu indibidualen batez besteko altuena lortu duen subjektuaren tipologia aurkezteko, esan dezagun honako aldagai komunak aurkitu direla unetik unera: ama hizkuntza euskara eta gaztelera, 17-19 adin tartea eta Atzerriko Hizkuntza ibilbidean matrikulatua.

Hona hemen testu indibidualei dagozkien datuak laburbiltzen dituen taula [7.55 taula ].

7. KAPITULUA: DATUEN ANALISIA ETA EMAITZAK

		CLIL-POI esperientziaren aurretik (2011ko urtarrila)	CLIL-POI esperientziaren ondoren (2011ko martxoa)	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera (2011ko iraila)	Bilakaera eta iraunkortasuna CLIL-POI esperientziaren ondorioz
Orokorrean ( $\bar{x}$ , s )		$\bar{x}= 73,14$ eta $s= 9,84$	$\bar{x}= 76,29$ eta $s= 7,75$	$\bar{x}= 71,54$ eta $s= 7,75$	Bilakaera esanguratsua ( $F_{(2,53)}=4,881^*$ , $p=0,011$ ) CLIL-POI esperientziaren ondorioz baina ez da denboran mantendu
Ama hizkuntza	Euskara ( $\bar{x}$ , s )	$\bar{x}= 74,92$ eta $s= 10,2$	$\bar{x}= 75,87$ eta $s= 8,3$	$\bar{x}= 70,13$ eta $s= 10,17$	$F_{(2,30)}=3,862^*$ , $p=0,032$
	Gaztelera ( $\bar{x}$ , s )	$\bar{x}= 69,27$ eta $s= 10,92$	$\bar{x}= 76,03$ eta $s= 8,36$	$\bar{x}= 71,97$ eta $s= 7,36$	Ez da bilakaerarik izan
	Euskara eta gaztelera ( $\bar{x}$ , s )	$\bar{x}= 75,5$ eta $s= 8,28$	$\bar{x}= 79,94$ eta $s= 5,31$	$\bar{x}= 73,14$ eta $s= 9,84$	Ez da bilakaerarik izan
	Aldagaien arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	$r=0,239^*$ , $p=0,037$	
Generoa	Emakumezkoak ( $\bar{x}$ , s )	$\bar{x}= 73,03$ eta $s= 10,74$	$\bar{x}= 77,34$ eta $s= 7,34$	$\bar{x}= 71,29$ eta $s= 8,77$	$F_{(2,30)}=4,780^*$ , $p=0,016$
	Gizonezkoak ( $\bar{x}$ , s )	$\bar{x}= 73,27$ eta $s= 9,07$	$\bar{x}= 74,77$ eta $s= 8,23$	$\bar{x}= 71,74$ eta $s= 9,82$	Ez da bilakaerarik izan
	Aldagaien arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	Ez	
Adin tartea	17-19	$\bar{x}= 74,79$ eta $s= 10,18$	$\bar{x}= 78$ eta $s= 7,43$	$\bar{x}= 72,94$ eta $s= 9,49$	Ez da bilakaerarik izan
	20-24	$\bar{x}= 70,07$ eta $s= 11,10$	$\bar{x}= 74,6$ eta $s= 8,31$	$\bar{x}= 70,17$ eta $s= 9,22$	Ez da bilakaerarik izan
	25 urtetik gorakoak	$\bar{x}= 69,86$ eta $s= 7,35$	$\bar{x}= 71,7$ eta $s= 8,55$	$\bar{x}= 67,07$ eta $s= 9,22$	Ez da bilakaerarik izan
	Aldagaien arteko harreman esanguratsua	Ez	$r= -0,266^*$ , $p=0,042$	$r= -0,199$ , $p=0,084$	
Ibilbidea	Lehen Hezkuntza	$\bar{x}= 74,5$ eta $s= 8,21$	$\bar{x}= 78,34$ eta $s= 6,62$	$\bar{x}= 70,62$ eta $s= 9,10$	Ez da bilakaerarik izan
	Atzerriko Hizkuntza	$\bar{x}= 79,03$ eta $s= 11,56$	$\bar{x}= 78,32$ eta $s= 8,65$	$\bar{x}= 79,27$ eta $s= 6,48$	Ez da bilakaerarik izan
	Heziketa Fisikoa	$\bar{x}= 70,40$ eta $s= 9,54$	$\bar{x}= 74,58$ eta $s= 9,89$	$\bar{x}= 68,95$ eta $s= 8,80$	Ez da bilakaerarik izan
	Hezkuntza Berezia	$\bar{x}= 70,40$ eta $s= 11,21$	$\bar{x}= 74,25$ eta $s= 7,03$	$\bar{x}= 68,70$ eta $s= 10,44$	Ez da bilakaerarik izan
	Aldagaien arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	Ez	

7. KAPITULUA: DATUEN ANALISIA ETA EMAITZAK

Auto-pertzepzioa	Oso txarra	$\bar{x}= 66,2$ eta $s= 6,7$	$\bar{x}= 73,75$ eta $s= 8,99$	$\bar{x}= 63,94$ eta $s= 6,87$	$F_{(2,6)}=6,116^*$ , $p=0,035$
	Txarra	$\bar{x}= 71,47$ eta $s= 11,72$	$\bar{x}= 74,96$ eta $s= 7,69$	$\bar{x}= 68,42$ eta $s= 10,74$	Ez da bilakaerarik izan
	Erdipurdikoa	$\bar{x}= 75,44$ eta $s= 8,99$	$\bar{x}= 77,42$ eta $s= 7,27$	$\bar{x}= 73,5$ eta $s= 8,66$	Ez da bilakaerarik izan
	Ona	$\bar{x}= 77,37$ eta $s= 11,79$	$\bar{x}= 80,33$ eta $s= 10,38$	$\bar{x}= 70,07$ eta $s= 7,66$	Ez da bilakaerarik izan
	Aldagaien arteko harreman esanguratsua	$r= 0,328^{**}$ , $p=0,003$	Ez	$r= 0,418^{**}$ , $p<0,001$	
Erregresioak	Ingeles mailaren autopertzepzioa ( $R^2=0,074^*$ , $T=2,261$ , $p=0,027$ ) Bizilekua ( $R^2=0,133^*$ , $T=2,070$ , $p=0,043$ )	CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako testu indibiduala ( $R^2=0,143^{**}$ , $T=2,743$ , $p=0,009$ )	Adin tartea ( $R^2=0,346^*$ , $T=-2,816$ , $p=0,013$ ) Eskola eredia ( $R^2=0,633^{**}$ , $T=3,312$ , $p=0,005$ )		
Tipologia	17-19 urte bitarteko gizonezkoa, ama hizkuntza euskara eta gaztelera dituen, Atzerriko Hizkuntzan matrikulatua dagoena eta ingeleseko maila ona izatearen auto-pertzepzioa duena.	17-19 urte bitarteko emakumezkoa, ama hizkuntza euskara eta gaztelera dituen, Atzerriko Hizkuntzan edo Lehen Hezkuntzan matrikulatua dagoena eta ingeleseko maila ona izatearen auto-pertzepzioa duena.	17-19 urte bitarteko emakumezkoa, ama hizkuntza euskara eta gaztelera dituen, Atzerriko Hizkuntzan matrikulatua dagoena eta ingeleseko maila erdipurdikoa izatearen auto-pertzepzioa duena.		

7.55 taula. Testu indibidualen bilakaera- datuen laburpena

## 7.2.1.2. Lankidetzazko testuen analisia

Testu indibidualen datuak aurkeztean erabili den prozesua erabiliko da lankidetzazko testuei dagozkien emaitzak aurkezteko. Hau da, CLIL-POI esperientziaren ondorioz laginak lankidetzan idatzitako testuetan izandako balizko aldaketa aztertzeke une ezberdinetan lortutako datuak bananduta azalduko dira lehenik eta behin. Ondoren, lankidetzazko testuen arteko konparaketaren emaitzak azalduko.

Lankidetzazko testuak aztertzerako orduan, taldeko subjektu bakoitzari lankidetzazko testuetan lortutako puntuazioa eman zaio. Ondorioz, eta talde egitura heterogeneoa onartuz, ondoren aurkeztuko diren datuek taldeko partaideei egiten diete erreferentzia.

## 7.2.1.2.1. CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako lankidetzazko testuen analisia

CLIL-POI esperientziaren aurretik 94 subjekturen lankidetzazko testuak jaso dira. Subjektuek idatzitako **lankidetzazko testuen** batez bestekoa 77,49 puntukoa da ( $s=8,04$ ).

Datu horiek **ama hizkuntzaren arabera** banatuta aztertu direnean, ikusi da ama **hizkuntza euskara** duten subjektuek lortu dituztela batez besteko **altuenak** eta ama hizkuntza euskara eta gaztelera dutenek, berriz, baxuenak. Hurrengo taulan [7.56 taula] CLIL-POI esperientziaren aurretik ama hizkuntzaren arabera subjektuek idatzitako lankidetzazko testuek lortutako batez bestekoak eta desbideratze tipikoak aurkezten dira. Bi aldagaien arteko harremana ez da esanguratsua ( $p>0,05$ ).

Ama hizkuntza	$\bar{x}$	S
Euskara (N=48)	78,43	8,87
Gaztelera (N=20)	76,32	7,91
Euskara eta gaztelera (N=14)	75,21	6,81

**7.56 taula. CLIL-POI esperientziaren aurretik ama hizkuntzaren arabera lankidetzazko testuetan lortutako batez besteko eta desbideratze tipikoak.**

**Generoaren arabera**, ikusi da **emakumezkoek** ( $\bar{x}= 78,85$ ,  $s= 7,51$ ) gizonetzkoek ( $\bar{x}= 75,82$ ,  $s= 8,44$ ) baino batez besteko **altuagoak** lortu dituztela CLIL-POI esperientziaren aurretik jasotako lankidetzazko testuetan. Bi aldagaien arteko harremana ez da esanguratsua ( $p>0,05$ ).

CLIL-POI esperientzia izan aurretik idatzitako lankidetzazko testuetan gazteenek, hau da, **17-19 adin tarteko subjektuek**, lortu dituzte batez besteko **altuenak** eta 25 urtetik gorakoek, berriz, baxuenak. Bi aldagaien artean ez dago erlazio esanguratsurik ( $p>0,05$ ). Jarraian datorren taulan [7.57 taula] adin tarte ezberdinek lankidetzazko testuetan lortutako batez bestekoak eta desbideratze tipikoak aurkezten dira.

Adin tarte	$\bar{x}$	S
17-19 adin tarte (N= 54)	77,79	8,19
20-24 adin tarte (N=22)	77,11	7,94
25 urte baino gehiago (N=7)	76,14	11,51

**7.57 taula. CLIL-POI esperientziaren aurretik adin tarteen arabera lankidetzazko testuetan lortutako batez besteko eta desbideratze tipikoak.**

Lankidetzazko testuen batez bestekoak **ibilbidearen arabera** aztertuta, ikusi da **Atzerriko Hizkuntzako** ibilbidean matrikulatutako subjektuak ( $\bar{x}= 80,86$ ,  $s= 7,47$ ) direla batez besteko **altuenak** lortu dituztenak eta Hezkuntza Fisikoa ibilbidekoak ( $\bar{x}= 74,86$ ,  $s= 8,32$ ), berriz, baxuenak. Lehen Hezkuntzako ibilbideko subjektuek ( $\bar{x}= 76,54$ ,  $s= 8,95$ ) eta Hezkuntza Bereziko ibilbideko subjektuek ( $\bar{x}= 78,62$ ,  $s= 7,71$ ) lortu dituzte tarteko batez bestekoak. Bi aldagai horien artean ez da erlazio esanguratsurik aurkitu ( $p>0,05$ ).

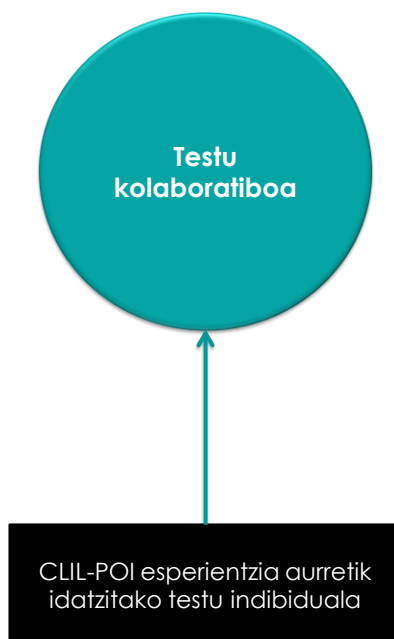
**Ingeles mailaren auto-pertzepzioaren arabera**, CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako lankidetzazko testuak aztertuta, ikusi da ingeles maila **ona** izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuak direla batez besteko **altuenak** lortu dituztenak eta ingeles maila erdipurdikoa dutenaren auto-pertzepzioa duten subjektuak, berriz, baxuenak. Ingeles mailaren auto-pertzepzioaren eta CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako lankidetzazko testuen artean ez da erlazorik aurkitu ( $p>0,05$ ). Segidan datorren taulan [7.58 taula] ingeles mailaren auto-pertzepzioaren arabera idatzitako lankidetzazko testuen batez besteko eta desbideratze tipikoak aurkezten dira.

Ingeles mailaren auto-pertzepzioa	$\bar{x}$	S
Oso maila txarra izatearen auto-pertzepzioa (N=10)	79,15	11,79
Maila txarra izatearen auto-pertzepzioa (N=20)	78,2	6,56
Erdipurdiko maila izatearen auto-pertzepzioa (N=38)	74,87	8,06
Maila ona izatearen auto-pertzepzioa (N=14)	82,71	6,26

**7.58 taula. CLIL-POI esperientziaren aurretik ingeles mailaren auto-pertzepzioaren arabera lankidetzazko testuetan lortutako batez besteko eta desbideratze tipikoak.**

Erregresio analisiak egin direnean lehenengo testu indibiduala ( $R^2=0,086^*$ ,  $T=2,393$ ,  $p=0,02$ ) azaldu da aldagai antzemangarri gisa. Tamainaren efektua ertaina da.

CLIL-POI esperientziaren aurretik sortutako lankidetzazko testua beheko irudian [7.39 irudia] azaltzen da.



### 7.39 irudia. CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako lankidetzazko testuaren eredua

Hau da, zenbat eta batez besteko altuagoak lortu CLIL-POI aurretik idatzitako testu indibidualetan orduan eta batez besteko altuagoak lortuko ditu laginak CLIL-POI aurretik idatzitako lankidetzazko testuetan.

Laburbilduz, CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako lankidetzazko testuetan batez besteko altuena lortu duen subjektua hauxe izango litzateke: **ama hizkuntza euskara duen 17-19 adin tarteko emakumezkoa, Atzerriko Hizkuntza ibilbidean matrikulatuta dagoena eta ingeles maila ona izatearen auto-pertzepzioa duena.**



7.2.1.2.2.	CLIL-POI	esperientziaren
	ondoren	idatzitako
	lankidetzazko testuen analisia	

CLIL-POI esperientzia izan ondoren 34 subjekturen lankidetzazko testuak aztertu dira. Esperientziaren ondoren subjektuek idatzitako **lankidetzazko testuen** batez bestekoa 80,41 puntukoa da ( $s= 8,82$ ). CLIL-POI esperientziaren ondoren ikasleak lan erpin betean zeuden, eta beraz, talde askok ez zuen testua bukatu. Esperientziaren ondoren Aste Santuko oporrak izan ziren eta denbora dezente pasatu zela eta, testuak berriz ere eskatzea erabaki zen.

Datuak **ama hizkuntzaren arabera** aztertuta, ikusi da ama **hizkuntza euskara** duten subjektuek lortu dutela batez besteko **altuena** eta ama hizkuntza euskara eta gaztelera dutenek, berriz, baxuena. Hurrengo taulan [7.59 taula] ama hizkuntzaren arabera CLIL-POI esperientziaren ondoren subjektuek idatzitako lankidetzazko testuetan lortutako batez bestekoak eta desbideratze tipikoak aurkezten dira. Bi aldagaien arteko harremana ez da esanguratsua ( $p>0,05$ ).

Ama hizkuntza	$\bar{x}$	S
Euskara (N=18)	83,75	9,17
Gaztelera (N=6)	79,83	5,75
Euskara eta gaztelera (N=6)	73,58	7,28

**7.59 taula. CLIL-POI esperientziaren ondoren ama hizkuntzaren arabera lankidetzazko testuetan lortutako batez besteko eta desbideratze tipikoak.**

**Generoaren arabera**, ikusi da **emakumezkoek** ( $\bar{x}= 83,35$ ,  $s= 8,02$ ) gizonezkoek ( $\bar{x}= 76,21$ ,  $s= 8,44$ ) baino batez besteko nabarmen **altuagoak** lortu dituztela ( $r_s= -0,399^*$ ,  $p=0,019$ ) CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuetan.

CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuetan **17-19 adin tarteko subjektuak** dira batez besteko **altuenak** lortu dituztenak eta 25 urtetik gorakoak, berriz, baxuenak lortu dituztenak. Hala ere, bi aldagaien artean ez dago harreman esanguratsurik ( $p>0,05$ ). Hurrengo taulan [7.60 taula] adin tarte ezberdinek lortutako batez bestekoak eta desbideratze tipikoak aurkezten dira.

Adin tartea	$\bar{x}$	S
17-19 adin tartea (N= 20)	81,65	8,39
20-24 adin tartea (N=10)	78,55	8,09
25 urte baino gehiago (N=4)	71,70	8,55

**7.60 taula. CLIL-POI esperientziaren ondoren adin tartearen arabera lankidetzazko testuetan lortutako batez besteko eta desbideratze tipikoak.**

CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuen batez bestekoak **ibilbidearen arabera** aztertuta, ikusi da **Hezkuntza Bereziko** ibilbideko ( $\bar{x}= 84,57$ ,  $s= 7,00$ ) subjektuak direla batez besteko **altuenak** lortu dituztenak. Batez besteko baxuenak, berriz, Heziketa Fisikoan matrikulatutako subjektuek lortu dituzte ( $\bar{x}= 79,6$ ,  $s= 8,82$ ). Lehen Hezkuntza Orokorreko ( $\bar{x}= 79,64$ ,  $s= 10,96$ ) eta Atzerriko Hizkuntzako ( $\bar{x}= 81,19$ ,  $s= 8,01$ ) subjektuak dira tarteko batez bestekoak lortu dituztenak CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuetan. Bi aldagai horien artean ez da erlazio esanguratsurik aurkitu ( $p>0,05$ ).

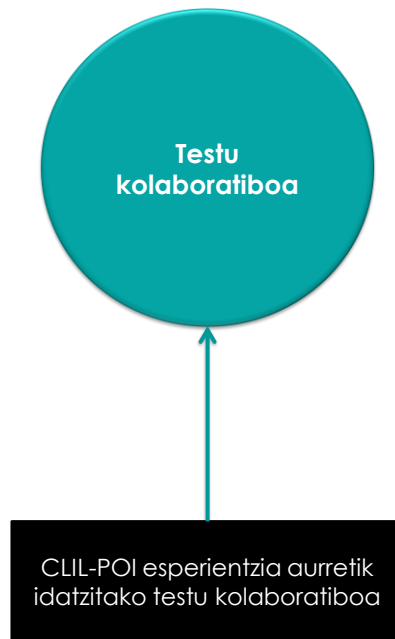
**Ingeles mailaren auto-pertzepzioaren arabera**, CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuetan ingeles maila **oso txarra** izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuek lortu dituzte batez besteko **altuenak** eta ingeles maila erdipurdikoa izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuek, berriz, baxuenak. Hurrengo taulan [7.61 taula] ingeles mailaren auto-pertzepzioaren arabera batez besteko eta desbideratze tipikoak aurkezten dira. Ingeles mailaren auto-pertzepzioaren eta CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuen artean ez dago harreman esanguratsurik ( $p>0,05$ ).

Ingeles mailaren auto-pertzepzioa	$\bar{x}$	S
Oso maila txarra izatearen auto-pertzepzioa (N=3)	92,17	8,37
Maila txarra izatearen auto-pertzepzioa (N=9)	80,05	7,49
Erdipurdiko maila izatearen auto-pertzepzioa (N=11)	79,64	9,52
Maila ona izatearen auto-pertzepzioa (N=8)	80,31	8,23

**7.61 taula. CLIL-POI esperientziaren ondoren ingeles mailaren auto-pertzepzioaren arabera lankidetzazko testuetan lortutako batez besteko eta desbideratze tipikoak.**

Esperientzia pasa ondoren egindako lankidetzazko testuak menpeko aldagaitzat hartuta egindako erregresioetan, esperientziaren aurretik egindako lankidetzazko testua da ( $R^2=0,842^{**}$ ,  $T=10,065$ ,  $p<0,001$ ) aldagai antzemangarri bakarra. Tamainaren efektua handia da.

CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testua hurrengo irudiaren [7.40 irudia] bidez azaldu daiteke:



#### 7.40 irudia. CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuaren eredu

Ondorioz, CLIL-POI esperientziaren ondoko lankidetzazko testuetan batez besteko altuak lortzea esperientziaren aurretik batez besteko altuak lortzearen bidez antzeman daiteke.

CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuetan batez besteko altuena lortu duen subjektua hauxe da: **ama hizkuntza euskara duen 17-19 adin tarteko emakumezkoa, Hezkuntza Berezian matrikulatuta dagoena eta ingeles maila oso txarra izatearen autopertzepzioa duena.**

### 7.2.1.2.3. CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuen analisia

CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera 75 subjektoren lankidetzazko testuak aztertu dira. Esperientzia pasa eta bost hilabetera ikerketa subjektuek idatzitako **lankidetzazko testuen** batez bestekoa 75,42 puntukoa da ( $s= 11,16$ ).

CLIL-POI esperientziatik bost hilabetera lortutako lankidetzazko testuen datuak **ama hizkuntzaren arabera** aztertuta, ikusi da ama **hizkuntza gaztelera** duten subjektuek lortu dituztela batez besteko **altuenak** eta ama hizkuntza euskara eta gaztelera dutenek, berriz, baxuenak. Hurrengo taulan [7.62 taula] aurkezten dira ama hizkuntzaren arabera CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera subjektuek lortutako batez bestekoak eta desbideratze tipikoak. Bi aldagaien arteko harremana ez da esanguratsua ( $p>0,05$ ).

Ama hizkuntza	$\bar{x}$	S
Euskara (N=36)	75,25	12,72
Gaztelera (N=16)	75,84	11,71
Euskara eta gaztelera (N=13)	74,54	8,69

**7.62 taula. CLIL-POI esperientzia igaro eta bost hilabetera ama hizkuntzaren arabera lankidetzazko testuetan lortutako batez besteko eta desbideratze tipikoak.**

**Generoaren arabera**, ikusi da **emakumezkoek** ( $\bar{x}= 76,43$ ,  $s= 11,31$ ) gizonzkoek ( $\bar{x}= 74,14$ ,  $s= 11,02$ ) baino batez besteko **altuagoak** lortu dituztela CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuetan. Bi aldagaien arteko harremana ez da esanguratsua ( $p>0,05$ ).

CLIL-POI esperientzia igaro eta bost hilabetera **25 urtetik gorako subjektuak** dira idatzitako lankidetzazko testuetan batez besteko **altuenak** lortu dituztenak eta 20-24 adin tarteko subjektuak, berriz, baxuenak lortu dituztenak. Bi aldagaien artean ez dago erlazio esanguratsurik ( $p>0,05$ ). Hurrengo taulan [7.63 taula] aurkezten dira adin tarte ezberdinek lortutako batez bestekoak eta desbideratze tipikoak.

Adin tarte	$\bar{x}$	S
17-19 adin tarte (N= 42)	75,78	11,87
20-24 adin tarte (N=17)	73,64	10,22
25 urte baino gehiago (N=7)	77,28	11,22

**7.63 taula. CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera adin tartearen arabera lankidetzazko testuetan lortutako batez besteko eta desbideratze tipikoak.**

CLIL-POI esperientziatik bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuen batez bestekoak **ibilbidearen arabera** aztertuta, ikusi da **Atzerriko Hizkuntzako** ibilbideko subjektuek ( $\bar{x}= 77,86$ ,  $s= 10,4$ ) lortu dituztela batez besteko **altuenak**. Batez besteko baxuenak lortu dituzte Heziketa Fisikoan matrikulatutakoek ( $\bar{x}= 72,47$ ,  $s= 10,33$ ). Lehen Hezikuntzako ( $\bar{x}= 75,92$ ,  $s= 13,71$ ) eta Hezikuntza Bereziko ( $\bar{x}= 75,5$ ,  $s= 11,89$ ) subjektuek lortu dituzte, bestalde, tarteko batez bestekoak. Bi aldagaien artean ez da erlazio esanguratsurik aurkitu ( $p>0,05$ ).

**Ingeles mailaren auto-pertzepzioaren arabera** CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuetan ingeles maila **txarra** izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuek lortu dituzte batez besteko **altuenak** eta ingeles maila erdipurdikoa izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuek, berriz, baxuenak. Ingeles mailaren auto-pertzepzioaren eta CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuen artean ez dago harreman esanguratsurik ( $p>0,05$ ). Hurrengo taulan [7.64 taula] ingeles mailaren auto-pertzepzioaren araberako batez besteko eta desbideratze tipikoak aurkezten dira.

Ingeles mailaren auto-pertzepzioa	$\bar{x}$	S
Oso maila txarra izatearen auto-pertzepzioa (N=8)	76,25	15,74
Maila txarra izatearen auto-pertzepzioa (N=16)	78,66	10,15
Erdipurdiko maila izatearen auto-pertzepzioa (N=31)	73,24	11,77
Maila ona izatearen auto-pertzepzioa (N=10)	76,65	10,18

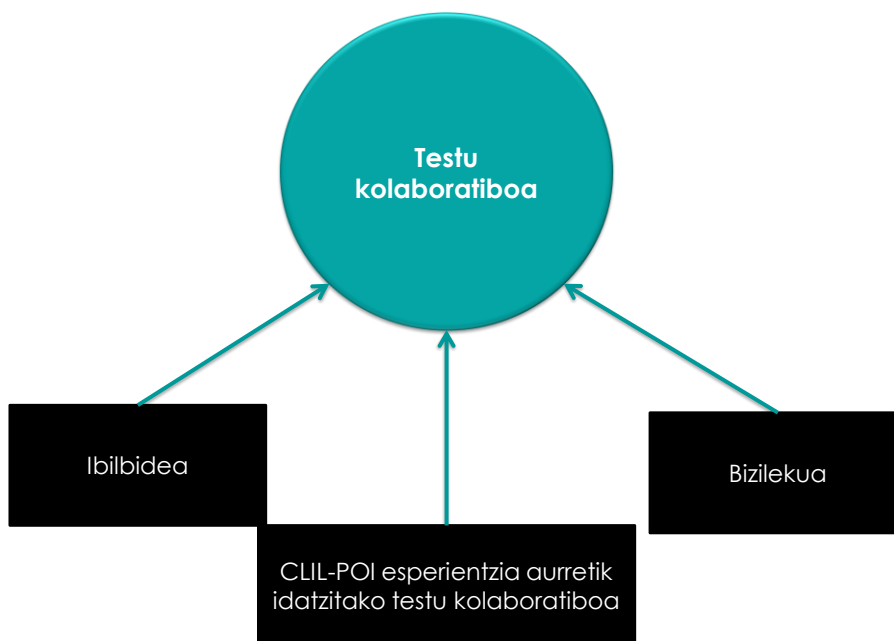
**7.64 taula. CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera ingeles mailaren auto-pertzepzioaren arabera lankidetzazko testuetan lortutako batez besteko eta desbideratze tipikoak.**

CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuen aldagai antzemangarriak hauek dira: CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako lankidetzazko testuak, hautatutako ibilbidea eta bizilekua [7.65 taula]. Tamainaren efektua handia da hiru aldagaien kasuan.

Aldagaia	R <sup>2</sup>	T	p
CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako lankidetzazko testua	0,518**	4,019	0,001
Ibilbidea	0,679*	-2,642	0,019
Bizilekua	0,785*	2,543	0,025

**7.65 taula. CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuen aldagai antzemangarriak**

CLIL-POI esperientzia igaro eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak hurrengo ereduaren bidez azal daitezke:



#### 7.41 irudia. CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuen eredu

CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuetan batez besteko altuak lortzeko, honako hauek faktore giltzarriak izan daitezke: CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako lankidetzazko testuetan batez besteko altuak lortzea, Atzerriko Hizkuntza edo Lehen Hezkuntza ibilbidea hautatzea eta 100.000 biztanletik gorako hiriburuetan bizitzea.

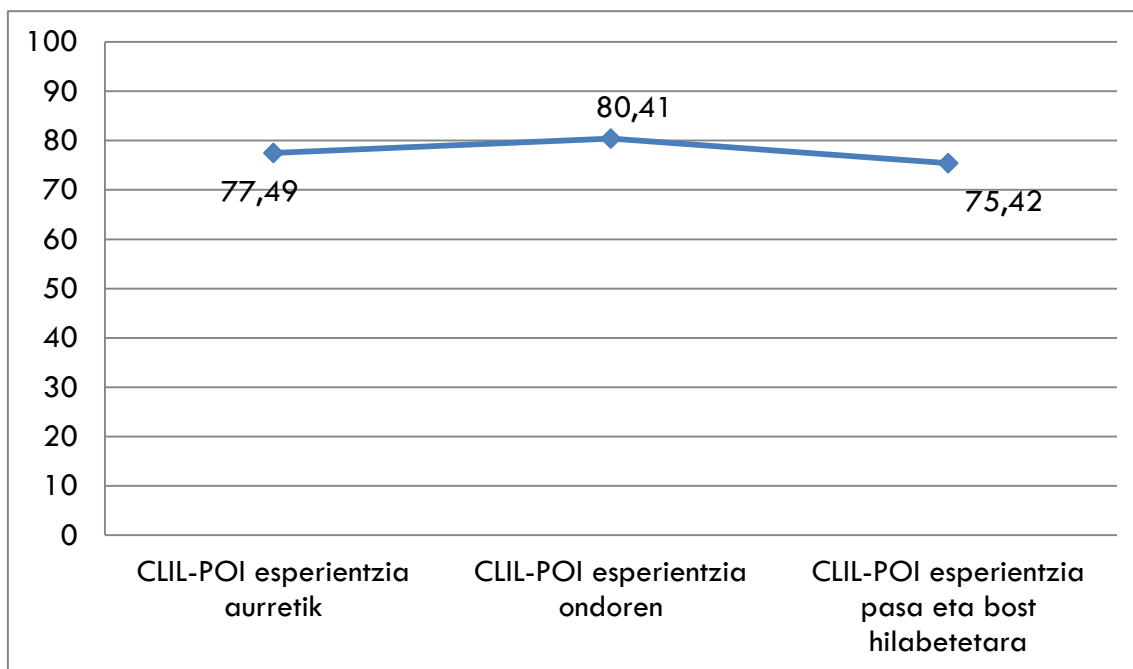
Laburbilduz, CLIL-POI esperientzia igaro eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuetan batez besteko altuena lortu duen subjektua **ama hizkuntza gaztelera duen 25 urtetik gorako emakumezkoa da, Atzerriko Hizkuntzako ibilbidean matrikulatuta dagoena baina ingeles maila txarra izatearen auto-pertzepzioa duena.**

#### 7.2.1.2.4. Idatzitako lankidetzazko testuen bilakaeraren analisia

---

Lankidetzazko testuen analisi deskriptiboa egitean ikusi da testu indibidualetan bezala CLIL-POI esperientziaren aurretik CLIL-POI esperientziaren ondorenera lankidetzazko testuen batez bestekoetan aldaketa positiboa gertatzen dela, nahiz eta desbideratze

tipikoa antzera mantendu ( $\Delta\bar{V}_x(2-1)=2,92$ ,  $\Delta\bar{V}_s(2-1)=0,78$ ). Bestalde, CLIL-POI esperientziaren ondoren eta handik bost hilabetera, aldaketa ez da mantendu. Honatx lankidetzazko testuen batez bestekoak grafikoki irudikatuta [7.42 irudia] :



7.42 irudia. Lankidetzazko testuen batez bestekoen bilakaera

Idatzizko testuen garapenaren analisia egitean, ikusi da unean artean izan den aldaketa esanguratsua dela ( $\chi^2_{(2)}=16,545^{**}$ ;  $p<0,001$ ). Denbora tarte ezberdinen artean izandako aldaketak aztertu direnean ikusi da aldaketok esanguratsuak direla CLIL-POI esperientziaren aurretik CLIL-POI esperientziaren ondorenera ( $Z=-2,516^*$ ,  $p=0,012$ ,  $r=0,07$ ) eta CLIL-POI esperientziaren ondoren eta handik bost hilabetera ( $Z=-3,452^{**}$ ,  $p=0,001$ ,  $r=0,1$ ). Beraz, **CLIL-POI esperientzia baten ondoren idatzizko lankidetzazko testuen bilakaera positiboa bada ere, hobekuntza ez da denboran iraunkorra.**

Lankidetzazko testuetan lortutako emaitzak **ama hizkuntzaren arabera** aztertuta, ikusi da ama hizkuntza euskara duten subjektuek lortzen dituztela batez besteko altuenak CLIL-POI esperientziaren aurretik eta ondoren idatzizko lankidetzazko testuetan. Ama hizkuntza gaztelera duten subjektuak dira, bestalde, CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzizko talde testuetan batez besteko altuenak lortzen dituztenak.

Bilakaera joerazkoa da CLIL-POI esperientziaren aurretik berori pasa eta bost hilabetera ama hizkuntza euskara ( $\chi^2_{(2)}=5,440$ ,  $p=0,066$ ) duten subjektuen kasuan eta ama hizkuntza gaztelera ( $\chi^2_{(2)}=5,200$ ,  $p=0,074$ ) duten subjektuen kasuan. Bilakaera

esanguratsua da ama hizkuntza euskara eta gaztelera dutenen kasuan ( $\chi^2_{(2)}=6,330^*$ ,  $p=0,042$ ).

Ama hizkuntza euskara duten subjektuetan bilakaera esanguratsua dago CLIL-POI aurretik idatzitako testuetatik bost hilabetera idatzitako testuetara ( $Z=-1,982^*$ ,  $p=0,048$ ,  $r=0,05$ ). Ama hizkuntza gaztelera dutenen kasuan bilakaera joerazkoa da CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testetik bost hilabetera idatzitako testuetara ( $Z=-1,753$ ,  $p=0,080$ ,  $r=0,35$ ). Euskara eta gaztelera ama hizkuntza duten subjektuen kasuan, berriz, bilakaera joerazkoa da CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako lankidetzazko testuetatik esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuetara ( $Z=-1,802$ ,  $p=0,072$ ,  $r=0,30$ ).

Lankidetzazko testuetan lortutako emaitzak **generoaren arabera** aztertuta [7.66 taula], ikusi da emakumezkoak direla hiru lankidetzazko testuen kasuan batez besteko altuenak lortzen dituztenak.

Generoa	Lankidetzazko testua CLIL-POI esperientziaren aurretik	Lankidetzazko testua CLIL-POI esperientziaren ondoren	Lankidetzazko testua CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera
Emakumezkoa	(N=52) $\bar{x}=78,85$ , $s=7,51$	(N=20) $\bar{x}=83,35$ , $s=8,02$	(N=41) $\bar{x}=76,43$ , $s=11,31$
Gizonezkoa	(N=42) $\bar{x}=75,82$ , $s=8,44$	(N=14) $\bar{x}=76,21$ , $s=8,44$	(N=32) $\bar{x}=74,14$ , $s=11,02$

**7.66 taula. Lankidetzazko testuen bilakaera generoaren arabera**

Deskribapenean ikusi da bi aldagaien arteko harremana esanguratsua dela soilik CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuaren kasuan ( $r_s=-0,399^*$ ,  $p=0,019$ ). Une horretan ezberdintasunak esanguratsuak dira bi taldeen artean ( $U=75,000^*$ ,  $p=0,022$ ,  $r=0,06$ ); izan ere, emakumezkoek gizonezkoek baino batez besteko altuagoak lortzen dituzte.

Bilakaera esanguratsua da bi kasuetan: emakumezkoetan ( $\chi^2_{(2)}=9,300^*$ ,  $p=0,010$ ) eta gizonezkoetan ( $\chi^2_{(2)}=9,692^{**}$ ,  $p=0,008$ ). Emakumezkoen kasuan esanguratsua da denboraren eragina CLIL-POI esperientziaren ondoren eta handik bost hilabetera ( $Z=-3,092^{**}$ ,  $p=0,002$ ,  $r=0,15$ ) eta gizonezkoen kasuan berriz, CLIL-POI esperientziaren aurretik ondorenera ( $Z=-2,364^*$ ,  $p=0,018$ ,  $r=0,16$ ).

**Adin tartearen** arabera, hurrengo taulan [7.67 taula] ageri diren batez bestekoak lortu ditu laginak lankidetzazko testuetan.



## 7. KAPITULUA: DATUEN ANALISIA ETA EMAITZAK

Adin tartea	Lankidetzazko testua CLIL-POI esperientziaren aurretik	Lankidetzazko testua CLIL-POI esperientziaren ondoren	Lankidetzazko testua CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera
17-19	(N=54) $\bar{x}=77,79$ , s=8,19	(N=20) $\bar{x}=81,65$ , s=8,39	(N=42) $\bar{x}=75,78$ , s=11,87
20-24	(N=22) $\bar{x}=77,11$ , s=7,94	(N=10) $\bar{x}=78,55$ , s=8,90	(N=17) $\bar{x}=73,65$ , s=10,22
25-50	(N=7) $\bar{x}=76,14$ , s=11,51	(N=5) $\bar{x}=71,70$ , s=8,55	(N=7) $\bar{x}=77,28$ , s=10,22

7.67 taula. Lankidetzazko testuen bilakaera adin tartearen arabera

Bi aldagai horien –lankidetzazko testuen batez bestekoa eta adin tartea– arteko erlazioa ez da esanguratsua kasu batean ere, ezta taldeen arteko ezberdintasunak ere.

Denboran bilakaera esanguratsua da lehenengo bi adin tarteen arteko kasuan: 17-19 adin tartea ( $\chi^2_{(2)}=9,789^{**}$ ,  $p=0,007$ ) eta 20-24 adin tartea ( $\chi^2_{(2)}=8,600^*$ ,  $p=0,014$ ). 17-19 adin tarteko kasuan esanguratsua da denboraren eragina CLIL-POI esperientzia izan ondoren eta handik bost hilabetera ( $Z=-2,795^{**}$ ,  $p=0,005$ ,  $r=0,14$ ) eta 20-24 adin tarteko kasuan, berriz, hala CLIL-POI esperientziaren aurretik ondorenera ( $Z=-1,979^*$ ,  $p=0,046$ ,  $r=0,19$ ) nola CLIL-POI esperientziaren ondoren eta handik bost hilabetera ( $Z=-2,200^*$ ,  $p=0,028$ ,  $r=0,22$ ).

Lankidetzazko testuak **ibilbidearen arabera** aztertu direnean [7.68 taula] agerian geratu da Atzerriko Hizkuntza matrikulatutako ikasleak direla CLIL-POI esperientziaren aurretik eta handik bost hilabetera batez bestekorik altuenak lortzen dituzten subjektuak, eta Hezkuntza Berezikoan matrikulatutakoak, berriz, CLIL-POI esperientziaren ondoren batez besteko altuenak lortu dituztenak. Segidan datorren taulak [7.68 taula] ibilbide guztien bilakaera agertzen du.

Ibilbidea	Lankidetzazko testua CLIL-POI esperientziaren aurretik	Lankidetzazko testua CLIL-POI esperientziaren ondoren	Lankidetzazko testua CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera
Lehen Hezkuntza orokorra	(N=26) $\bar{x}=76,54$ , s=8,95	(N=11) $\bar{x}=79,64$ , s=10,96	(N=19) $\bar{x}=75,92$ , s=13,71
Atzerriko Hizkuntza	(N=18) $\bar{x}=80,86$ , s=7,47	(N=8) $\bar{x}=81,19$ , s=8,01	(N=14) $\bar{x}=77,86$ , s=10,40
Heziketa Fisikoa	(N=22) $\bar{x}=74,86$ , s=8,32	(N=5) $\bar{x}=79,60$ , s=8,82	(N=17) $\bar{x}=72,47$ , s=10,33
Hezkuntza Berezia	(N=16) $\bar{x}=78,62$ , s=7,71	(N=7) $\bar{x}=84,57$ , s=7,00	(N=15) $\bar{x}=75,50$ , s=11,89

7.68 taula. Lankidetzazko testuen bilakaera ibilbidearen arabera

Ibilbidearen eta talde testuen arteko harremana ez da esanguratsua, ez eta uneko taldeen arteko ezberdintasunak ere. Lankidetzazko testuetan denboraren eragina aztertu denean Atzerriko Hizkuntza ibilbidean matrikulatutako subjektuetan baino ez da

aurkitu eragin esanguratsua ( $\chi^2_{(2)}=6,250^*$ ,  $p=0,044$ ). Denboraren eragina unetik unera aztertuta ikusi da kasu guztietan dela esanguratsua Atzerriko Hizkuntzako subjektuetan: CLIL-POI esperientziaren aurretik ondorenera bilakaera positiboa da ( $Z=-2,116^*$ ,  $p=0,034$ ,  $r=0,26$ ) eta CLIL-POI esperientziaren ondoren eta handik bost hilabetera bilakaera negatiboa da ( $Z=-2,113^*$ ,  $p=0,035$ ,  $r=0,26$ ).

Lankidetzazko testuak **ingeles mailaren auto-pertzepzioaren arabera** aztertuta, ikusi da maila ona izatearen auto-pertzepzioa dutenek CLIL-POI esperientziaren aurreko lankidetzazko testuaren kasuan soilik lortu dituztela batez bestekorik altuenak [7.69 taula]. Ingeles maila oso txarra izatearen auto-pertzepzioa dutenek lortu dituzte batez besteko altuenak CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuetan eta txarra dutenek, berriz, esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuetan.

Ingeles mailaren auto-pertzepzioa	Lankidetzazko testua CLIL-POI esperientziaren aurretik	Lankidetzazko testua CLIL-POI esperientziaren ondoren	Lankidetzazko testua CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera
Oso txarra	(N=10) $\bar{x}=79,15$ , $s=11,79$	(N=3) $\bar{x}=92,17$ , $s=8,37$	(N=8) $\bar{x}=76,25$ , $s=15,74$
Txarra	(N=20) $\bar{x}=78,20$ , $s=6,56$	(N=9) $\bar{x}=80,05$ , $s=7,49$	(N=16) $\bar{x}=78,66$ , $s=10,15$
Erdipurdikoa	(N=38) $\bar{x}=74,87$ , $s=8,06$	(N=11) $\bar{x}=79,64$ , $s=9,52$	(N=31) $\bar{x}=73,2419$ , $s=11,77276$
Ona	(N=14) $\bar{x}=82,71$ , $s=6,26$	(N=8) $\bar{x}=80,31$ , $s=8,23$	(N=10) $\bar{x}=76,65$ , $s=10,18$

**7.69 taula . Lankidetzazko testuen bilakaera ingeles mailaren auto-pertzepzioaren arabera**

Ingeles mailaren auto-pertzepzioaren eta lankidetzazko testuen arteko harremana esanguratsua ez bada ere, taldeen arteko batez bestekoetan alde esanguratsuak aurkitu dira CLIL-POI esperientziaren aurreko lankidetzazko testuaren kasuan ( $\chi^2_{(3)}=9,689^*$ ,  $p=0,021$ ). Taldeak bikoteka konparatzean, ikusi da maila erdipurdikoa dutenen eta maila ona dutenen arteko ezberdintasunak esanguratsuak direla ( $U=115,5^{**}$ ,  $p=0,002$ ,  $r=0,05$ ). Horien artean, maila ona izatearen auto-pertzepzioa dutenek maila erdipurdikoa izatearen auto-pertzepzioa dutenek baino batez besteko nabarmen altuagoak lortu dituzte.

Bilakaera esanguratsua da maila txarraren auto-pertzepzioa ( $\chi^2_{(2)}=6,889^*$ ,  $p=0,032$ ) eta maila ertainaren auto-pertzepzioa dutenen ( $\chi^2_{(2)}=7,091^*$ ,  $p=0,029$ ) kasuan. Azken horietan, bilakaera esanguratsua da CLIL-POI esperientziaren ondoren eta handik bost

hilabetera ( $Z=-2,239^*$ ,  $p=0,025$ ,  $r=0,20$ ), non idatzizko konpetentziaren bilakaera ez den positiboa izan.

Erregresio analisiak egin direnean faktore antzemangarri komuna aurkitu da CLIL-POI esperientziaren ondoren eta handik bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuan; CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako lankidetzazko testua hain zuzen ere. Lankidetzazko testuetan batez besteko altuena lortu duen subjektuaren tipologiari dagokionez, esan beharra dago hiru uneetan aldagai komun bakarra aurkitu dela: emakumezkoa izatea.

Jarraian datorren taulak emandako datuak laburbiltzen ditu [7.70 taula ].

7. KAPITULUA: DATUEN ANALISIA ETA EMAITZAK

		CLIL-POI esperientziaren aurretik (2011ko urtarila)	CLIL-POI esperientziaren ondoren (2011ko martxoa)	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera (2011ko iraila)	Bilakaera eta iraunkortasuna CLIL-POI esperientziaren ondorioz
Orokorrean ( $\bar{x}$ , s )		$\bar{x}= 77,49$ eta $s= 8,04$	$\bar{x}= 80,41$ eta $s= 8,82$	$\bar{x}= 75,42$ eta $s= 11,16$	Bilakaera esanguratsua ( $\chi^2_{(2)}=16,545^*$ , $p<0,001$ ) CLIL-POI esperientziaren ondorioz baina ez da denboran mantendu
Ama hizkuntza	Euskara ( $\bar{x}$ , s )	$\bar{x}= 78,43$ eta $s= 8,87$	$\bar{x}= 83,75$ eta $s= 9,17$	$\bar{x}= 75,25$ eta $s= 12,72$	$\chi^2_{(2)}=5,440$ , $p=0,066$
	Gaztelera ( $\bar{x}$ , s )	$\bar{x}= 76,32$ eta $s= 7,91$	$\bar{x}= 79,83$ eta $s= 5,75$	$\bar{x}= 75,84$ eta $s= 11,71$	$\chi^2_{(2)}=5,200$ , $p=0,074$
	Euskara eta gaztelera ( $\bar{x}$ , s )	$\bar{x}= 75,21$ eta $s= 6,81$	$\bar{x}= 73,58$ eta $s= 7,28$	$\bar{x}= 74,54$ eta $s= 8,69$	$\chi^2_{(2)}=6,330^*$ , $p=0,042$
	Aldagaien arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	$r=0,239^*$ , $p=0,037$	
Generoa	Emakumezkoak ( $\bar{x}$ , s )	$\bar{x}= 78,85$ eta $s= 7,51$	$\bar{x}= 83,35$ eta $s= 8,02$	$\bar{x}= 76,43$ eta $s= 11,31$	$\chi^2_{(2)}=9,300^*$ , $p=0,010$
	Gizonezkoak ( $\bar{x}$ , s )	$\bar{x}= 75,82$ eta $s= 8,44$	$\bar{x}= 76,21$ eta $s= 8,44$	$\bar{x}= 74,14$ eta $s= 11,02$	$\chi^2_{(2)}=9,692^{**}$ , $p=0,008$
	Aldagaien arteko harreman esanguratsua	Ez	$r=-0,399^*$ , $p=0,019$	Ez	
Adin tartea	17-19	$\bar{x}= 77,79$ eta $s= 8,19$	$\bar{x}= 81,65$ eta $s= 8,39$	$\bar{x}= 75,78$ eta $s= 11,87$	$\chi^2_{(2)}=9,789^*$ , $p=0,007$
	20-24	$\bar{x}= 77,11$ eta $s= 7,94$	$\bar{x}= 78,55$ eta $s= 8,09$	$\bar{x}= 73,64$ eta $s= 10,22$	$\chi^2_{(2)}=8,680^*$ , $p=0,014$
	25 urtetik gorakoak	$\bar{x}= 76,14$ eta $s= 11,51$	$\bar{x}= 71,70$ eta $s= 8,55$	$\bar{x}= 77,28$ eta $s= 11,22$	
	Aldagaien arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	Ez	
Ibilbidea	Lehen Hezkuntza	$\bar{x}= 76,54$ eta $s= 8,95$	$\bar{x}= 79,64$ eta $s= 10,92$	$\bar{x}= 75,92$ eta $s= 13,71$	Ez da bilakaerarik eman
	Atzerriko Hizkuntza	$\bar{x}= 80,86$ eta $s= 7,47$	$\bar{x}= 81,19$ eta $s= 8,01$	$\bar{x}= 77,86$ eta $s= 10,4$	$\chi^2_{(2)}=6,250^*$ , $p=0,044$
	Heziketa Fisikoa	$\bar{x}= 74,86$ eta $s= 8,32$	$\bar{x}= 79,6$ eta $s= 8,82$	$\bar{x}= 72,47$ eta $s= 10,33$	Ez da bilakaerarik eman
	Hezkuntza Berezia	$\bar{x}= 76,62$ eta $s= 7,71$	$\bar{x}= 84,57$ eta $s= 7,00$	$\bar{x}= 75,5$ eta $s= 11,89$	Ez da bilakaerarik eman
	Aldagaien arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	Ez	

7. KAPITULUA: DATUEN ANALISIA ETA EMAITZAK

Auto-pertzepzioa	Oso txarra	$\bar{x}=79,15$ eta $s=11,79$	$\bar{x}=92,17$ eta $s=8,37$	$\bar{x}=76,25$ eta $s=15,74$	Ez da bilakaerarik eman
	Txarra	$\bar{x}=78,2$ eta $s=6,56$	$\bar{x}=80,05$ eta $s=7,49$	$\bar{x}=78,66$ eta $s=10,15$	$\chi^2_{(2)}=6,889^*$ , $p=0,032$
	Erdipurdikoa	$\bar{x}=74,87$ eta $s=8,06$	$\bar{x}=79,64$ eta $s=9,52$	$\bar{x}=73,24$ eta $s=11,77$	
	Ona	$\bar{x}=82,71$ eta $s=6,26$	$\bar{x}=80,31$ eta $s=8,23$	$\bar{x}=76,65$ eta $s=10,18$	$\chi^2_{(2)}=7,091^*$ , $p=0,029$
	Aldagaien arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	Ez	
Erregresioak	CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako testu indibiduala ( $R^2=0,086^*$ , $T=2,393$ , $p=0,02$ )	CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako lankidetzazko testua ( $R^2=0,842^*$ , $T=10,065$ , $p<0,001$ )	CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako lankidetzazko testua ( $R^2=0,518^{**}$ , $T=4,019$ , $p=0,001$ ) Ibilbidea ( $R^2=0,679^*$ , $T=-2,642$ , $p=0,019$ ) Bizilekua ( $R^2=0,785^*$ , $T=2,543$ , $p=0,025$ )		
Tipologia	17-19 urte bitarteko emakumezkoa, ama hizkuntza euskara duena, Atzerriko Hizkuntzan matrikulatua dagoena eta ingeleseko maila ona izatearen auto-pertzepzioa duena.	17-19 urte bitarteko emakumezkoa, ama hizkuntza euskara duena, Hezkuntza Berezian matrikulatua dagoena eta ingeleseko maila oso txarra izatearen auto-pertzepzioa duena.	17-19 urte bitarteko emakumezkoa, ama hizkuntza gaztelera duena, Atzerriko Hizkuntzan matrikulatua dagoena eta ingeleseko maila txarra izatearen auto-pertzepzioa duena.		

7.70 taula. Datuen laburpena- Lankidetzazko testuak

## 7.2.1.3. Testu indibidualen eta lankidetzazkoen arteko konparaketa

Hurrengo taulan [7.71 taula] irudikatzen den bezala, testu indibidualen eta lankidetzazko testuen batez bestekoak konparatuz ikus daiteke hiru uneetan, CLIL-POI esperientziaren aurretik, ondoren eta handik bost hilabetera, lankidetzazko testuen batez bestekoak indibidualak baino altuagoak direla. Hala ere, testu indibidualen eta lankidetzazko testuen arteko aldea aztertuta, ikus daiteke nahiko konstante mantentzen dela bien arteko aldea hiru uneetan.

	$\bar{x}$ testu indibidualak	$\bar{x}$ lankidetzazko testuak	$\bar{x}$ -en arteko aldea indibidualetik lankidetzazkoetara
CLIL-POI esperientziaren aurretik	73,14 (s=9,84)	77,49 (s=8,04)	-4,35
CLIL-POI esperientziaren ondoren	76,29 (s=7,75)	80,41 (s=8,82)	-4,11
CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera	71,54 (s=9,32)	75,42 (s=11,17)	-3,88

7.71 taula. Testu indibidualen eta lankidetzazkoen batez bestekoen konparaketa

Une bakoitzean laginak egindako **testu indibidualen eta lankidetzazko testuen arteko harremana** aztertu denean ikusi da harremana CLIL-POI esperientziaren aurretik baino ez dela esanguratsua ( $r=0,320^{**}$ ,  $p=0,003$ ). CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako testu indibidualetan batez besteko altuak lortu dituztenek, beraz, batez besteko altuak lortu dituzte CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako lankidetzazko testuetan ere. Beste bi uneetan ez da harreman esanguratsurik aurkitu testu indibidualen eta lankidetzazko testuen artean ( $p>0,05$ ).

Horretaz gain, bai testu indibidualen artean bai talde testuen artean **harremanik** dagoen aztertu da. Analisi horren ondorioz ikusi da **testu indibidualei** dagokienez harremana esanguratsua dela bi bikotetan: CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako testuaren eta CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako testuaren artean ( $r=0,421^{**}$ ,  $p=0,001$ ), eta CLIL-POI esperientziaren aurretik eta CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako testuen artean ( $r=0,227^*$ ,  $p=0,042$ ).

Hau da, CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako testuak erlazio zuzena du esperientziaren ondoren eta handik bost hilabetera idatzitako testuekin. Ondorioz, CLIL-POI esperientzia izan aurretik batez besteko altuak lortu dituzten subjektuek batez

besteko altuak lortu dituzte, halaber, CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako testu indibidualetan, baita esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako testu indibidualetan ere.

**Lankidetzazko testuei** dagokienez, bestalde, harremana esanguratsua da hiru kasuen artean (CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuaren eta CLIL-POI ondoko lankidetzazko testuaren artean  $r_s = 0,838^{**}$ ,  $p < 0,001$ ; CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuaren eta CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuen artean  $r_s = 0,325^{**}$ ,  $p = 0,005$ ; CLIL-POI esperientziaren ondoren eta handik bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuen artean  $r_s = 0,510^{**}$ ,  $p = 0,002$ ).

Kasu horretan, hiru lankidetzazko testuen artean harreman zuzena dagoela adierazi daiteke. Hau da, CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako lankidetzazko testuetan batez besteko altuak lortu dituzten subjektuek batez besteko altuak lortu dituzte, halaber, CLIL-POI esperientziaren ondoren eta esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuetan.

Datu kualitatiboak aztertu direnean ikusi da laginak idatzizko prozesuaren inguruko hobekuntza sumatu duela. Hala ere, ikerketa subjektuek ez dute aipatu garapenaren arrazoia lanketa indibidualaren edo lankidetzazkoaren bidez gertatu ote den. Bestalde, garapen positiboaren kontzientzia aipatu du laginak. Alegia, subjektuak jabetu dira lagin osoaren bilakaera positiboaz.

lk\_m1bFG.(577): “Nik uste **orokorrean hobetu dugula**”.

lk\_n4aFG.(578): “Baina berez eh?”

lk\_m1bFG.(579-581): “Hasi ginenetik, baina **danok eh?**, bukaera arte maila ona zeukatenek zein maila ona ez zeukatenek, **hasi ginetik bukaerarte askoz ere soltura handiagoa idazterako orduen.**”

lk\_m1aFG.(582): “Hori **bai**”.

lk\_m1bFG.(583-584): “Lehen esan dozue hitzegiterako orduan baina egia da. Hitzegiterako orduan// baina **idazterako orduan nik uste dut ere**”.

lk\_n4aFG.(585): “**Ados**”.

lk\_m2FG.(586-587): “Bai, bai, nik uste det orain arte **nik sekula ez tet idatzi ingelesez hemen idatzi deten** // mila eta ezta kit zenbat hitz.”

lk\_m1aFG.(588): “Gainera landutako testutikan zian irakurri zeoze eta gero horri buruz idatzi”.

lk\_m2FG.(589): “**Hausnarketa** modun, bai, bai.”

lk\_n2FG.(590-591): “Bai, nik uste dot baietz, hortan **ados nau**. Osea// **prozesua izan dala positiboa** nahiz eta maila bajue edo// Orokorrean bai”.

Hala ere, lankidetzazko testuei erreferentzia egitean wikiaren erabilera aipatzen du laginak. Izan ere, zailtasun edo oztopo nagusitzat jo dute subjektuek.

lk\_m2FG.(443-446): “Ta azkenenan XXX esan dona da eh// beste ba bale ingelez dala baina da programa bat ez deguna ezagutzen ezer, da beste hizkuntza batian eta ordun **moldatzeko askoz ere zailgoa** da , osea // esan nahi det, euskaraz edo gazteleraz izaten bazen ba joaten zea esperimentatzen da gutxigorabehera errexo ulertzenzu.”

lk\_n4aFG.(447): “Bai.”

lk\_m1aFG.(448): “Bai.”

lk\_m2FG.(449-451): “Azkenean **wikiakin iten zeana da mareatu**, zaude han, zea kurtso osoan egon gea taldeko lanak egiten ta azkenean kontaktu pertsonal hori taldeakin, pertsona gehio baloratzen da ta erroxo kudeatzen da lana horrekin.”

Zailtasunak prestakuntza faltarekin lotzen ditu laginak, ondo erabiltzeko ezagutza falta izan dutela adierazita.

lk\_m2FG.(409-412): nik uste det **wikia** dala tresna bat ba izango dala erabilgarria gauza batzutarako baina nik uste gauza hauentzako **ez dela erabilgarria** eta ez tala dala rizar el rizo bezala osea ohitua gaude kurtso osoan zehar taldian geratzia ta holan ta derepente atutzen zaigu wiki bat hor **ez dakigula ondo nola erabili**



Ikasleek adierazitako formazioaren gaiarekin lotuta, ikusi da tutoreek ere IKTak lankidetzarako CLIL esperientzia batean txertatzeko izandako formazioa eskasa izan dela; hala ere, potentziala eta loturak azpimarratzen dituzte.

T1-e(216-224): “Uste dot / **ideia oso oso ona dala**, eh // Beste modu baten emuten dotzeu ikasleiei ba lan kolaboratibua aurrera ataratzeko. Ez derrigor papela soporte eukita baizik eta hori, lehen esan doguna teknologiak txertatuz. **Baina bai uste dot dala oso garrantzitsua irakasleak batetik ondo formatzea**, ze azkenian hori klasian, eurak ikusi ingo daue ez? Ez badaue ikusten ba.. eh.. irakaslian nolabaitzeko motibazinua daukola teknologia horreik erabiltze aldera, eurek ezte motibatuko. Orduan, batetik **irakaslien formazioa eta beste batetik, formazio horretan segimendua. Eztala bakarrik eh // formazio puntual bat**, kurtsua hastiar dau egingo dogu wiki saio bat **baizik eta zihurtatu gero taldean horren erabilera, horren sustapena**.

Tutoreek aipatzen dutenez, gainera, beharrezkoa da ikasleei erabileraren eta zentzuaren inguruko sinismenak modu egokian adieraztea. Izan ere, hurrengo aipuan ikus daitekeen moduan, horixe izan daiteke arrakasta faltaren arrazoa. Horretaz gain, tutoreek beraien tresnaren erabileran sinesten ote duten, zalantzak pizten zaizkio honako tutore honi:

T2-e(181-196): “Niretako eh// uste dot materia hau **aukera polita** da hori erabiltzeko gertatzen dana da **eztakit oso ondo planteatzen ari garen**, edo lortzen dogun eh.. edo... igual gu diseinatu gendunien nahiko garbi geneukan baina igual ez gare izan gai **beste tutoreei** ondo eh // **trasladatzeko** ez? Eta ez dugu lortzen igual aurreikusten gendun emaitzak eh / ez dugu bueno ez dira ateratzen ez? Ez dira ekoiztu ez? Hori alde batetik eta gero igual hor be /. inzidentzia handiago in beharko zan // sekuentzietan eh/ eztakit igual eta hemen oin altuz pentsatzen ari naiz eh?? Eztoz denbora larrei dedikatu honi baina pentsetan dot igual eh/ **sekuentzien barruen agian momentu ezberdinetan eh/ eh// berrartu beharko genuke gaia eh/ ikasleek bueno, ba / konzienteagoa izateko ikusteko ze onurak eh// dauzkon wikiaren erabilerak**, ze bestela bueno beste tutore batzuk planteatzen dute bestela beste aukera batzuk erabiltzea ez? Edo docs eztakit edo zergatik ez emaila bakarrik? Ez? Orduan, bueno mmm/ nik eztakit osea, nik eztakit nik uste dot bai lortu genukeena da erraminta bat eh // ikasleentzako lan kooperatiboa ahalbideratzen duena ni

bebai pentsetan dot wikia izan daitekeela bat baina // **Agian guk ez dogu lortzen benetan horretan sinistea eta eh/ hori ikasleei trasladatzea**".

Konparaketan adierazitakoa laburbiltzen du jarraian datorren taulak [7.72 taula].

	CLIL-POI esperientziaren aurretik	CLIL-POI esperientziaren ondoren	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera
Testu indibidualen eta lankidetzazkoen arteko harremana	$r= 0,320^{**}$ , $p=0,003$	Ez	Ez
Datu kualitatiboak	Idatzizko kompetenziaren garapena eta horren kontzientzia. Wikia zailtasun eta muga gisa, formazio falta wikiaren erabileran. Tutoreek ere wikiaren erabileran formazio falta adierazi dute. Era berean, wikiaren potentziala eta aukerak nabarmendu dituzte.		

**7.72 taula. Datuen laburpena- testu indibidualen eta lankidetzazko testuen arteko harremana**

7.2.2. 2.2.IG: Laginak ingelesarekiko eta IKTekiko dituen jarrerak eragina al dute denboran zehar ekoiztutako testuetan?

---

Bigarren ikerketa galderaren azpi-galderari erantzuteko, lehenengo iker-galderan azaldutako hainbat datu erabiliko dira. Hau da, ikerketa subjektuek IKTekiko zein ingelesarekiko duten jarrerak izango dira oinarria.

Ikerketa galdera honen bidez aztertu nahi da jarrerak idatzizko testuetan duten eragina. Aipatutako helburua eta aurreko azpi-galderan zein lehenengo ikerketa galderan adierazitakoa kontuan hartuz, azpi-galdera honetan soilik harreman eta erregresio analisiak aurkeztuko dira. Hala ere, laburpen gisa, esan beharra dago laginak ingelesarekiko duen jarrera neutroa eta denboran iraunkorra dela, eta IKTekiko jarrera, berriz, positiboa eta iraunkorra dela.

Hurrengo taulan [7.73 taula] testu eredu ezberdinen eta ikerketa objektuekiko jarreraren arteko harremanak agertzen dira. Harreman analisietan unearen araberrako erlazio ezberdinak aurkitu dira.

## 7. KAPITULUA: DATUEN ANALISIA ETA EMAITZAK

Unea	Aldagaia	Korrelazio koefizientea	P
CLIL-POI esperientziaren aurretik	Ingelesarekiko jarrera eta testu indibiduala CLIL-POI esperientziaren aurretik	$r = 0,077$	$p > 0,05$
	Ingelesarekiko jarrera eta lankidetzazko testua CLIL-POI esperientziaren aurretik	$r_s = 0,303^{**}$	$p = 0,004$
	IKTekiko jarrera eta testu indibiduala CLIL-POI esperientziaren aurretik	$r = 0,280^{**}$	$p = 0,010$
	IKTekiko jarrera eta lankidetzazko testua CLIL-POI esperientziaren aurretik	$r_s = 0,089$	$p > 0,05$
CLIL-POI esperientziaren ondoren	Ingelesarekiko jarrera eta testu indibiduala CLIL-POI esperientziaren ondoren	$r = 0,281^*$	$p = 0,026$
	Ingelesarekiko jarrera eta lankidetzazko testua CLIL-POI esperientziaren ondoren	$r_s = 0,069$	$p > 0,05$
	IKTekiko jarrera eta testu indibiduala CLIL-POI esperientziaren ondoren	$r = 0,429^{**}$	$p < 0,001$
	IKTekiko jarrera eta lankidetzazko testua CLIL-POI esperientziaren ondoren	$r_s = 0,105$	$p > 0,05$
CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera	Ingelesarekiko jarrera eta testu indibiduala CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera	$r = -0,029$	$p > 0,05$
	Ingelesarekiko jarrera eta lankidetzazko testua CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera	$r_s = 0,211^*$	$p = 0,050$
	IKTekiko jarrera eta testu indibiduala CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera	$r = 0,172$	$p > 0,05$
	IKTekiko jarrera eta lankidetzazko testua CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera	$r_s = 0,204$	$p = 0,087$

**7.73 taula. Testu eredu ezberdinen eta ingelesarekiko zein IKTekiko jarreraren arteko harremana**

Taulan ikus daitekeen moduan, IKTekiko eta ingelesarekiko laginak duen jarreraren eta idatzitako testuen artean harreman esanguratsuak aurkitu dira hainbat kasutan. Unez une aztertuko dira harreman horiek segidan.

CLIL-POI esperientziaren aurretik erlazioa esanguratsua da laginak ingelesarekiko duen jarreraren eta lankidetzazko testuen artean, baita laginak IKTekiko duen jarreraren eta testu indibidualen artean ere. Hau da, lankidetzazko testuei dagokienez, zenbat eta ingelesarekiko jarrera positiboagoa izan, orduan eta batez besteko altuagoak lortu dituzte subjektuek. Testu indibidualetan, berriz, IKTekiko jarrerak eragin zuzena duela ikusi da.

CLIL-POI esperientziaren ondoren, berriz, subjektuek ingelesarekiko duten jarreraren eta testu indibidualen artean erlazio esanguratsua aurkitu da, baita ikerketa subjektuek une horretan IKTekiko duten jarreraren eta testu indibidualen artean ere. CLIL-POI esperientziaren ondoren subjektuek bi ikerketa objektuekiko duten jarrerak testu indibidualetan eragin zuzena dutela ikusi da. Hau da, zenbat eta IKT zein ingelesarekiko jarrera positiboagoa izan, orduan eta batez besteko altuagoak lortu dituzte testu indibidualetan subjektuek.

## 7. KAPITULUA: DATUEN ANALISIA ETA EMAITZAK

CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera, jarrerak eragina dute lankidetzazko testuetan. Izan ere, harreman zuzena aurkitu da laginak ingelesarekiko duen jarreraren eta lankidetzazko testuen artean eta joerazko harremana, berriz, lankidetzazko testuaren eta laginak IKTekiko duen jarreraren artean. Ondorioz, adierazi daiteke CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera jarrera pertsonalen eta lankidetzazko testuen artean erlazioa dagoela.

Une ezberdinetan idatzitako testu indibidual zein lankidetzazko testuekin pausoz pausoko erregresioak egin dira. Analisisian sartu dira, aldagai aske gisa, jarrerak, testuak eta aurrez testuak aztertzeko erabili diren aldagaiak. Azterketaren ondorioz, hurrengo taulan [7.74 taula] ageri diren aldagai antzemangarriak aurkitu dira kasu bakoitzean.

Menpeko aldagaia	Aldagai antzemangarriak	R <sup>2</sup>	T	P
CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako testu indibiduala	CLIL-POI esperientziaren aurretik ingelesarekiko jarrera	0,153**	3,236	0,002
CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako lankidetzazko testua	CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako testu indibiduala	0,081*	2,196	0,032
CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako testu indibiduala	CLIL-POI esperientziaren ondoren IKTekiko jarrera	0,197**	3,137	0,003
	CLIL-POI esperientziaren aurretik ingelesarekiko jarrera	0,278*	2,078	0,044
CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testua	CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako talde testua	0,832**	8,897	<0,001
CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako testu indibiduala	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera IKTekiko jarrera	0,401*	2,901	0,011
	Adin tartea	0,689**	-3,329	0,006
CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testua	CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako talde testua	0,540**	3,906	0,002
	Ibilbidea	0,744**	-3,088	0,009
	Bizilekua	0,804*	2,567	0,026

**7.74 taula. Une ezberdinetan sortutako testu indibidual zein lankidetzazkoekin egindako erlazio analisiak**

Aurreko taulan ikus daitekeen bezala, testu indibidualak menpeko aldagaitzat hartuta egindako erregresioetan hainbat aldagai antzemangarri aurkitu dira. CLIL-POI esperientziaren aurretik laginak idatzitako testu indibidualean adibidez, une horretan laginak ingelesarekiko duen jarrera baita aldagai antzemangarri bakarra. Tamainaren efektua ertaina da kasu horretan.

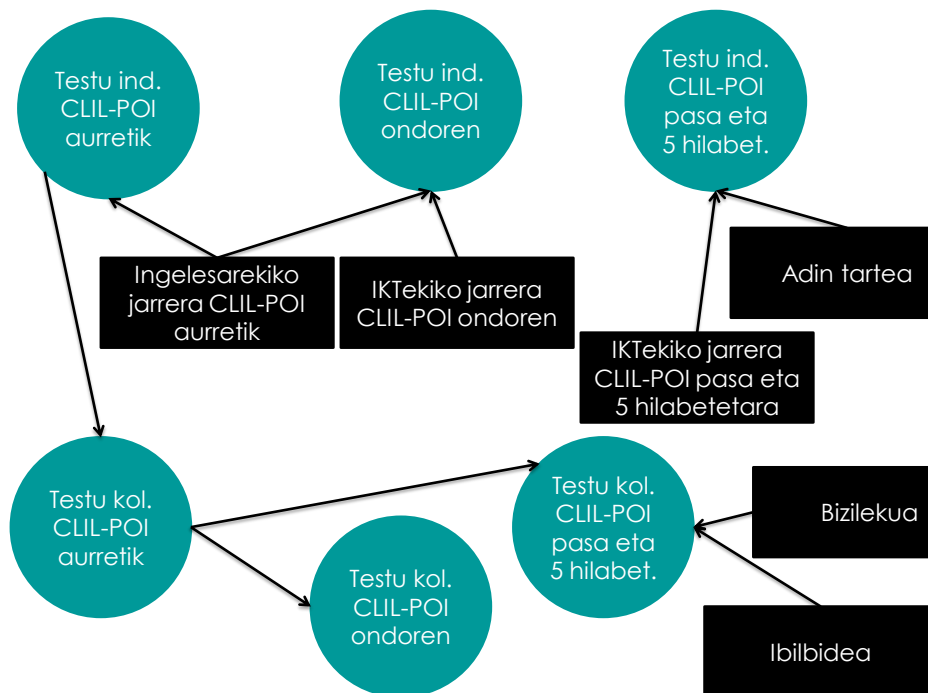
CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako testu indibidualean, berriz, aurreneko unean, hau da, CLIL-POI esperientziaren aurretik, laginak duen ingelesarekiko jarrera

eta une horretan laginak IKTekiko duen jarrera ageri dira aldagai antzemangarri gisa. Ingelesarekiko jarreraren efektua handia da eta IKTekikoarena, berriz, ertaina.

Azkeneko testu indibidualarekin, berriz, une horretan, CLIL-POI esperientziatik bost hilabetera, laginak IKTekiko duen jarrera eta adin tartea ageri dira aldagai antzemangarri gisa. Aldagai horren tamainaren efektua handia da.

Lankidetzazko testuei dagokienez, bestalde, CLIL-POI esperientzia izan aurreko lankidetzazko testua menpeko aldagaitzat hartuta egindako erregresioetan une berean egindako testu indibiduala ageri da aldagai antzemangarri gisa. Beste bi lankidetzazko testuetan, hau da, CLIL-POI esperientziaren ondoren eta CLIL-POI esperientzia izan eta bost hilabetera, CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako lankidetzazko testua da aldagai antzemangarria. CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera, aipatutako aldagaia ez ezik, ibilbidea eta bizilekua ere aldagai antzemangarriak dira. Kasu guztietan tamainaren efektua handia da.

Datu horien ondorioz testu indibidual zein lankidetzazkoen **eredua** hurrengo irudiaren [7.43 irudia] bidez azaldu daiteke:



7.43 irudia. Testu indibidual zein lankidetzazkoen eredu longitudinala

Laburbilduz eta irudian ikus daitekeen bezala, zenbat eta ingelesarekiko jarrera positiboago izan CLIL-POI esperientziaren aurretik, orduan eta testu indibidual hobek idatzi ditu laginak bai CLIL-POI esperientziaren aurretik eta bai ondoren. CLIL-POI

esperientziaren ondoren beste faktore antzemangarri bat bat aurkitu da, laginak IKTekiko une horretan duen jarrera, hain zuzen ere. Ondorioz, CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako testuetan batez besteko altuak lortzea antzeman egin daiteke esperientziaren aurretik laginak ingelesarekiko jarrera positiboa edukiz gero eta une horretan IKTekiko jarrera positiboa izanez gero.

CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera ere, une horretan laginak IKTekiko duen jarrera da aldagai antzemangarria. Gainera, adina ere faktore antzemangarria da CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako testu indibidualetan.

Lankidetzazko testuei dagokienez, CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako lankidetzazko testuan une berean idatzitako testu indibidua da faktore antzemangarria. CLIL-POI ondoren zein handik bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuetan, berriz, CLIL-POI aurretik idatzitako lankidetzazko testua da faktore antzemangarria. Azkenekoan, hau da, CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuetan, 100.000 biztanle baino gehiagoko hirietan bizitzea eta Lehen Hezkuntza edo Atzerriko Hizkuntza ibilbidekoa izatea lankidetzazko testuetan batez besteko altuak lortzeko aldagai antzemangarriak dira.

Hurrengo taulan [7.75 taula] laburbiltzen dira datu azpimarragarriak:

	CLIL-POI esperientziaren aurretik	CLIL-POI esperientziaren ondoren	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera
Harreman esanguratsuak	Ingelesarekiko jarreraren eta lankidetzazko testuen artean ( $r_s = 0,303^{**}$ , $p = 0,004$ ) IKTekiko jarreraren eta testu indibidualen artean ( $r = 0,280^{**}$ , $p = 0,010$ )	Ingelesarekiko jarreraren eta testu indibidualen artean ( $r = 0,281^*$ , $p = 0,026$ ). IKTekiko jarreraren eta testu indibidualen artean ( $r = 0,429^{**}$ , $p < 0,001$ ).	Ingelesarekiko jarreraren eta lankidetzazko testuenn artean ( $r_s = 0,211^*$ , $p = 0,050$ ). IKTekiko jarreraren eta lankidetzazko testuen artean ( $r_s = 0,204$ , $p = 0,087$ )
Eredua	Ikus 7.43 irudia		

7.75 taula. Datuen laburpena

#### 7.4. Hirugarren ikerketa galderari dagozkion emaitzak: Zein da tutorearen eragina lehenengo mailako unibertsitateko ikasleen ingelesezko lankidetzazko testuetan?

---

Lan honetan erantzun nahi diren ikerketa galderak aurkeztu direnean, adierazi da hirugarren ikerketa galderak **izaera esploratzailea** duela. Izan ere, galdera esploratzaile gisara planteatu da hiru arrazoi nagusirengatik. Lehenik eta behin, galdera ez delako zuzenean behagarria eta ezin delako kausa-efektu gisa planteatu; izan ere, testu-tutore tartean kanpo faktore ugariaren eragina kontuan hartzea beharrezkoa da. Bigarrenik, talde kopuru txikia izateak emaitzetan eragin dezakeelako. Eta hirugarrenik, talde naturalen datuak aurkezterakoan ikusiko den bezala, T3 taldeko subjektuek ez dutelako egin bigarren talde testua. Ondorioz, azkeneko galdera honi erantzuteko talde hori kentzea erabaki da.

Hirugarren ikerketa galdera erantzun ahal izateko hiru azpi-galdera formulatu dira. Lehenengoa tutoreak materiarekiko duen motibazioari buruzkoa da; bigarrena, berriz, tutoreak IKTekiko duen jarrerari buruzkoa eta hirugarrena, azkenik, tutorearen IKT profilaren gainekoa. Hiru azpi-faktore horiek ikasleen lankidetzazko testuetan izan dezaketen eragina neurtu nahi da.

Hona hemen formulatu diren azpi-galderak:

**3.1.IG: Tutoreak CLIL-POI materiarekiko duen motibazioak eragina al du ingelesezko ikasleen lankidetzazko testuetan?**

**3.2.IG: IKTak ikaskuntza prozesuan erabiltzeari buruz tutoreak dituzten sinesmenek eragina al dute ikasleen ingelesezko lankidetzazko testuetan?**

**3.3.IG: Eragina du tutorearen IKT trebetasun mailak ikasleen ingelesezko lankidetzazko testuetan?**

## 7. KAPITULUA: DATUEN ANALISIA ETA EMAITZAK

lkerketan parte hartu duten subjektuak lau talde ezberdinetako kideak dira baina aurrez adierazi den moduan, T3 taldeko testuak baztertu egin dira galdera horiei erantzuteko. Lehenik eta behin, talde bakoitzak une bakoitzean egindako testuen batez bestekoak aipatuko dira.

Hurrengo taularen [7.76 taula] emaitzetan ikus daitekeen bezala, T2 taldeko ikasleak dira hiru kasuetan, hau da, CLIL-POI esperientziaren aurretik, ondoren eta handik bost hilabetera, batez besteko altuenak lortu dituztenak. Puntuazio baxuenak T4 taldeak lortu ditu CLIL-POI esperientzia hasi aurretik eta T1 taldeak, berriz, CLIL-POI esperientziaren ondoren eta handik bost hilabetera. Taulan une bakoitzeko batez besteko orokorra ere ageri da.

Taldea	CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako lankidetzazko testuen $\bar{x}$ eta s	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuen $\bar{x}$ eta s	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuen $\bar{x}$ eta s
Orokorra	(N=75) $\bar{x} = 78,47, s = 8,58$	(N=34) $\bar{x} = 80,41, s = 8,82$	(N=58) $\bar{x} = 73,77, s = 11,39$
T1	(N=25) $\bar{x} = 77,06, s = 6,57$	(N=12) $\bar{x} = 77,17, s = 5,68$	(N=23) $\bar{x} = 67,09, s = 5,34$
T2	(N=27) $\bar{x} = 81,70, s = 7,67$	(N=8) $\bar{x} = 85,25, s = 12,56$	(N=12) $\bar{x} = 87,33, s = 10,24$
T4	(N=23) $\bar{x} = 76,22, s = 10,53$	(N=14) $\bar{x} = 80,43, s = 7,81$	(N=23) $\bar{x} = 73,39, s = 10,41$

**7.76 taula. Talde naturaletan antolatutako lankidetzazko testuen batez besteko eta desbideratze tipikoak**

Talde bakoitzak izandako eboluzioa aztertuta, ikus daiteke T2 taldea izan dela denboran zehar bilakaera positiboa izan duena. T1 eta T4 taldeen kasuetan, CLIL-POI esperientziaren aurretik CLIL-POI esperientziaren ondorenera aldaketa positiboa izan bada ere, CLIL-POI esperientzia izan ondoren eta handik bost hilabete pasa direnera, garapena ez da mantendu.

Bilakaera esanguratsua da T1 eta T4 taldeetan (T1 ( $\chi^2_{(2)}=16,909^{**}$ ,  $p<0,001$ ) eta T4 ( $\chi^2_{(2)}=13,00^{**}$ ,  $p=0,002$ )). Hau da, CLIL-POI esperientziaren ondoren T1 eta T4 taldeetako subjektuek lankidetzazko testuetan lortutako batez bestekoa esperientzia izan aurretikoa baino nabarmen altuago da baina esperientzia pasa eta bost hilabetera lortutakoa, berriz, baxuagoa. Beraz, bi talde horietan CLIL-POI esperientziaren eragina idatzizko lankidetzazko testuetan positiboa izan bada ere, ez da iraunkor mantendu.

Hiru taldeen arteko konparaketak egin direnean ikusi da taldeen artean ezberdintasun esanguratsuak daudela CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera ( $\chi^2_{(2)}=26,634^{**}$ ,  $p<0,001$ ); ez ordea CLIL-POI esperientziaren aurretik eta ondoren.



Taldeak bikoteka konparatu dira eta talde ezberdinen arteko alde esanguratsuak aurkitu dira:

- T1 eta T2 artean ( $U=0,000^{**}$ ,  $p< 0,001$ ,  $r=0,13$ ), T2 taldekoek batez besteko altuagoak lortu ditu.
- T1 eta T4 artean ( $U=151,000^*$ ,  $p=0,012$ ,  $r=0,05$ ), T4 taldekoek batez besteko altuagoak lortu dituzte.
- T2 eta T4 ( $U=36,000^{**}$ ;  $p< 0,001$ ,  $r=0,10$ ) taldeen artean, non T2koek batez besteko altuagoak lortu dituzten.

Taldeen arteko ezberdintasunak tutoreen hainbat ezaugarriren ondorio ote diren aztertzeko, atal honen sarreran adierazitako azpi-galderen arabera antolatuko dira emaitzak. Datuak azaltzerako orduan honako eredia jarraituko da: lehenik eta behin, aldagaiaren analisi deskriptibo orokorra azalduko da, ondoren aztertuko dira harreman analisiak, eta azkenik, ama hizkuntza, generoa, adin tarteak, ibilbidea eta ingeles mailaren auto-pertzepzioa aldagaien arabera aztertuko dira datuak.

### 7.4.1. 3.1.IG: Tutoreak CLIL-POI materiarekiko duen motibazioak eragina al du ingelesezko ikasleen lankidetzazko testuetan?

---

Materiako tutoreek materiarekiko berarekiko duten motibazioak ikasleen idatzizko lankidetzazko testuetan izan dezakeen eragina aztertu da. Helburua lortzeko, aurrez adierazi bezala, analisi deskriptiboak, harreman analisiak eta erregresio analisiak egin dira.

Tutoreek materiarekiko duten **motibazioaren batez bestekoa** 8,33 ( $s= 1,15$ ) puntukoa da 10 puntuko eskala batetan. Tutore bakoitzak azaldu duen motibazioa jarraian datorren taulan [7.77 taula ] azaltzen da.

Tutorea	Motibazioa (0-10)
T1	7,00
T2	9,00
T4	9,00
$\bar{x}$	8,33

7.77 taula . Tutoreek materiarekiko duten motibazioa

Taulan ikus daiteke tutoreek materiarekiko duten motibazioa nahiko parekoa dela eta, orokorrean, altutzat jo daitekeela. Datu kualitatiboetan ere tutoreek adierazi dute oso altua dela materiarekiko duten motibazioa.

T1-e(75-79): “1.6rako motibazioa **nahiko handia** da nik uste dot bertan lantzen dien gaiak oso errealak diela batetik. **Behar beharrezkoak** irakaslian profilerako eta 1.6 materia lehenengo urtian sartzan danez nik uste dote eh... base moduan oso oso ondo etortzen jakielako ikasleei. Eztot irudikatzen lehenengo urtian 1.6 materia lantzen dien gai horreik ez bazien landuko.”

Hiru tutoreetako bik pareko motibazioa erakutsi dutela eta, batera aztertu dira bi talde horien batez bestekoak. **Talde testuen batez bestekoak tutorearen motibazioaren arabera** kalkulatzeko ikusi da CLIL-POI esperientziaren aurretik, ondoren eta handik bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuen kasuan motibazio altuena duten tutoreen ikasleek lortzen dituztela batez besteko altuenak [7.78 taula ].

Tutorearen motibazioa	CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak
7,00 (T1)	(N=25) $\bar{x}=77,06$ , $s=6,57$	(N=12) $\bar{x}=77,17$ , $s=5,68$	(N=23) $\bar{x}=67,09$ , $s=5,34$
9,00 (T2 eta T4)	(N=50) $\bar{x}=79,18$ , $s=9,41$	(N=22) $\bar{x}=82,18$ , $s=9,79$	(N=35) $\bar{x}=78,17$ , $s=12,21$

7.78 taula. Lankidetzazko testuen batez bestekoak eta desbideratze tipikoak tutoreen motibazioaren arabera

Orokorrean, une bakoitzean egindako lankidetzazko testuen eta tutorearen motibazioaren arteko harremana neurtu denean ikusi da CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera ( $r_s= 0,531^{**}$ ,  $p< 0,001$ ) esanguratsua dela. Kasu horretan, zuzeneko harremana dago tutorearen motibazioaren eta lankidetzazko testuen artean. Hau da, tutoreak zenbat eta motibazio altuagoa izan materiarekiko, orduan eta batez besteko altuagoak lortzen dituzte subjektuek CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuetan.

Hari beretik, analisi konparatiboak egin dira CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuarekin eta ezberdintasunak aurkitu dira taldeen artean tutorearen motibazioaren arabera ( $U=151,00^{**}$ ,  $p<0,001$ ,  $r=0,06$ ). Motibazio altuena duten tutoreen taldeko subjektuek idatzitako lankidetzazko testuek batez besteko nabarmen altuagoak lortu dituzte.

Une bakoitzean idatzitako lankidetzazko testuak menpeko aldagai gisa hartuta erregresio analisiak egin direnean, CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako talde testuaren kasuan ageri da soilik tutorearen motibazioa aldagai antzemangarri gisa ( $R^2= 0,234$ ,  $t= 4,658$ ,  $p<0,001$ ).

**Datuak ama hizkuntzaren** arabera aztertzeko, lehenik eta behin ama hizkuntza euskara duten subjektuen datuak aurkeztuko dira.

Tutorearen motibazioa	CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak
7,00 (T1)	(N=14) $\bar{x}=75,71$ , $s=6,68$	(N=6) $\bar{x}=78,67$ , $s=6,55$	(N=13) $\bar{x}=65,69$ , $s=5,72$
9,00 (T2+T4)	(N=25) $\bar{x}=82,00$ , $s=9,82$	(N=12) $\bar{x}=86,29$ , $s=9,44$	(N=16) $\bar{x}=80,81$ , $s=14,12$

**7.79 taula. Ama hizkuntza euskara duten subjektuen talde testuen batez bestekoak tutoreak materiarekiko duen motibazioaren arabera**

Ama hizkuntza euskara duten subjektuen eta tutorearen motibazioaren arteko erlazio posibleak neurtu direnean, ikusi da harreman esanguratsua dagoela aldagaien artean CLIL-POI esperientziaren aurretik ( $r_s=0,337^*$ ,  $p=0,018$ ) eta handik bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuetan ( $r_s=0,566^{**}$ ,  $p=0,001$ ).

Bi lankidetzazko testuen kasuan dira esanguratsuak ezberdintasunak taldeen artean: CLIL-POI esperientziaren aurretik ( $U=96,000^*$ ,  $p=0,02$ ,  $r=0,05$ ) eta handik bost hilabetera ( $U=36,000^{**}$ ,  $p=0,003$ ,  $r=0,10$ ). Bi kasuetan motibazio altuena duten tutoreen taldekoek lortu dituzte batez besteko altuenak.

Ama hizkuntza gaztelera duten subjektuen kasuan, motibazio baxuena duen tutorearen taldeko subjektuen lankidetzazko testuek lortu dituzte batez besteko altuenak CLIL-POI esperientziaren aurretik. CLIL-POI esperientziaren ondoren eta handik bost hilabetera motibazio altuena duten tutoreen taldeko lankidetzazko testuek lortzen dituzte batez besteko altuenak [7.80 taula].

## 7. KAPITULUA: DATUEN ANALISIA ETA EMAITZAK

Tutorearen motibazioa	CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak
7,00 (T1)	(N=4) $\bar{x}=80,87$ , $s=5,89$	(N=3) $\bar{x}=78,5$ , $s=5,19$	(N=3) $\bar{x}=65,5$ , $s=6,06$
9,00 (T2+T4)	(N=11) $\bar{x}=76,00$ , $s=9,62$	(N=3) $\bar{x}=81,17$ $s=7,09$	(N=8) $\bar{x}=74,81$ , $s=12,3$

**7.80 taula. Ama hizkuntza gaztelera duten subjektuen talde testuen batez bestekoak tutoreak materiarekiko duen motibazioaren arabera**

Ama hizkuntza gaztelera duten subjektuen eta tutorearen motibazioaren artean ez da aurkitu erlazio esanguratsurik.

Ama hizkuntza euskara eta gaztelera duten subjektuen kasuan, CLIL-POI esperientziaren aurretik motibazio baxuena duen tutorearen taldeko subjektuen lankidetzazko testuek lortzen dituzte batez besteko altuenak. CLIL-POI esperientziaren ondoren eta handik bost hilabetera motibazio altuena duten tutoreen taldeko lankidetzazko testuek lortzen dituzte batez besteko altuenak [7.81 taula].

Tutorearen motibazioa	CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak
7,00 (T1)	(N=4) $\bar{x}=78,5$ , $s=7,22$	(N=2) $\bar{x}=73,5$ , $s=2,82$	(N=2) $\bar{x}=69,87$ , $s=3,32$
9,00 (T2+T4)	(N=7) $\bar{x}=73,21$ , $s=7,56$	(N=4) $\bar{x}=73,62$ $s=9,25$	(N=7) $\bar{x}=74,57$ , $s=9,75$

**7.81 taula. Ama hizkuntza euskara eta gaztelera duten subjektuen talde testuen batez bestekoak tutoreak materiarekiko duen motibazioaren arabera**

Ama hizkuntza euskara eta gaztelera duten subjektuen eta tutorearen motibazioaren arteko erlazio esanguratsurik ez da aurkitu.

**Generoaren arabera** taldeak sortuta, tutorearen motibazioak talde testuetan duen eragina neurtu da. Hurrengo taulan [7.82 taula] unez une emakumezkoek zein gizonezkoek lortutako batez bestekoak aurkezten dira.

Tutorearen motibazioa	CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuak		CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak		CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak	
	E	G	E	G	E	G
7,00 (T1)	(N=15) $\bar{x}=76,10$ , $s=6,56$	(N=10) $\bar{x}=78,50$ , $s=6,64$	(N=6) $\bar{x}=80,83$ , $s=5,82$	(N=6) $\bar{x}=73,50$ , $s=2,19$	(N=14) $\bar{x}=65,43$ , $s=5,94$	(N=9) $\bar{x}=69,67$ , $s=2,97$
9,00 (T2+T4)	(N=26) $\bar{x}=82,81$ , $s=7,23$	(N=24) $\bar{x}=75,25$ , $s=10,05$	(N=14) $\bar{x}=84,42$ , $s=8,76$	(N=8) $\bar{x}=78,25$ , $s=10,85$	(N=18) $\bar{x}=82,13$ , $s=9,58$	(N=17) $\bar{x}=73,97$ , $s=13,52$

**7.82 taula. Lankidetzazko testuen batez besteko eta desbideratze tipikoak generoaren arabera eta tutoreak materiarekiko duen motibazioaren arabera**

Taula deskribatzeko, esan daiteke CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako lankidetzazko testuetan motibazio baxuena duen tutorearen kasuan gizonezkoek emakumezkoek baino batez besteko altuagoak lortzen dituztela. Motibazio altuena duten tutoreekin erlacionatutako lankidetzazko testuetan, berriz, emakumezkoak dira batez besteko altuenak lortzen dituztenak CLIL-POI esperientziaren aurretik. Beraz, kasu honetan badirudi emakumezkoak sentikorragoak direla tutorearen motibazioarekiko.

CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuetan, berriz, emakumezkoek lortzen dituzte batez besteko altuenak tutorearen motibazioa edozein dela ere.

CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako talde testuetan, berriz, motibazio baxuena duen tutorearen kasuan emakumezkoek gizonezkoek baino baxuago puntuatzen dute; motibazio altuena duten tutoreen kasuan, ostera, emakumezkoak dira altuen puntuatzen dutenak.

Emakumezkoen kasuan esanguratsua da idatzitako lankidetzazko testuaren eta tutorearen motibazioaren arteko harremana CLIL-POI esperientziaren aurretik ( $r_s=0,419^{**}$ ,  $p=0,006$ ) eta CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera ( $r_s=0,787^{**}$ ,  $p<0,001$ ). Gizonezkoen kasuan, berriz, ez da aurkitu erlazio esanguratsurik bi aldagaien artean.

Azterketan ikusi da emakumezkoek dagokienez ezberdintasun esanguratsuak ageri direla tutorearen motibazioaren arabera taldeen artean bi uneotan: CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako lankidetzazko testuetan ( $U=97,500^{**}$ ,  $p=0,008$ ,  $r=0,06$ ) eta CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuetan ( $U=12,000^{**}$ ,  $p<0,001$ ,  $r=0,13$ ). Bi kasuetan motibazio altuena duten tutoreen taldeko emakumezkoen lankidetzazko testuak dira batez besteko altuenak lortzen dituztenak.

**Adin tartearen arabera** tutorearen motibazioaren eragina aztertzeko, tarte ezberdinen arabera antolatutako analisia aurkeztuko da.

17-19 adin tartekoei dagokienez [7.83 taula], motibazioaren arabera taldeak sortuta ikusi da motibazio altuena erakusten duten tutoreen taldekoek lortzen dituztela batez bestekorik altuenak uneoro.

## 7. KAPITULUA: DATUEN ANALISIA ETA EMAITZAK

Tutorearen motibazioa	CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak
7,00 (T1)	(N=15) $\bar{x}=77,47$ , $s=6,82$	(N=7) $\bar{x}=78,78$ , $s=5,53$	(N=14) $\bar{x}=65,96$ , $s=5,65$
9,00 (T2+T4)	(N=31) $\bar{x}=79,06$ , $s=9,34$	(N=13) $\bar{x}=83,19$ , $s=9,42$	(N=22) $\bar{x}=79,16$ , $s=11,85$

**7.83 taula. 17-19 adin tarteko subjektuen lankidetzazko testuen batez bestekoak tutoreak materiarekiko duen motibazioaren arabera**

17-19 adin tartekoen talde testuen eta tutorearen motibazioaren arteko erlazio posibleak neurtuta, ikusi da harreman esanguratsua dagoela aldagaien artean CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuetan ( $r_s=0,572^{**}$ ,  $p<0,001$ ). Ikusi da, halaber, taldeen arteko ezberdintasunak esanguratsuak direla ( $U=50,000^{**}$ ,  $p=0,001$ ,  $r=0,13$ ). Hau da, motibazio altuena duten tutoreen taldekoek lortzen dituzten batez bestekoak nabarmen altuagoak dira.

20-24 adin tarteko subjektuei dagokienez ere [7.84 taula], aurreko adin tartekoen kasuan bezala, motibazio altuena duten tutoreen ikasleek lortzen dituzte batez besteko altuenak lankidetzazko testuetan.

Tutorearen motibazioa	CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak
7,00 (T1)	(N=5) $\bar{x}=75,70$ , $s=6,96$	(N=4) $\bar{x}=75,75$ , $s=6,13$	(N=4) $\bar{x}=65,37$ , $s=4,31$
9,00 (T2+T4)	(N=11) $\bar{x}=79,82$ , $s=9,66$	(N=6) $\bar{x}=80,42$ , $s=10,47$	(N=8) $\bar{x}=75,12$ , $s=11,98$

**7.84 taula. 20-24 adin tarteko subjektuen lankidetzazko testuen batez bestekoak tutoreak materiarekiko duen motibazioaren arabera**

20-24 adin tartekoen talde testuen eta tutorearen motibazioaren artean harreman esanguratsua dago CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuetan ( $r_s=0,621^*$ ,  $p=0,031$ ). Kasu horretan, taldeen arteko ezberdintasunak esanguratsuak dira ( $U=4,000^*$ ,  $p=0,039$ ,  $r=0,17$ ). Hau da, motibazio altuena duten tutoreen taldekoek lortzen dituzten batez bestekoak nabarmen altuagoak dira.

Azkeneko adin tarteari dagokionez –25 urtetik gorakoak– CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako lankidetzazko testuetan batez besteko altuena motibazio baxuena duen tutorearen ikasleek lortu dute. CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako testuetan, berriz, motibazio altuena duten tutoreen ikasleek lortu dituzte batez bestekorik altuenak [7.85 taula]. Adin tarteko honetako subjektu bakarrak idatzi du CLIL-POI esperientzia hurrengo lankidetzazko testua.

## 7. KAPITULUA: DATUEN ANALISIA ETA EMAITZAK

Tutorearen motibazioa	CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak
7,00 (T1)	(N=2) $\bar{x}=78,50$ , $s=8,48$		(N=2) $\bar{x}=72,50$ , $s=2,12$
9,00 (T2+T4)	(N=2) $\bar{x}=77,75$ , $s=25,10$	(N=1) $\bar{x}=97,00$	(N=2) $\bar{x}=77,50$ , $s=30,05$

**7.85 taula. 25 urtefik gorako subjektuen lankidetzazko testuen batez bestekoak tutoreak materiarekiko duen motibazioaren arabera**

Azken adin tarte honetan ez da ez harreman ez taldeen arteko ezberdintasun esanguratsurik aurkitu.

**Ibilbidearen arabera** datuak tutorearen motibazioaren arabera aztertzeko, lehenik azalduko dira Lehen Hezkuntza ibilbidekoak, bigarrenik, Atzerriko Hizkuntza ibilbidekoak, hirugarrenik, Heziketa Fisikoko datuak eta azkenik, Hezkuntza Berezikoak.

Lehen Hezkuntzako ibilbideari dagokionez, adierazi daiteke kasu guztietan motibazio altuena duten tutoreen taldeko subjektuek lortu dituztela batez bestekorik altuenak [7.86 taula ].

Tutorearen motibazioa	CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak
7,00 (T1)	(N=6) $\bar{x}=77,25$ , $s=5,76$	(N=6) $\bar{x}=77,50$ , $s=6,59$	(N=5) $\bar{x}=65,00$ , $s=5,61$
9,00 (T2+T4)	(N=15) $\bar{x}=77,57$ , $s=11,07$	(N=6) $\bar{x}=81,42$ , $s=14,04$	(N=10) $\bar{x}=78,75$ , $s=15,46$

**7.86 taula. Lehen Hezkuntzan matrikulatutako subjektuen lankidetzazko testuen batez bestekoak tutoreak materiarekiko duen motibazioaren arabera**

Lehen Hezkuntzako subjektuen lankidetzazko testuen eta tutoreen motibazioaren artean joerazko harreman bat aurkitu da CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuen kasuan ( $r_s=0,495$ ,  $p=0,061$ ).

Atzerriko Hizkuntzan matrikulatutako subjektuen kasuan ere, Lehen Hezkuntzako subjektuen joera bera agertzen bera ematen da. Hau da, motibazio altuena duten tutoreen taldeetako lankidetzazko testuek lortu dituzte batez bestekorik altuenak [7.87 taula ].

Tutorearen motibazioa	CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak
7,00 (T1)	(N=6) $\bar{x}=82,08$ , $s=6,66$	(N=3) $\bar{x}=75,50$ , $s=0,00$	(N=5) $\bar{x}=69,50$ , $s=4,11$
9,00 (T2+T4)	(N=9) $\bar{x}=82,94$ , $s=7,35$	(N=5) $\bar{x}=84,60$ , $s=8,58$	(N=6) $\bar{x}=82,08$ , $s=10,41$

**7.87 taula. Atzerriko Hizkuntzan matrikulatutako subjektuen lankidetzazko testuen batez bestekoak tutoreak materiarekiko duen motibazioaren arabera**

Atzerriko Hizkuntzako subjektuen lankidetzazko testuen eta tutorearen motibazioaren artean erlazio esanguratsua aurkitu da CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako talde testuetan ( $r_s=0,644^*$ ,  $p=0,033$ ). Taldeen arteko ezberdintasunak esanguratsuak dira, halaber, CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuetan ( $U=4,000^*$ ,  $p=0,042$ ,  $r=0,18$ ). Hau da, motibazio altuena duten tutoreen taldekoek lortzen dituzte batez besteko nabarmen altuagoak.

Hezkuntza Fisikoan matrikulatutako subjektuen lankidetzazko testuen batez bestekoak tutorearen motibazioaren arabera banatuta agertzen dira hurrengo taulan [7.88 taula].

Tutorearen motibazioa	CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak
7,00 (T1)	(N=5) $\bar{x}=74,00$ , $s=6,10$	(N=1) $\bar{x}=71,50$	(N=5) $\bar{x}=69,10$ , $s=4,72$
9,00 (T2+T4)	(N=12) $\bar{x}=75,62$ , $s=10,60$	(N=4) $\bar{x}=81,62$ , $s=8,74$	(N=9) $\bar{x}=72,05$ , $s=12,52$

**7.88 taula. Heziketa Fisikoan matrikulatutako subjektuen lankidetzazko testuen batez bestekoak tutoreak materiarekiko duen motibazioaren arabera**

Taulan ikus daitekeenez, motibazio altuena duten tutoreen taldeetako ikasleen lankidetzazko testuak dira batez besteko altuenak lortzen dituztenak hiru uneetan. Hala ere, lankidetzazko testuen eta motibazioaren arteko harremana ez da esanguratsua.

Hezkuntza Bereziko ibilbidea hautatu duten subjektuen kasuan ere, aurreko kasuetako joera errepikatzen da. Hau da, motibazio altuena duten tutoreen taldeko subjektuen lankidetzazko testuek lortzen dituzte batez bestekorik altuenak [7.89 taula].

Tutorearen motibazioa	CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak
7,00 (T1)	(N=5) $\bar{x}=74,30$ , $s=6,33$	(N=2) $\bar{x}=84,50$ , $s=0,00$	(N=5) $\bar{x}=62,40$ , $s=4,97$
9,00 (T2+T4)	(N=8) $\bar{x}=83,37$ , $s=7,05$	(N=5) $\bar{x}=84,60$ , $s=8,58$	(N=7) $\bar{x}=81,36$ , $s=9,16$

**7.89 taula. Hezkuntza Berezian matrikulatutako subjektuen lankidetzazko testuen batez bestekoak tutoreak materiarekiko duen motibazioaren arabera**

Hezkuntza Bereziko ibilbidean matrikulatutako subjektuen lankidetzazko testuen eta tutoreen motibazioaren arteko harremana esanguratsua da CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako lankidetzazko testuaren ( $r_s=0,595^*$ ,  $p=0,032$ ) eta CLIL-POI esperientzia igaro eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuaren kasuan ( $r_s=0,863^{**}$ ,  $p<0,001$ ).

Analisi konparatiboak egin direnean ikusi da CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako talde testuaren kasuan ezberdintasunak esanguratsuak direla tutorearen



motibazioaren arabera sortutako taldeen artean ( $U=6,000^*$ ,  $p=0,039$ ,  $r=0,15$ ). CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako talde testuaren kasuan ere, ezberdintasunak esanguratsuak dira tutorearen motibazioaren arabera sortutako taldeen artean ( $U=0,000^{**}$ ,  $p=0,004$ ,  $r=0,23$ ). Bi uneetan motibazio altuena duten tutoreen taldeetako lankidetzazko testuak dira batez besteko nabarmenki altuagoak lortu dituztenak.

Harreman analisiak zein analisi konparatiboak **ingeles mailaren auto-pertzepzioaren arabera** eta tutorearen motibazioaren arabera egin dira.

Ingeles maila oso txarra izatearen auto-pertzepzioa dutela adierazi duten subjektuen lankidetzazko testuen batez bestekoak aztertuta, adierazi daiteke kasu guztietan batez besteko altuenak lortu dituztenak motibazio altuena duten tutoreen taldeetako ikasleen testuak direla [7.90 taula].

Tutorearen motibazioa	CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak
7,00 (T1)	(N=1) $\bar{x}=68,50$		(N=1) $\bar{x}=61,50$ , $s=4,72$
9,00 (T2+T4)	(N=6) $\bar{x}=84,17$ , $s=13,07$	(N=3) $\bar{x}=92,17$ , $s=13,07$	(N=4) $\bar{x}=81,87$ , $s=20,89$

**7.90 taula. Ingeles maila oso txarra izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuen lankidetzazko testuen batez bestekoak tutoreak materiarekiko duen motibazioaren arabera**

Ingeles maila oso txarra izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuen lankidetzazko testuen eta tutorearen motibazioaren artean ez da erlazio esanguratsurik aurkitu.

Maila txarra izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuei dagokienez, lankidetzazko testuetan batez besteko altuenak motibazio baxuena duen tutorearen taldeko ikasleek lortu dituzte CLIL-POI esperientziaren aurretik eta ondoren. CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako talde testuan, berriz, motibazio altuena duten tutoreen taldekoek lortu dituzte batez bestekorik altuenak [7.91 taula].

Tutorearen motibazioa	CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak
7,00 (T1)	(N=2) $\bar{x}=81,00$ , $s=0,00$	(N=2) $\bar{x}=84,50$ , $s=0,00$	(N=2) $\bar{x}=59,00$ , $s=0,00$
9,00 (T2+T4)	(N=9) $\bar{x}=79,61$ , $s=7,24$	(N=7) $\bar{x}=78,78$ , $s=8,15$	(N=10) $\bar{x}=79,25$ , $s=6,83$

**7.91 taula. Ingeles maila txarra izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuen lankidetzazko testuen batez bestekoak tutoreak materiarekiko duen motibazioaren arabera**

Ingeles maila txarra izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuen lankidetzazko testuetan tutorearen motibazioak CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera eragina duela ikusi da ( $r_s=0,653^*$ ,  $p=0,021$ ). Une horretan esanguratsuak dira taldeen arteko ezberdintasunak ( $U=0,000^*$ ,  $p=0,03$ ,  $r=0,18$ ). Izan ere, motibazio altuena duten tutoreen taldekoek batez besteko nabarmen altuagoak lortzen dituzte.

Ingeles maila erdipurdikoa izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuen lankidetzazko testuak tutorearen motibazioaren arabera taldekatuta, ikusi da motibazio altuena duten tutoreen taldeetako subjektuek lortu dituztela batez besteko altuenak [7.92 taula].

Tutorearen motibazioa	CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak
7,00 (T1)	(N=13) $\bar{x}=74,92$ , $s=5,69$	(N=5) $\bar{x}=76,70$ , $s=7,12$	(N=13) $\bar{x}=67,46$ , $s=5,41$
9,00 (T2+T4)	(N=18) $\bar{x}=75,50$ , $s=10,59$	(N=6) $\bar{x}=82,08$ , $s=11,17$	(N=13) $\bar{x}=74,15$ , $s=14,20$

**7.92 taula. Ingeles maila erdipurdikoa izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuen lankidetzazko testuen batez bestekoak tutoreak materiarekiko duen motibazioaren arabera**

Bi aldagaien artean –ingeles maila erdipurdikoa izatearen auto-pertzepzioa eta tutorearen motibazioa– ez dago erlazio esanguratsurik.

Ingeles maila ona izatearen auto-pertzepzioa dutenen lankidetzazko testuak tutorearen motibazio mailaren arabera aztertuta, ikusi da motibazio altuena duten tutoreen taldeetako lankidetzazko testuen batez bestekoak direla altuenak [7.93 taula].

Tutorearen motibazioa	CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak
7,00 (T1)	(N=6) $\bar{x}=82,17$ , $s=6,69$	(N=4) $\bar{x}=75,50$ , $s=0,00$	(N=4) $\bar{x}=68,37$ , $s=3,75$
9,00 (T2+T4)	(N=7) $\bar{x}=83,64$ , $s=6,67$	(N=4) $\bar{x}=85,12$ , $s=9,81$	(N=5) $\bar{x}=82,80$ , $s=10,27$

**7.93 taula. Ingeles maila ona izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuen lankidetzazko testuen batez bestekoak tutoreak materiarekiko duen motibazioaren arabera**

Talde honetan tutorearen eragina aurkitu da CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuetan ( $r_s=0,793^*$ ,  $p=0,011$ ). Une horretan dira motibazio altuena duten tutoreen taldeko subjektuen lankidetzazko testuak nabarmenki hobeak ( $U=1,000^*$ ,  $p=0,025$ ,  $r=0,24$ ).

			CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak
	Orokorra	Batez besteko altuenak tutorearen motibazioaren arabera (orokorra)	Motibazio altuena duen tutorearen taldea	Motibazio altuena duen tutorearen taldea	Motibazio altuena duen tutorearen taldea
		Tutorearen motibazioaren eta lankidetzazko testuen arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	$r=0,531^{**}$ , $p<0,001$
		Tutorearen motibazioaren arabera taldeen arteko ezberdintasun esanguratsua	Ez	Ez	Bai
Ama hizkuntzaren arabera	Euskara	Batez besteko altuenak tutorearen motibazioaren arabera (Euskara)	Motibazio altuena duen tutorearen taldea	Motibazio altuena duen tutorearen taldea	Motibazio altuena duen tutorearen taldea
		Tutorearen motibazioaren eta lankidetzazko testuen arteko harreman esanguratsua	$r=0,337^*$ , $p=0,018$	Ez	$r=0,566^{**}$ , $p=0,001$
		Tutorearen motibazioaren arabera taldeen arteko ezberdintasun esanguratsua	Bai	Ez	Bai
	Gaztelera	Batez besteko altuenak tutorearen motibazioaren arabera (Gaztelera)	Motibazio baxuena duen tutorearen taldea	Motibazio altuena duen tutorearen taldea	Motibazio altuena duen tutorearen taldea
		Tutorearen motibazioaren eta lankidetzazko testuen arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	Ez
		Tutorearen motibazioaren arabera taldeen arteko ezberdintasun esanguratsua	Ez	Ez	Ez
	Euskara eta gaztelera	Batez besteko altuenak tutorearen motibazioaren arabera (Euskara eta gaztelera)	Motibazio baxuena duen tutorearen taldea	Motibazio altuena duen tutorearen taldea	Motibazio altuena duen tutorearen taldea
		Tutorearen motibazioaren eta lankidetzazko testuen arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	Ez
		Tutorearen motibazioaren arabera taldeen arteko ezberdintasun esanguratsua	Ez	Ez	Ez
Generoaren arabera	Emakumezkoak	Batez besteko altuenak tutorearen motibazioaren arabera (Emakumezkoak)	Motibazio altuena duen tutorearen taldea	Motibazio altuena duen tutorearen taldea	Motibazio altuena duen tutorearen taldea
		Tutorearen motibazioaren eta lankidetzazko testuen arteko harreman esanguratsua	$r=0,419^*$ , $p=0,006$	Ez	$r=0,787^{**}$ , $p<0,001$
		Tutorearen motibazioaren arabera taldeen arteko ezberdintasun esanguratsua	Bai	Ez	Bai
	Gizonezkoak	Batez besteko altuenak tutorearen motibazioaren arabera (Gizonezkoak)	Motibazio baxuena duen tutorearen taldea	Motibazio altuena duen tutorearen taldea	Motibazio altuena duen tutorearen taldea
		Tutorearen motibazioaren eta lankidetzazko testuen arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	Ez

		Tutorearen motibazioaren arabera taldeen arteko ezberdintasun esanguratsuak	Ez	Ez	Ez
Adin tartearen arabera	17-19 adin tartea	Batez besteko altuenak tutorearen motibazioaren arabera (17-19)	Motibazio altuena duen tutorearen taldea	Motibazio altuena duen tutorearen taldea	Motibazio altuena duen tutorearen taldea
		Tutorearen motibazioaren eta lankidetzazko testuen arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	$r=0,572^{**}$ , $p<0,001$
		Tutorearen motibazioaren arabera taldeen arteko ezberdintasun esanguratsuak	Ez	Ez	Bai
	20-24 adin tartea	Batez besteko altuenak tutorearen motibazioaren arabera (20-24)	Motibazio altuena duen tutorearen taldea	Motibazio altuena duen tutorearen taldea	Motibazio altuena duen tutorearen taldea
		Tutorearen motibazioaren eta lankidetzazko testuen arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	$r=0,621^*$ , $p=0,031$
		Tutorearen motibazioaren arabera taldeen arteko ezberdintasun esanguratsuak	Ez	Ez	Bai
	25 urtetik gora	Batez besteko altuenak tutorearen motibazioaren arabera (25 urtetik gorakoak)	Motibazio baxuena duen tutorearen taldea	-	Motibazio altuena duen tutorearen taldea
		Tutorearen motibazioaren eta lankidetzazko testuen arteko harreman esanguratsua	Ez	-	Ez
		Tutorearen motibazioaren arabera taldeen arteko ezberdintasun esanguratsuak	Ez	-	Ez
Ibilbidearen arabera	Lehen Hezkuntza	Batez besteko altuenak tutorearen motibazioaren arabera (Lehen Hezkuntza)	Motibazio altuena duen tutorearen taldea	Motibazio altuena duen tutorearen taldea	Motibazio altuena duen tutorearen taldea
		Tutorearen motibazioaren eta lankidetzazko testuen arteko harreman esanguratsua	Ez	$r=0,495$ , $p=0,061$	Ez
		Tutorearen motibazioaren arabera taldeen arteko ezberdintasun esanguratsuak	Ez	Ez	Ez
	Atzerriko Hizkuntza	Batez besteko altuenak tutorearen motibazioaren arabera (Atzerriko Hizkuntza)	Motibazio altuena duen tutorearen taldea	Motibazio altuena duen tutorearen taldea	Motibazio altuena duen tutorearen taldea
		Tutorearen motibazioaren eta lankidetzazko testuen arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	$r=0,644^*$ , $p=0,033$
		Tutorearen motibazioaren arabera taldeen arteko ezberdintasun esanguratsuak	Ez	Ez	Bai
	Heziketa Fisikoa	Batez besteko altuenak tutorearen motibazioaren arabera (Heziketa Fisikoa)	Motibazio altuena duen tutorearen taldea	Motibazio altuena duen tutorearen taldea	Motibazio altuena duen tutorearen taldea
		Tutorearen motibazioaren eta lankidetzazko testuen arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	Ez
		Tutorearen motibazioaren arabera taldeen arteko ezberdintasun esanguratsuak	Bai	Ez	Bai

	Hezkuntza Berezia	Batez besteko altuenak tutorearen motibazioaren arabera (Hezkuntza Berezia)	Motibazio altuena duen tutorearen taldea	Motibazio altuena duen tutorearen taldea	Motibazio altuena duen tutorearen taldea
		Tutorearen motibazioaren eta lankidetzazko testuen arteko harreman esanguratsua	$r= 0,595^*$ , $p=0,032$	Ez	$r=0,863^{**}$ , $p<0,001$
		Tutorearen motibazioaren arabera taldeen arteko ezberdintasun esanguratsua	Bai	Ez	Bai
Ingeles mailaren auto-pertzepzioaren arabera	Oso txarra	Batez besteko altuenak tutorearen motibazioaren arabera (Oso txarra)	Motibazio altuena duen tutorearen taldea		Motibazio altuena duen tutorearen taldea
		Tutorearen motibazioaren eta lankidetzazko testuen arteko harreman esanguratsua	Ez		Ez
		Tutorearen motibazioaren arabera taldeen arteko ezberdintasun esanguratsua	Ez		Ez
	Txarra	Batez besteko altuenak tutorearen motibazioaren arabera (Txarra)	Motibazio baxuena duen tutorearen taldea	Motibazio baxuena duen tutorearen taldea	Motibazio altuena duen tutorearen taldea
		Tutorearen motibazioaren eta lankidetzazko testuen arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	$r=0,653^{**}$ , $p=0,021$
		Tutorearen motibazioaren arabera taldeen arteko ezberdintasun esanguratsua	Ez	Ez	Bai
	Erdipurdikoa	Batez besteko altuenak tutorearen motibazioaren arabera (Erdipurdikoa)	Motibazio altuena duen tutorearen taldea	Motibazio altuena duen tutorearen taldea	Motibazio altuena duen tutorearen taldea
		Tutorearen motibazioaren eta lankidetzazko testuen arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	Ez
		Tutorearen motibazioaren arabera taldeen arteko ezberdintasun esanguratsua	Ez	Ez	Ez
	Ona	Batez besteko altuenak tutorearen motibazioaren arabera (Ona)	Motibazio altuena duen tutorearen taldea	Motibazio altuena duen tutorearen taldea	Motibazio altuena duen tutorearen taldea
		Tutorearen motibazioaren eta lankidetzazko testuen arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	$r=0,793^{**}$ , $p=0,011$
		Tutorearen motibazioaren arabera taldeen arteko ezberdintasun esanguratsua	Ez	Ez	Bai

7.94 taula. Datuen laburpena- 3.1.I.G.

#### 7.4.1.1. 3.2.IG.: ICTak ikaskuntza prozesuan erabiltzearen inguruan tutoreak dituen sinesmenek eragina al dute ikasleen ingelesezko lankidetzazko testuetan?

ICTak ikaskuntza prozesuan erabiltzearen inguruan tutoreak dituzten sinesmenak neurtzeko Kennedy eta taldekideek (2009) diseinatutako galdetegiko bost item erabili dira. Ikerketa galdera horren datuen aurkezpen hasieran deskribatuko da item horien aurrean tutoreak adierazitakoa.

ICTak ikaskuntza prozesuan erabiltzearen inguruko sinesmenak neurtzeko erabilitako lehenengo itemak honi egiten dio erreferentzia: ICTak ikaskuntza prozesuan erabiltzeak ikasleei emaitza hobekiak lortzen laguntzen dieneko adierazpenari. Tutoreak bat etorri dira adierazpen horrekin ( $\bar{x}=4$ ,  $s=1$ ).

Bigarren itemak, berriz, ICTen erabilpenak materia edo ikasgaia sakonago ulertzen lagunduko diela adierazten du. Tutoreak 3,66ko ( $s=1,15$ ) adostasun maila adierazi dute batez beste. Hau da, kualitatiboki neutraltasunaren eta adostasunaren artean kokatu dira.

Hirugarren itemak ICTek ikasleei ikasgaia osatzen laguntzen dietela baieztatzen du. Tutoreak ados eta guztiz ados artean ageri dira baieztape horren aurrean ( $\bar{x}=4,66$ ,  $s=0,57$ ). Azkeneko bi itemetan, berriz, erabat ados azaldu dira tutore guztiak ( $\bar{x}=5$ ,  $s=0$  bi kasuetan). Azkenurreko itemak erreferentzia egiten dio konpetentzia digitalaren garapenari; azkenak, berriz, epe luzera ICTen erabilerak bizitza profesionalerako perspektiben hobekuntzari. Azaldutako itemak laburbiltzea da jarraian datorren taularen [7.95 taula] helburua.

Itema (N=3)	$\bar{x}$	s
Emaitza hobekiak lortzen lagunduko diete	4	1
Materia sakonkiago ulertzen lagunduko diete	3,66	1,15
Ikasgaia osatzen lagundu diete	4,66	0,57
Beraien konpetentzia digitalak hobetzen lagunduko diete	5	0
Epe luzera, beraien bizitza profesionalerako perspektibak hobetuko dizkiete	5	0

**7.95 taula. ICTak ikaskuntza prozesuan erabiltzearen inguruko sinesmenak neurtzen dituzten itemen batez besteko eta desbideratze tipikoak**

Ikusten denez, tutore guztiek adierazi dute adostasuna IKTak ikaste-irakaste prozesuan txertatzeari dagokionez. Hala ere, tutoreen adostasun mailaren batez bestekoen araberrako hiru talde sortu dira beharrezkoak izan diren ariketa estatistikoak eginda. Lehenengo taldea batez beste 4 puntu duen tutorearena da; bigarrena, batez beste 4,4ko adostasun maila adierazi duen tutorearena, eta hirugarrena, adierazpenekin guztiz ados dagoela adierazi duen tutorearena. Hori dela eta, jarraian datorren kontinuumean [7.44 irudia] ageri den terminologia erabiliko da aurrerantzean. Hau da, 4 puntuko adostasuna erakutsi duen tutorea izendatzeko erabiliko da Ados\_1; 4,4 puntukoa erakutsi duena izendatzeko, berriz, Ados\_2 eta 5 puntukoa erakutsi duena izendatzeko, azkenik, Ados\_3.



#### 7.44 irudia. Tutoreek IKTak hezkuntzan erabiltzeko erakutsitako adostasunaren kontinuuma

Aipatutako taldeen arabera, jarraian ikerketa subjektuek lankidetzazko testuetan lortutako batez bestekoak azalduko dira CLIL-POI esperientziaren aurretik, ondoren eta bost hilabete igarota [7.96 taula].

Tutorearen usteak	CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak
Ados_1 (T2)	(N=27) =81,70, s=7,67	(N=8) =85,25, s=12,56	(N=12) =87,33, s=10,24
Ados_2 (T1)	(N=25) =77,06, s=6,57	(N=12) =77,17, s=5,68	(N=23) =67,09, s=5,34
Ados_3 (T4)	(N=23) =76,22, s=10,53	(N=14) =80,43, s=7,81	(N=23) =73,39, s=10,41

**7.96 taula. Lankidetzazko testuen batez besteko eta desbideratze tipikoak tutoreek IKTak ikaskuntza prozesuan txertatzeari buruz dituzten sinesmenen arabera**

Tutoreen usteak une ezberdinetako lankidetzazko testuekin erlazionatu direnean, harreman esanguratsua soilik CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako talde testuaren kasuan aurkitu da ( $r_s = -0,261^*$ ,  $p=0,048$ ). Erlazio negatiboa izateak adierazten du kasu honetan kontrako norabidea hartzen dutela aldagaiek, hau da, zenbat eta IKTak ikasketa prozesuan erabiltzeko uste negatiboagoa izan, nahiz eta tutore guztiak adostasunaren barruan kokatu, orduan eta batez besteko altuagoak lortu dituzte subjektuek lankidetzazko testuetan.

Adierazitakoa ulertzeko esan daiteke IKTak ikasketa prozesuan erabiltzeko adostasun maila minimo bat izatea nahikoa dela lankidetzazko testuetan teknologia horiek erabiltzeko. Era berean, adierazi nahi du sinesmen positiboa ez dela nahikoa IKTen bidez lankidetzazko testu egokiak idazteko. Hau da, IKTen bidezko lankidetzazko testuak idazterako orduan tutoreak IKTak ikaskuntza prozesuan txertatzeko adostasunaz gain, beste hainbat aldagai hartu behar dira kontuan.

Tutorearen usteen arabera taldeak konparatu direnean, alde esanguratsuak aurkitu dira CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuetan ( $\chi^2_{(2)}=26,634^{**}$ ,  $p<0,001$ ).

CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuetan esanguratsuak dira ezberdintasunak honako taldeon artean: Ados\_1 eta Ados\_2 ( $U=0,000^{**}$ ,  $p<0,001$ ,  $r=0,13$ ); Ados\_1 eta Ados\_3 ( $U=36,000^{**}$ ,  $p<0,001$ ,  $r=0,10$ ) eta Ados\_2 eta Ados\_3 ( $U=151,000^*$ ,  $p=0,012$ ,  $r=0,04$ ). Lehenengo bi kasuetan, hau da Ados\_1 eta Ados\_2 eta Ados\_1 eta Ados\_3 taldeetan, Ados\_1 taldekoak dira batez besteko nabarmen altuagoak lortzen dituztenak. Ados\_2 eta Ados\_3 konparatzean, berriz, Ados\_3 taldekoek lotzen dituzte batez besteko positiboagoak.



Tutoreen usteak menpeko aldagaitzat hartuta, erregresioa ere esanguratsua da CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako talde testuen kasuan ( $R^2=0,089$ ,  $T=-2,634$ ,  $p=0,010$ ), non tutorearen usteak %8,9ko bariantza azaltzen duen.

**Ama hizkuntzaren** arabera datuak aztertzeko, lehenik eta behin ama hizkuntza euskara duten subjektuen datuak aurkeztuko dira. Taulan [7.97 taula] ikus daitekeen bezala, Ados\_1 tutorearen taldekoek, hau da, IKTen ikaste-irakaste prozesuan txertatzeko adostasun baxuena erakusten duen tutorearen taldekoek, lortu dituzte batez besteko altuenak hiru lankidetzazko testuetan.

Tutorearen usteak	CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak
Ados_1 (T2)	(N=16) =83,59, s=8,5	(N=5) =92,3, s=10,5	(N=7) =92,42, s=9,27
Ados_2 (T1)	(N=14) =75,71, s=6,68	(N=6) =78,67 s=6,55	(N=13) =65,69, s=5,72
Ados_3 (T4)	(N=9) =79,16, s=11,82	(N=7) =82,00 s=6,19	(N=9) =71,77, s=9,98

**7.97 taula. Ama hizkuntza euskara duten subjektuen talde testuen batez bestekoak tutorearen usteen arabera**

Ama hizkuntza euskara duten subjektuen eta tutorearen usteen arteko erlazio posibleak neurtu direnean, ikusi da harreman esanguratsua dagoela aldagaien artean CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuetan ( $r_s=-0,439^*$ ,  $p=0,017$ ). Harremana negatiboa izateak adierazten du CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuetan adostasun baxuena erakusten duen tutorearen taldekoek lortu dituztela batez besteko nabarmen altuagoak.

Tutorearen usteen arabera taldeen artean, ezberdintasun esanguratsuak aurkitu dira CLIL-POI esperientzia igaro eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuetan ( $\chi^2_{(2)}=16,202^{**}$ ,  $p<0,001$ ). Taldeak bikoteka konparatzean ezberdintasun esanguratsuak ikusi dira Ados\_1 eta Ados\_2 tutoreen taldeen artean ( $U=0,000^{**}$ ,  $p<0,001$ ,  $r=0,18$ ) eta Ados\_1 eta Ados\_3 tutoreen taldeen artean ( $U=2,000^{**}$ ,  $p=0,001$ ,  $r=0,19$ ). Bi kasuetan Ados\_1 tutoreen taldekoek lortu dituzte batez besteko altuenak.

Ama hizkuntza gaztelera duten subjektuen kasuan, CLIL-POI esperientziaren aurretik Ados\_2 tutorearen taldekoak dira batez besteko altuenak lortzen dituztenak; Ados\_3

tutorearen taldekoak CLIL-POI esperientziaren ondoren, eta Ados\_1 tutorearen taldekoak, berriz, esperientzia pasa eta bost hilabetera [7.98 taula].

Tutorearen usteak	CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak
Ados_1 (T2)	(N=5) =78,80, s=6,13	(N=1) =73,5	(N=2) =81,5, s=9,19
Ados_2 (T1)	(N=4) =80,87, s=5,89	(N=3) =78,5 s=5,19	(N=3) =65,5, s=6,06
Ados_3 (T4)	(N=6) =73,67, s=11,87	(N=2) =85,00 s=3,53	(N=6) =72,58, s=13,08

**7.98 taula. Ama hizkuntza gaztelera duten subjektuen talde testuen batez bestekoak tutorearen usteen arabera**

Ama hizkuntza gaztelera duten subjektuen eta tutorearen usteen artean ez da erlazio esanguratsurik aurkitu.

Ama hizkuntza euskara eta gaztelera duten subjektuen kasuan ez da Ados\_1 taldeko tutorearen taldeko testurik jaso. Ondorioz, ez da azterketa hori hau egin.

**Generoa oinarri hartuz**, tutoreen usteen araberako taldeak sortuta ikus daiteke emakumezkoen kasuan CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako lankidetzazko testuetan Ados\_3 tutorearen taldekoen batez bestekoak direla altuenak. CLIL-POI esperientziaren ondoren eta handik bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuen kasuan, berriz, Ados\_1 tutorearen taldekoek lortu dituzte batez bestekorik altuenak. Gizonezkoen kasuan, berriz, Ados\_1 tutorearen taldekoek lortu dituzte batez besteko altuenak hiru uneetan jasotako lankidetzazko testuetan.

Tutorearen usteak	CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuak		CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak		CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak	
	E	G	E	G	E	G
Ados_1 (T2)	(N=15) $\bar{x}=82,57$ , s=8,21	(N=12) $\bar{x}=80,62$ , s=7,12	(N=5) $\bar{x}=87,60$ , s=12,87	(N=3) $\bar{x}=81,33$ , s=13,57	(N=7) $\bar{x}=89,0$ , s=10,75484	(N=5) $\bar{x}=85,00$ , s=10,17
Ados_2 (T1)	(N=15) $\bar{x}=76,1$ , s=6,56	(N=10) $\bar{x}=78,5$ , s=6,64	(N=6) $\bar{x}=80,83$ , s=5,82	(N=6) $\bar{x}=73,50$ , s=2,19	(N=14) $\bar{x}=65,43$ , s=5,94	(N=9) $\bar{x}=69,67$ , s=2,95
Ados_3 (T4)	(N=11) $\bar{x}=83,14$ , s=6,01	(N=12) $\bar{x}=69,87$ , s=9,87	(N=9) $\bar{x}=82,67$ , s=5,67	(N=5) $\bar{x}=76,40$ , s=10,13	(N=11) $\bar{x}=77,77$ , s=5,72	(N=12) $\bar{x}=69,37$ , s=12,25

**7.99 taula. Generoa kontuan hartuz, lankidetzazko testuen batez besteko eta desbideratze tipikoak tutoreek IKTak ikaskuntza prozesuan txertatzeari buruz dituzten sinesmenen arabera**

Gizonezkoetan, aldagaien, tutorearen usteen eta lankidetzazko testuen erlazioa esanguratsua da CLIL-POI esperientziaren aurretik ( $r_s=-0,359^*$ ,  $p=0,037$ ). Aldagaien arteko erlazioa, ordea, alderantzizko norabidean gertatzen da. Hau da, zenbat eta IKTak ikaskuntza prozesuan erabiltzeko uste altuagoa izan, orduan eta batez besteko baxuagoak lortu dituzte gizonezkoek lankidetzazko testuetan.

Taldeen arteko konparaketak egin direnean emakumezkoen kasuan esanguratsua da ezberdintasuna CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako lankidetzazko testuetan ( $\chi^2_{(2)}=8,647^*$ ,  $p=0,013$ ) eta CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuetan ( $t_{(2)}=21,876^*$ ,  $p<0,001$ ).

CLIL-POI esperientzia baino lehenago idatzitako lankidetzazko testuen kasuan ezberdintasunak esanguratsuak dira Ados\_2 eta Ados\_3 taldeen artean ( $U=22,500^{**}$ ,  $p=0,002$ ,  $r=0,12$ ) non Ados\_3 taldeko emakumezkoek lortu dituzten batez besteko altuenak. CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuetan ezberdintasuna esanguratsua da honako kasuetan: Ados\_1 eta Ados\_2 artean ( $U=0,000^{**}$ ,  $p<0,001$ ,  $r=0,18$ ); Ados\_1 eta Ados\_3 taldeen artean ( $U=10,000^{**}$ ,  $p=0,009$ ,  $r=0,14$ ) eta Ados\_2 eta Ados\_3 taldeen artean ( $U=12,00^{**}$ ,  $p<0,001$ ,  $r=0,14$ ). Lehenengo bi taldeen artean, Ados\_1 tutorearen taldeko emakumezkoen batez bestekoak izan dira altuenak nabarmenki, eta azkenengo taldeen arteko konparaketan, Ados\_2 eta Ados\_3, Ados\_3 tutorearen taldekoek batez besteko altuagoak lortu dituzte.

Gizonezkoen kasuan, taldeen arteko ezberdintasunak esanguratsuak dira CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuetan ( $\chi^2_{(2)}=8,623^*$ ,  $p=0,013$ ). Ezberdintasunak esanguratsuak dira honako talde hauen artean: Ados\_1 eta Ados\_2 ( $U=0,000^{**}$ ,  $p=0,002$ ,  $r=0,21$ ) eta Ados\_1 eta Ados\_3 ( $U=8,000^{**}$ ,  $p=0,018$ ,  $r=0,13$ ). Bi kasuetan Ados\_1 tutorearen taldeko gizonezkoak dira lankidetzazko testuetan batez besteko altuenak lortu dituztenak.

17-19 **adin tarteko** subjektuen lankidetzazko testuak eta tutoreen usteak aztertzean, ikusi da kasu guztietan Ados\_1 taldeko subjektuek lortu dituztela batez besteko altuenak lankidetzazko testuetan.

Tutorearen usteak	CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak
Ados_1 (T2)	(N=16) =81,16, s=7,93	(N=4) =85,25, s=12,56	(N=7) =87,43, s=9,81
Ados_2 (T1)	(N=15) =77,47, s=6,82	(N=7) =78,78, s=5,53	(N=14) =65,96, s=5,65
Ados_3 (T4)	(N=15) =76,83, s=10,46	(N=9) =82,28, s=7,82	(N=15) =75,30, s=10,93

**7.100 taula. 17-19 adin tarteko lankidetzazko testuen batez besteko eta desbideratze tipikoak tutoreek IKTak ikaskuntza prozesuan txertatzeari buruz dituzten sinesmenen arabera**

Bi aldagaien artean harreman esanguratsurik ez badago ere, taldeen arteko ezberdintasunak esanguratsuak dira CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuen kasuan ( $\chi^2_{(2)}=16,681^{**}$ ,  $p<0,001$ ). Hona hemen taldeen arteko ezberdintasunak esanguratsuak direnoko kasuak: Ados\_1 eta Ados\_2 ( $U=0,000^{**}$ ,  $p<0,001$ ,  $r=0,17$ ), Ados\_1 eta Ados\_3 ( $U=16,000^{**}$ ,  $p=0,009$ ,  $r=0,11$ ) eta Ados\_2 eta Ados\_3 ( $U=50,00^{**}$ ,  $p=0,016$ ,  $r=0,08$ ). Lehenengo bi kasuetan, adostasun maila baxuena erakutsi duen tutorearen taldeko subjektuen lankidetzazko testuak dira batez besteko altuenak lortu dituztenak. Azkenekoan berriz, Ados\_2 eta Ados\_3 artean, adostasun maila altuena erakutsi duen tutorearen taldekoek lortu dituzte, nabarmenki, batez besteko altuagoak.

20-24 adin tarteko subjektuen kasuan ere 17-19 adin tarteko subjektuen joera bera ikusten da. Hau da, Ados\_1 tutorearen taldeko subjektuen lankidetzazko testuak dira hiru uneetan batez besteko altuenak lortzen dituztenak [7.101 taula].

Tutorearen usteak	CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak
Ados_1 (T2)	(N=4) =84,37, s=7,48	(N=1) =97,00	(N=1) =99,00
Ados_2 (T1)	(N=5) =75,70, s=6,96	(N=4) =75,75, s=6,13	(N=4) =65,37, s=4,31
Ados_3 (T4)	(N=7) =77,21, s=10,29	(N=5) =77,10, s=7,39	(N=7) =71,71, s=7,67

**7.101 taula. 20-24 adin tarteko lankidetzazko testuen batez besteko eta desbideratze tipikoak tutoreek IKTak ikaskuntza prozesuan txertatzeari buruz dituzten sinesmenen arabera**

20-24 adin tarteko subjektuen lankidetzazko testuen eta tutorearen usteen artean ez da erlazio esanguratsurik aurkitu. Taldeen arteko ezberdintasunak ere ez dira esanguratsuak.

25-50 adin tarteko subjektu kopurua txikiegia dela eta, ez da azterketarik egin.

**Ibilbidea kontuan hartuz**, tutorearen usteen arabera lankidetzazko testuak aztertu dira. Lehen Hezkuntzako ibilbide orokorreko datuetan ikusi da hiru talde testuen kasuan Ados\_1 tutorearen taldeko subjektuen lankidetzazko testuak direla batez besteko altuenak lortu dituztenak [7.102 taula].

Tutorearen usteak	CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak
Ados_1 (T2)	(N=9) =82,22, s=9,78	(N=2) =97,00, s=0,00	(N=4) =93,50, s=6,35
Ados_2 (T1)	(N=6) =77,25, s=5,76	(N=6) =77,50, s=6,59	(N=5) =65,00, s=5,61
Ados_3 (T4)	(N=6) =70,58, s=9,72	(N=4) =73,62, s=9,25	(N=6) =68,92, s=10,77

**7.102 taula. Lehen Hezkuntza orokorreko subjektuen lankidetzazko testuen batez besteko eta desbideratze tipikoak tutoreek IKTak ikaskuntza prozesuan txertatzeari buruz dituzten sinesmenen arabera**

Lankidetzazko testuen eta tutorearen usteen arteko harremanak aztertzean, ikusi da erlazioa esanguratsua dela CLIL-POI esperientzia izan ondoren idatzitako lankidetzazko testuaren kasuan ( $r_s = -0,718^*$ ,  $p=0,013$ ) eta CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuaren kasuan ( $r_s = -0,527^*$ ,  $p=0,022$ ). Bi kasuetan erlazioa kontrakoa da, hau da, zenbat eta adostasun altuagoa erakutsi tutoreak IKTak ikaste-irakaste prozesuan erabiltzearen aurrean, orduan eta batez besteko baxuagoak lortu dituzte subjektuek lankidetzazko testuetan.

Taldeen arteko ezberdintasunak neurtu direnean alde esanguratsuak aurkitu dira CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuetan ( $\chi^2_{(2)}=8,851^*$ ,  $p=0,012$ ). Konparaketak bikoteka eginda, ezberdintasun esanguratsuak aurkitu dira honako kasuetan: Ados\_1 eta Ados\_2 ( $U=0,000^*$ ,  $p=0,013$ ,  $r=0,19$ ) eta Ados\_1 eta Ados\_3 ( $U=0,000^{**}$ ,  $p=0,009$ ,  $r=0,26$ ) tutoreen taldeko lankidetzazko testuen artean.

Atzerriko Hizkuntza ibilbideko subjektuei dagokienez, Ados\_3 tutorearen taldeko subjektuek lortu dituzte batez besteko altuenak CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako lankidetzazko testuen kasuan. Ados\_1 tutorearen taldeko subjektuek lortu dituzte batez besteko altuenak CLIL-POI esperientziaren ondoren eta handik bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuen kasuan [7.103 taula].

Tutorearen usteak	CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak
Ados_1 (T2)	(N=6) =81,08, s=8,59	(N=2) =85,25, s=16,62	(N=3) =87,33, p=12,01
Ados_2 (T1)	(N=6) =82,08, s=6,66	(N=3) =75,50, s=0,00	(N=5) =69,50, s=4,11
Ados_3 (T4)	(N=3) =86,67, s=0,58	(N=3) =84,17, s=2,89	(N=3) =76,83, s=6,64

**7.103 taula. Atzerriko Hizkuntza ibilbideko subjektuen lankidetzazko testuen batez besteko eta desbideratze tipikoak tutoreek IKTak ikaskuntza prozesuan txertatzeari buruz dituzten sinesmenen arabera**

Atzerriko Hizkuntza ibilbidean matrikulatutako subjektuen kasuan tutoreen usteen eragina dago CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako lankidetzazko testuetan ( $r_s=0,573$ ,  $p=0,025$ ). Tutoreen usteen araberako taldeak sortuta berriz, CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako talde testuetan aurkitu dira ezberdintasun esanguratsuak ( $\chi^2_{(2)}=6,039^*$ ,  $p=0,049$ ). Bikoteka taldeak konparatzean ezberdintasun esanguratsuak aurkitu dira Ados\_1 eta Ados\_2 taldeen artean ( $U=0,000^*$ ,  $p=0,021$ ,  $r=0,28$ ) non Ados\_1 taldekoek lortzen dituzten esanguratsuki batez besteko altuagoak.

Heziketa Fisikoa ibilbideko subjektuen lankidetzazko testuen batez bestekoak tutorearen sinesmenen arabera aztertzerakoan ikusi da Ados\_1 taldeko Heziketa Fisikoa ibilbideko subjektuen daturik ez dagoela CLIL-POI esperientziaren ondoren eta berau pasa eta bost hilabetera. Ondorioz ez da egin subjektu horien azterketa.

Hezkuntza Berezian matrikulatutako subjektuen kasuan Ados\_1 tutorearen taldeko lankidetzazko testuak dira kasu guztietan batez besteko altuenak lortu dituztenak [7.104 taula ].

Tutorearen usteak	CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak
Ados_1 (T2)	(N=3) =86,02, s=8,26	(N=2) =85,25, s=16,62	(N=2) =87,00, s=16,97
Ados_2 (T1)	(N=5) =74,30, s=6,33	(N=2) =84,50, s=0,00	(N=5) =62,40, s=4,97
Ados_3 (T4)	(N=5) =81,80, s=6,68	(N=3) =84,17, s=2,89	(N=5) =79,10, s=5,63

**7.104 taula. Hezkuntza Bereziko subjektuen lankidetzazko testuen batez besteko eta desbideratze tipikoak tutoreek IKTak ikaskuntza prozesuan txertatzeko dituzten sinesmenen arabera**

Aztertu den azkeneko ibilbide horretako subjektuen lankidetzazko testuen eta tutorearen usteen artean ez da harreman esanguratsurik aurkitu. Taldeen arteko ezberdintasunak ordea esanguratsuak dira CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuetan ( $\chi^2_{(2)}=8,410^*$ ,  $p=0,015$ ). Taldeak bikoteka konparatuz ezberdintasunak esanguratsuak dira hurrengo kasuetan: Ados\_1 eta Ados\_2 taldeen artean ( $U=0,000^*$ ,  $p=0,049$ ,  $r=0,28$ ) eta Ados\_2 eta Ados\_3 taldeen artean ( $U=0,000^*$ ,  $p=0,008$ ,  $r=0,26$ ). Ados\_1 tutorearen taldeko subjektuek idatzitako testuak dira lehenengo bikotean batez besteko altuenak lotzen dituztenak eta Ados\_3 taldekoak, berriz, bigarren bikotean.

**Ingeles maila** oso txarra izatearen **auto-pertzepzioa** duten subjektuen lankidetzazko testuak tutorearen usteen arabera aztertu direnean, ikusi da Ados\_1 taldeko subjektuen batez bestekoak direla altuenak hiru uneetan [7.105 taula]. Ados\_2 taldeko subjektuen testurik ez da jaso CLIL-POI esperientziaren ondoren.

Tutorearen usteak	CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak
Ados_1 (T2)	(N=4) =89,50, s=7,03	(N=2) =97,00, s=0,00	(N=2) =99,00, s=0,00
Ados_2 (T1)	(N=1) =68,50		(N=1) =61,50, s=4,72
Ados_3 (T4)	(N=2) =73,50, s=19,09	(N=1) =82,50	(N=2) =64,75, s=11,67

**7.105 taula. Ingeles maila oso txarra izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuen lankidetzazko testuen batez besteko eta desbideratze tipikoak tutoreek IKTak ikaskuntza prozesuan txertatzeari buruz dituzten sinesmenen arabera**

Subjektu kopuru txikia dela eta, taldeen arteko ezberdintasunak ez dira aztertu.

Ingeles maila txarra izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuei dagokienez, CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako lankidetzazko testuetan eta CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitakoetan Ados\_2 tutorearen taldekoek lortu dituzte batez besteko altuenak; Ados\_1 tutorearen taldekoek, berriz, CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuetan [7.106 taula].

Tutorearen usteak	CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak
Ados_1 (T2)	(N=6) =78,25, s=7,75	(N=1) =73,50	(N=3) =83,67, s=7,50
Ados_2 (T1)	(N=2) =81,00, s=0,00	(N=2) =84,50, s=0,00	(N=2) =59,00, s=0,00
Ados_3 (T4)	(N=7) =80,78, s=7,17	(N=6) =79,67, s=8,55	(N=7) =77,36, s=6,51

**7.106 taula. Ingeles maila txarra izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuen lankidetzazko testuen batez besteko eta desbideratze tipikoak tutoreek IKTak ikaskuntza prozesuan txertatzeari buruz dituzten sinesmenen arabera**

Kasu horretan ez da aldagaien arteko eragin esanguratsurik aurkitu. Taldeen artean, ordea, ezberdintasun esanguratsuak aurkitu dira CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuetan ( $\chi^2_{(2)}=6,795^*$ ,  $p=0,033$ ). Ezberdintasunak bikoteka ezberdintasunak aztertuta aurkitu da Ados\_3 tutorearen taldekoek Ados\_2 tutorearen taldekoek baino batez besteko nabarmen altuagoak lortzen dituztela ( $U=0,000^*$ ,  $p=0,037$ ,  $r=0,23$ ).

Ingeles maila erdipurdikoa izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuen kasuan, Ados\_1 tutorearen taldekoak dira hiru uneetan batez besteko maila altuenak lortu dituztenak [7.107 taula].

Tutorearen usteak	CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak
Ados_1 (T2)	(N=7) =80,86, s=7,87	(N=1) =97,00	(N=2) =93,50, s=7,78
Ados_2 (T1)	(N=13) =74,92, s=5,69	(N=5) =76,70, s=7,12	(N=13) =67,46, s=5,41
Ados_3 (T4)	(N=11) =72,09, s=10,98	(N=5) =79,10, s=9,44	(N=11) =70,64, s=12,14

**7.107 taula. Ingeles maila erdipurdikoa izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuen lankidetzazko testuen batez besteko eta desbideratze tipikoak tutoreek IKTak ikaskuntza prozesuan txertatzeari buruz dituzten sinesmenen arabera**

Maila erdipurdikoa izatearen auto-pertzepzioa dutenek ekoiztutako lankidetzazko testuen eta tutorearen usteen artean ez da harreman esanguratsurik aurkitu. Kasu horretan ere, taldeen arteko ezberdintasunak ez dira esanguratsuak.

Maila ona izatearen auto-pertzepzioa dutenen kasuan, hiru lankidetzazko testuetan Ados\_1 tutorearen taldekoak dira batez besteko altuenak lortzen dituztenak [7.108 taula] eta ez dago aldagaien artean harreman esanguratsurik, ez eta taldeen arteko ezberdintasun esanguratsurik ere.



Tutorearen usteak	CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak
Ados_1 (T2)	(N=4) =84,50, s=7,38	(N=2) =85,25, s=16,62	(N=2) =87,00, s=16,97
Ados_2 (T1)	(N=6) =82,17, s=6,69	(N=4) =75,50, s=0,00	(N=4) =68,37, s=3,75
Ados_3 (T4)	(N=3) =82,50, s=6,95	(N=5) =85,00, s=3,53	(N=7) =80,00, s=6,14

**7.108 taula. Ingeles maila ona izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuen lankidetzazko testuen batez besteko eta desbideratze tipikoak tutoreek IKTak ikaskuntza prozesuan txertatzeari buruz dituzten sinesmenen arabera**

			CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak
	Orokorra	Bataz besteko altuenak tutorearen usteen arabera (orokorra)	Ados_1 tutorearen taldea	Ados_1 tutorearen taldea	Ados_1 tutorearen taldea
		Tutorearen usteen eta testu kolaboratiboaren arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	$r=-0,261^*$ , $p=0,048$
		Taldearen arteko ezberdintasun esanguratsua tutorearen usteen arabera	Ez	Ez	Bai
Ama hizkuntzaren arabera	Euskara	Bataz besteko altuenak tutorearen usteen arabera (Euskara)	Ados_1 tutorearen taldea	Ados_1 tutorearen taldea	Ados_1 tutorearen taldea
		Tutorearen usteen eta testu kolaboratiboaren arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	$r=-0,439^*$ , $p=0,070$
		Taldearen arteko ezberdintasun esanguratsua tutorearen usteen arabera	Ez	Ez	Bai
	Gaztelera	Bataz besteko altuenak tutorearen usteen arabera (Gaztelera)	Ados_2 tutorearen taldea	Ados_3 tutorearen taldea	Ados_1 tutorearen taldea
		Tutorearen usteen eta testu kolaboratiboaren arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	Ez
		Taldearen arteko ezberdintasun esanguratsua tutorearen usteen arabera	Ez	Ez	Ez
	Euskara eta gaztelera	Bataz besteko altuenak tutorearen usteen arabera (Euskara eta gaztelera)	-	-	-
		Tutorearen usteen eta testu kolaboratiboaren arteko harreman esanguratsua	-	-	-
		Taldearen arteko ezberdintasun esanguratsua tutorearen usteen arabera	-	-	-
Generoaren arabera	Emakumezkoak	Bataz besteko altuenak tutorearen usteen arabera (Emakumezkoak)	Ados_3 tutorearen taldea	Ados_1 tutorearen taldea	Ados_1 tutorearen taldea
		Tutorearen usteen eta testu kolaboratiboaren arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	Ez
		Taldearen arteko ezberdintasun esanguratsua tutorearen usteen arabera	Bai	Ez	Bai
	Gizonezkoak	Bataz besteko altuenak tutorearen usteen arabera (Gizonezkoak)	Ados_1 tutorearen taldea	Ados_1 tutorearen taldea	Ados_1 tutorearen taldea
		Tutorearen usteen eta testu kolaboratiboaren arteko harreman esanguratsua	$r=0,359^*$ , $p=0,037$	Ez	Ez

		Taldeen arteko ezberdintasun esanguratsuak tutorearen usteen arabera	Ez	Ez	Bai
Adin tartearen arabera	17-19 adin tartea	Bataz besteko altuenak tutorearen usteen arabera (17-19)	Ados_1 tutorearen taldea	Ados_1 tutorearen taldea	Ados_1 tutorearen taldea
		Tutorearen usteen eta testu kolaboratiboen arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	Ez
		Taldeen arteko ezberdintasun esanguratsuak tutorearen usteen arabera	Ez	Ez	Bai
	20-24 adin tartea	Bataz besteko altuenak tutorearen usteen arabera (20-24)	Ados_1 tutorearen taldea	Ados_1 tutorearen taldea	Ados_1 tutorearen taldea
		Tutorearen usteen eta testu kolaboratiboen arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	Ez
		Taldeen arteko ezberdintasun esanguratsuak tutorearen usteen arabera	Ez	Ez	Ez
	25 urtetik gora	Bataz besteko altuenak tutorearen usteen arabera (25 urtetik gorakoak)	-	-	-
		Tutorearen usteen eta testu kolaboratiboen arteko harreman esanguratsua	-	-	-
		Taldeen arteko ezberdintasun esanguratsuak tutorearen usteen arabera	-	-	-
Ibilbidearen arabera	Lehen Hezkuntza	Bataz besteko altuenak tutorearen usteen arabera (Lehen Hezkuntza)	Ados_1 tutorearen taldea	Ados_1 tutorearen taldea	Ados_1 tutorearen taldea
		Tutorearen usteen eta testu kolaboratiboen arteko harreman esanguratsua	Ez	$r=-0,718^*$ , $p=0,013$	$r=-0,527^*$ , $p=0,022$
		Taldeen arteko ezberdintasun esanguratsuak tutorearen usteen arabera	Ez	Ez	Bai
	Atzerriko Hizkuntza	Bataz besteko altuenak tutorearen usteen arabera (Atzerriko Hizkuntza)	Ados_3 tutorearen taldea	Ados_1 tutorearen taldea	Ados_1 tutorearen taldea
		Tutorearen usteen eta testu kolaboratiboen arteko harreman esanguratsua	$r=0,573^*$ , $p=0,025$	Ez	Ez
		Taldeen arteko ezberdintasun esanguratsuak tutorearen usteen arabera	Ez	Ez	Bai
	Heziketa Fisikoa	Bataz besteko altuenak tutorearen usteen arabera (Heziketa Fisikoa)	-	-	-
		Tutorearen usteen eta testu kolaboratiboen arteko harreman esanguratsua	-	-	-
		Taldeen arteko ezberdintasun esanguratsuak tutorearen usteen arabera	-	-	-

	Hezkuntza Berezia	Bataz besteko altuenak tutorearen usteen arabera (Hezkuntza Berezia)	Ados_1 tutorearen taldea	Ados_1 tutorearen taldea	Ados_1 tutorearen taldea
		Tutorearen usteen eta testu kolaboratiboen arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	Ez
		Taldean arteko ezberdintasun esanguratsuak tutorearen usteen arabera	Ez	Ez	Bai
Ingeles mailaren auto-pertzepzioaren arabera	Oso txarra	Bataz besteko altuenak tutorearen usteen arabera (Oso txarra)	Ados_1 tutorearen taldea	Ados_1 tutorearen taldea	Ados_1 tutorearen taldea
		Tutorearen usteen eta testu kolaboratiboen arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	Ez
		Taldean arteko ezberdintasun esanguratsuak tutorearen usteen arabera	Ez	Ez	Ez
	Txarra	Bataz besteko altuenak tutorearen usteen arabera (Txarra)	Ados_2 tutorearen taldea	Ados_2 tutorearen taldea	Ados_1 tutorearen taldea
		Tutorearen usteen eta testu kolaboratiboen arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	Ez
		Taldean arteko ezberdintasun esanguratsuak tutorearen usteen arabera	Ez	Ez	Bai
	Erdipurdikoa	Bataz besteko altuenak tutorearen usteen arabera (Erdipurdikoa)	Ados_1 tutorearen taldea	Ados_1 tutorearen taldea	Ados_1 tutorearen taldea
		Tutorearen usteen eta testu kolaboratiboen arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	Ez
		Taldean arteko ezberdintasun esanguratsuak tutorearen usteen arabera	Ez	Ez	Ez
	Ona	Bataz besteko altuenak tutorearen usteen arabera (Ona)	Ados_1 tutorearen taldea	Ados_1 tutorearen taldea	Ados_1 tutorearen taldea
		Tutorearen usteen eta testu kolaboratiboen arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	Ez
		Taldean arteko ezberdintasun esanguratsuak tutorearen usteen arabera	Ez	Ez	Ez

7.109 taula. Datuen deskribapena- Tutoreen usteak

### 7.4.2. 3.3.IG: Eragina du tutorearen IKT trebetasun mailak ikasleen ingelesezko lankidetzazko testuetan?

Kennedy-ren eta taldekideen (2009) galdetegia erabiliz, tutoreek IKTekin duten trebetasuna neurtu da. Ikerketa tresnak azaldutakoan aipatu bezala, aldagaia neurtzeko 5 puntuko Likert eskala baten arabera antolatutako 41 item erabili dira. Trebetasun orokorra ateratzeko itemen erantzunen batuketa egin da ( $\sum$ treb). Jarraian datorren taulan [7.110 taula] tutoreek item bakoitzean emandako erantzunen laburpena aurkezten da ehunekotan.

Itema	Batere trebea ez	Kostata	Justu-justu	Trebea	Oso trebea	Ez naiz aritu
Argazki digitalak kudeatu edo manipulatu ordenagailu bidez (adb.: iPhoto, Dig. Image)	0	33,3	0	33,3	33,3	0
Irudi digitalak sortu edo manipulatu ordenagailu bidez (adb.: Photoshop)	0	33,3	0	33,3	0	33,3
Aurkezpenak sortu ordenagailu bidez (adb.: Powerpoint)	0	0	33,3	33,3	33,3	0
Bideoa/ audioa sortu eta ekoiztea ordenagailu bidez (adb.: iMovie, Movie Maker)	33,3	0	0	0	33,3	33,3
Fitxategi musikal digitalak entzun Interneten sartu gabe ordenagailu bidez (adb.: iTunes)	0	0	0	66,7	33,3	0
Jokoetan jolastu ordenagailu bidez	0	0	0	0	0	100
Jokoetan jolastu bideo kontsola bidez	0	0	0	0	0	100
Internet/Web-a (edo sare lokala) erabili sare bidezko jokoetan jolasteko	0	0	0	0	0	100
Antolatzaile elektronikoa erabili (adb.: PDA) agenda pertsonaltzat (adb.: egunerokoa, agenda)	0	0	0	0	33,3	66,7
Web-a erabili ikasketak/kurtsoak sistema baten bitartez kudeatzeko (adb.: Moodle)	0	0	33,3	33,3	33,3	0
Web-a erabili informazioa eskuratzeko ikasteko helburuarekin (adb.: hiztegiak online)	0	0	0	66,7	33,3	0
Web-a erabili informazioa orokorra begiratzeko (adb.: berriak, festak, ekintzen egutegiak)	0	0	33,3	0	66,7	0
Web-a erabili soinu grabaketak entzuteko (adb.: 'audio streaming' bitartez edo iTunes)	0	0	33,3	33,3	33,3	0
Web-a erabili bestelako denbora-pasetarako (adb.: aisialdi ekintzetarako)	0	0	0	33,3	66,7	0
Web-a erabili gauzak erosi eta saltzeko (adb.: eBay, Amazon, hegaldiak)	0	0	33,3	0	66,7	0
Web-a erabili bestelako zerbitzuetarako (adb.: banka, fakturak ordaindu)	0	0	0	33,3	66,7	0
Internet/Web-a erabili email-ak jaso eta bidaltzeko (adb.: Hotmail, Yahoo, Outlook)	0	0	0	33,3	66,7	0
Internet/Web-a erabili bat-bateko mezularitzarako/elkarrizketetarako (adb.:	0	0	0	0	33,3	66,7

## 7. KAPITULUA: DATUEN ANALISIA ETA EMAITZAK

MSN, Yahoo, ICQ)						
Web-a erabili web-gune bat sortu eta mantentzeko	0	0	33,3	33,3	33,3	0
Gizarte sareak erabili web-ean (adib.: MySpace, Trendster)	0	0	33,3	0	33,3	33,3
'Social bookmarking' erabili web-ean (adib.: delicious.com)	0	0	33,3	0	33,3	33,3
Web-a erabili podcast-ak deskargatzeko (adb.: Juice, Itunes erabiliz)	0	0	0	33,3	33,3	33,3
Web-a erabili podcast-ak publikatzeko (adb.: Podifier, Podcaster, PodPrducer)	0	0	0	0	0	100
Web-a erabili MP3 fitxategiak deskargatzeko edota konpartitzeko (adb.: musika, bideoak)	0	33,3	33,3	0	33,3	0
Web-a erabili argazkiak edo bestelako gai digitalak partekatze (adb.: blinklist, Flickr, etab. erabilia)	0	0	33,3	0	33,3	33,3
Web-a erabili telefono-deiak egiteko (adb.: VoIP, erabilia Skype)	0	0	0	33,3	66,7	0
Web-a erabili web bidezko konferentziak egiteko (adb.: Skype-ekin webcam-a erabiliz)	0	0	0	33,3	66,7	0
Web-a erabili RSS feed-ak irakurtzeko (adb.: berrien feed-ak)	0	0	0	33,3	33,3	33,3
Web-a erabili norberaren bloga edo vloga gordetzeko	0	0	0	33,3	0	66,7
Web-a erabili besteen blogak edo vlogak irakurtzeko	0	0	33,3	0	33,3	33,3
Web-a erabili iruzkinak egiteko blogetan edo vlog-etan	0	33,3	0	0	33,3	33,3
Web-a erabili wiki bat garatzen laguntzeko	0	0	66,7	0	33,3	0
Sakelako telefonoa erabili jendeari deitzeko	0	0	0	0	100	0
Sakelako telefonoa erabili jendeari testuak edo SMSak bidaltzeko	0	0	0	0	100	0
Sakelako telefonoa erabili argazkiak edo filmak egiteko	0	0	33,3	0	33,3	33,3
Sakelako telefonoa erabili argazkiak edo filmak beste batzuei bidaltzeko	0	0	33,3	0	33,3	33,3
Sakelako telefonoa erabili bideo-deiak egiteko	0	0	0	0	33,3	66,7
Sakelako telefonoa erabili MP3 erreproduzigailu	0	0	0	0	33,3	66,7
Sakelako telefonoa erabili agenda modura (adb.; egutegia, helbide-agenda...)	0	0	0	33,3	0	66,7
Sakelako telefonoa erabili sareko informazio edo zerbitzuak eskuratzeko	0	0	33,3	0	33,3	33,3
Sakelako telefonoa erabili mezuak (e-mailak) bidali edo jasotzeko	0	0	0	33,3	33,3	33,3

**7.110 taula. Tutoreek IKTetan duten trebetasun maila neurtzen duten itemak**

Tutoreen trebetasuna neurtzeko item guztien puntuazioaren batuketa egin da eta beharrezkoak diren ariketa estatistikoak egin ostean, hiru talde sortu dira. Hurrengo taulan [7.111 taula] tutore bakoitzaren puntuazioa ( $\sum \text{treb}$ ) eta emandako kodea aurkezten dira.

Tutorea	( $\sum \text{treb}$ )	Taldea
T1	87,00	Trebetasuna 1
T2	155,00	Trebetasuna 2
T4	168,00	Trebetasuna 3

**7.111 taula. Tutoreen trebetasun maila orokorra**

Kualitatiboki ere datu berdinak eskaintzen dituzte tutoreek elkarrizketetan. Ikusi daitekeenez, T1 tutoreak, trebetasun maila baxuena duen tutoreak, hauxe aitortzen du: nahiz eta beharrezkoak direla uste, web 2.0 filosofiarekin bat datozen tresnen erabilera eskasa egiten duela.

T1-e(147-152): “Aham, ba / holan labur labur esateko sentitzen dot oso beharrezkuak diela eh / gaur egungo hezkuntza IKT barek txarto baina // bai errespetu handixa emuten duziela. E/edozein atazetan edozein zereginetan IKTiak por medio sartzen dienian bai// **halako urduritasun bat sartzen jatela** orokorrian. Ez gauza oinarritzuekin power pointekin, muddlekin, bideuak jartziakin baina ya wikietara edo beste hainbatera faten bagare hor ya bai.”

Ikertzailea (153-154): “Osea apur bat oinarritzkoak edo kontsideratzen dienak ez baina hortik apur bat haratago doiazanak, **web 2.0 filosofiakin** lotura daukienak bai.”

T1-e(155 ): “Horreik asko, **bildurtzen naue**“.

Bigarren trebetasun mailan sartzen den tutoreak elkarrizketetan aipatu duenez, teknologiak ez dio beldurrik ematen. Hala ere, zailtasunak dituela adierazten du gauza berriak frogatzeko orduan edo konfidantza handia ez duenean.

T2-e(100-101): “Bueno pues oinarritzko hori jakitzeko baina bueno , ni horretarako beti izan naiz oso ausarta esango neuke nik baina / gustau in gustau itxen jat”.

Ikertzailea (102): “Aham, ondo sentitzen zara”.

T2-e(103-110): “Bai, **komodo sentitzen naiz**, pentsatzen dot nire onerako dala nire lana errazteko badagoela bertan ordun bueno nahiz eta hasieran denbora apur bat eman ikasi arte apur bat edo.. jakin arte pues, hau egiten horrela, hau gertatzen dela pues bueno, ba igual hor denbora bat bai emuten dot baina ez jat kostetan apur bat emutia bertan osea, bueno eta gero askotan bueno pues hau egiten dot eta eztakizer gertatzen da puest askotan eh// badaukat aukera atzera botatzeko eta **bueno ez banaz edozein gauza oso konfidantza eh.. konfidantza handiarekin sentitzen igual ez naz arriskatzen, osea**”.

Ikertzailea (111): “Aham.”

T2-e (112): “**Ausarta bai, baina larrei eh / itxera ez, ez.**”

Azkeneko trebetasun mailan sartzen den tutoreak onartzen du ez diola beldurrik teknologiarri, ezta teknologiarekin akatsak egiteari ere.

T4-e(83-85): “Eh/ me siento bien, no tengo problemas, sé que igual que si alguna aplicación no la conozco al principio me puede requerir más tiempo // pero **no me da miedo hacer errores ni tener que volver a empezar** ni no entiendo / no.”

Sortutako taldeen arabera talde testuen batez bestekoak kalkulatu, ikusi da kasu guztietan bigarren trebetasun mailan sartzen den tutorearen subjektuen lankidetzazko testuak direla batez besteko altuenak lortu dituztenak [7.112 taula ].

Tutorearen trebetasun maila IKTekin	CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak
Trebetasuna 1 (T1)	(N=25) $\bar{x}=77,06$ , $s=6,57$	(N=12) $\bar{x}=77,17$ , $s=5,68$	(N=23) $\bar{x}=67,09$ , $s=5,34$
Trebetasuna 2 (T2)	(N=27) $\bar{x}=81,70$ , $s=7,67$	(N=8) $\bar{x}=85,25$ , $s=12,56$	(N=12) $\bar{x}=87,33$ , $s=10,24$
Trebetasuna 3 (T4)	(N=23) $\bar{x}=76,22$ , $s=10,53$	(N=14) $\bar{x}=80,43$ , $s=7,81$	(N=23) $\bar{x}=73,39$ , $s=10,41$

**7.112 taula. Subjektuen lankidetzazko testuen batez bestekoak eta desbideratze tipikoak tutoreen IKT trebetasun mailaren arabera**

Tutoreen trebetasun maila eta lankidetzazko testuak erlazionatu direnean, agerian geratu da harreman esanguratsua dagoela CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuen eta tutoreen trebetasun mailaren artean ( $r_s=0,305^*$ ,  $p=0,020$ ). Hau da, trebetasun maila altuena erakutsi duten tutoreen taldeetako subjektuek batez besteko altuagoak lortu dituzte CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuetan.

Tutorearen IKT trebetasun mailaren arabera sortutako taldeen artean ezberdintasunak aurkitu dira CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuetan ( $\chi^2_{(2)}=26,634^{**}$ ,  $p<0,001$ ). Taldeen arteko konparaketak egin direnean ikusi da ezberdintasunak esanguratsuak direla honako talde hauen artean: Trebetasuna 1 eta Trebetasuna 2 ( $U=0,000^{**}$ ,  $p<0,001$ ,  $r=0,13$ ), Trebetasuna 1 eta Trebetasuna 3 ( $U=151,000^*$ ,  $p=0,012$ ,  $r=0,05$ ) eta Trebetasuna 2 eta Trebetasuna 3 ( $U=36,000^{**}$ ,  $p<0,001$ ,  $r=0,10$ ) tutoreen taldeen artean. Trebetasuna 1 eta Trebetasuna 2 tutoreen artean azkeneko tutorearen taldeko subjektuak dira batez besteko nabarmen altuagoak lortu dituztenak. Trebetasuna 1 eta Trebetasuna 3 tutoreen artean Trebetasuna 3 tutorearen taldekoak dira batez besteko altuagoak lortu dituztenak eta, azkeneko kasuan, hau da, Trebetasuna 2 eta Trebetasuna 3 tutoreen taldeen artean, Trebetasuna 2 tutorearen taldeko subjektuak dira batez besteko altuenak lortu dituztenak.



**Erregresioa** ere esanguratsua da CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuen eta trebetasun mailaren artean ( $R^2=0,073$ ,  $T= 2,366$ ,  $p=0,021$ ). Hau da, tutorearen trebetasun maila faktore antzemangarria da CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuetan. Bertan ikusten da trebetasun maila altua duten tutoreen taldeetako lankidetzazko testuek lortu dituztela batez besteko altuenak.

**Datuak ama hizkuntzaren** arabera aztertzeko, lehenik eta behin ama hizkuntza euskara duten subjektuen datuak aurkeztuko dira. Taulan [7.113 taula] ikus daitekeen moduan Trebetasuna\_1 tutorearen taldekoek, hau da, IKTen ikaste-irakaste prozesuan txertatzeko adostasun baxuena erakusten duen tutorearen taldekoek, lortu dituzte batez besteko altuenak hiru lankidetzazko testuetan.

Tutorearen trebetasun maila IKTekin	CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak
Trebetasuna 1 (T1)	(N=14) $\bar{x}=75,71$ , $s=6,68$	(N=6) $\bar{x}=78,67$ $s=6,55$	(N=13) $\bar{x}=65,69$ , $s=5,72$
Trebetasuna 2 (T2)	(N=16) $\bar{x}=83,59$ , $s=8,5$	(N=5) $\bar{x}=92,3$ , $s=10,5$	(N=7) $\bar{x}=92,42$ , $s=9,27$
Trebetasuna 3 (T4)	(N=9) $\bar{x}=79,16$ , $s=11,82$	(N=7) $\bar{x}=82,00$ $s=6,19$	(N=9) $\bar{x}=71,77$ , $s=9,98$

**7.113 taula. Ama hizkuntza euskara duten subjektuen talde testuen batez bestekoak tutorearen trebetasun mailaren arabera**

Ama hizkuntza euskara duten subjektuen eta tutorearen trebetasun mailaren arteko erlazioa ez da esanguratsua. Tutorearen trebetasunaren arabera taldeen artean ezberdintasun esanguratsuak aurkitu dira CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuetan ( $\chi^2_{(2)}=16,202^{**}$ ,  $p<0,001$ ). Taldeak bikoteka konparatzean, ezberdintasun esanguratsuak antzeman dira Trebetasuna 1 eta Trebetasuna 2 tutoreen taldeen artean ( $U=0,000^{**}$ ,  $p<0,001$ ,  $r=0,18$ ) eta Trebetasuna 2 eta Trebetasuna 3 tutoreen taldeen artean ( $U=2,000^{**}$ ,  $p=0,001$ ,  $r=0,19$ ). Bi kasuetan Trebetasuna 2 tutoreen taldekoek lortu dituzte batez besteko altuenak.

Ama hizkuntza gaztelera duten subjektuen kasuan CLIL-POI esperientziaren aurretik Trebetasuna 1 tutorearen taldekoak dira batez besteko altuenak lortu dituztenak. Trebetasuna 3 tutorearen taldekoek lortu dituzte batez besteko altuenak CLIL-POI esperientziaren ondoren, eta Trebetasuna 2 tutorearen taldekoek, berriz, esperientzia pasa eta bost hilabetera [7.114 taula].

## 7. KAPITULUA: DATUEN ANALISIA ETA EMAITZAK

Tutoreen trebetasun maila IKTekin	CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak
Trebetasuna 1 (T1)	(N=4) $\bar{x}=80,87$ , $s=5,89$	(N=3) $\bar{x}=78,5$ $s=5,19$	(N=3) $\bar{x}=65,5$ , $s=6,06$
Trebetasuna 2 (T2)	(N=5) $\bar{x}=78,80$ , $s=6,13$	(N=1) $\bar{x}=73,5$	(N=2) $\bar{x}=81,5$ , $s=9,19$
Trebetasuna 3 (T4)	(N=6) $\bar{x}=73,67$ , $s=11,87$	(N=2) $\bar{x}=85,00$ $s=3,53$	(N=6) $\bar{x}=72,58$ , $s=13,08$

7.114 taula. Ama hizkuntza gaztelera duten subjektuen talde testuen batez bestekoak tutorearen usteen arabera

Ama hizkuntza gaztelera duten subjektuen eta tutorearen trebetasun mailaren artean ez da erlazio esanguratsurik aurkitu.

Ama hizkuntza euskara eta gaztelera duten subjektuen kasuan ez da Trebetasuna 2 taldeko tutorearen taldeko testurik jaso. Ondorioz, ez da azterketarik egin.

**Generoari erreparatuz** subjektuen lankidetzazko testuak tutorearen trebetasun mailaren arabera antolatuta, emakumezkoen kasuan ikusi da CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako lankidetzazko testuen kasuan Trebetasuna 3 irakaslearen taldeko subjektuek lortu dituztela batez besteko altuenak. CLIL-POI esperientziaren ondoren eta handik bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuetan, berriz, Trebetasuna 2 irakaslearen taldekoak dira batez besteko altuenak lortzen dituztenak. Gizonezkoen kasuan, berriz, Trebetasuna 2 irakaslearen taldekoak dira hiru uneetan idatzitako lankidetzazko testuetan batez besteko altuenak lortzen dituztenak [7.115 taula].

Tutorearen trebetasuna	CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuak		CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak		CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak	
	E	G	E	G	E	G
Trebetasuna 1 (T1)	(N=15) $\bar{x}=76,10$ , $s=6,56$	(N=10) $\bar{x}=78,50$ , $s=6,64$	(N=6) $\bar{x}=80,83$ , $s=5,82$	(N=6) $\bar{x}=73,50$ , $s=2,19$	(N=14) $\bar{x}=65,43$ , $s=5,94$	(N=9) $\bar{x}=69,67$ , $s=2,95$
Trebetasuna 2 (T2)	(N=15) $\bar{x}=82,57$ , $s=8,21$	(N=12) $\bar{x}=80,62$ , $s=7,12$	(N=5) $\bar{x}=87,60$ , $s=12,87$	(N=3) $\bar{x}=81,33$ , $s=13,57$	(N=7) $\bar{x}=89,0$ , $s=10,75484$	(N=5) $\bar{x}=85,00$ , $s=10,17$
Trebetasuna 3 (T4)	(N=11) $\bar{x}=83,14$ , $s=6,01$	(N=12) $\bar{x}=69,87$ , $s=9,87$	(N=9) $\bar{x}=82,67$ , $s=5,67$	(N=5) $\bar{x}=76,40$ , $s=10,13$	(N=11) $\bar{x}=77,77$ , $s=5,72$	(N=12) $\bar{x}=69,37$ , $s=12,25$

7.115 taula. Subjektuen lankidetzazko testuen batez bestekoak eta desbideratze tipikoak generoaren arabera eta tutoreen IKT trebetasun mailaren arabera

Emakumezkoen kasuan, harreman esanguratsua aurkitu da CLIL-POI esperientzia baino lehenago idatzitako lankidetzazko testuaren eta tutorearen trebetasunaren artean ( $r_s=0,465^{**}$ ,  $p=0,002$ ) eta CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuaren eta tutorearen trebetasunaren artean ( $r_s=0,604^{**}$ ,  $p<0,001$ ). Gizonezkoen kasuan ez da harreman esanguratsurik aurkitu bi aldagaien artean.

Emakumezkoek dagokienez, ezberdintasun esanguratsuak aurkitu dira CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako lankidetzazko testuetan ( $\chi^2_{(2)} = 8,647^*$ ,  $p=0,013$ ) eta CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuetan ( $\chi^2_{(2)} = 21,876^{**}$ ,  $p<0,001$ ) tutorearen trebetasun mailaren arabera.

CLIL-POI esperientziaren aurretik emakumezkoek idatzitako lankidetzazko testuen kasuan ezberdintasunak esanguratsuak dira Trebetasuna 1 eta Trebetasuna 3 taldeen artean ( $U=22,500^{**}$ ,  $p=0,002$ ,  $r=0,12$ ) non Trebetasuna 3 tutorearen taldeko emakumezkoek lortu dituzten batez bestekorik altuenak.

CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera emakumezkoek idatzitako lankidetzazko testuetan ezberdintasun esanguratsua antzematen da hiru taldeen artean: Trebetasuna 1 eta Trebetasuna 2 ( $U=0,000^{**}$ ,  $p<0,001$ ,  $r=0,18$ ), Trebetasuna 1 eta Trebetasuna 3 ( $U=12,000^{**}$ ,  $p<0,001$ ,  $r=0,19$ ) eta Trebetasuna 2 eta Trebetasuna 3 ( $U=10,000^{**}$ ,  $p=0,009$ ,  $r=0,10$ ). Trebetasuna 1 eta Trebetasuna 2 tutoreen taldeen artean Trebetasuna 2 tutorearen taldekoak dira batez besteko altuenak lortzen dituztenak. Trebetasuna 1 eta Trebetasuna 3 tutoreen artean Trebetasuna 3 tutorearen taldekoak dira batez besteko altuenak lortu dituztenak, eta Trebetasuna 2 eta Trebetasuna 3 tutorearen taldeen artean Trebetasuna 2 tutorearen taldeko emakumezkoak dira batez besteko altuenak lortu dituztenak.

Gizonezkoen kasuan, berriz, CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuetan aurkitu dira ezberdintasun esanguratsuak tutorearen trebetasun mailaren arabera ( $\chi^2_{(2)} = 8,623^{**}$ ,  $p=0,003$ ). Tutoreen trebetasun mailaren arabera sortutako taldeen artean ezberdintasunak esanguratsuak dira honako kasuetan: Trebetasuna 1 eta Trebetasuna 2 taldeen artean ( $U=0,000^{**}$ ,  $p=0,002$ ,  $r=0,21$ ) eta Trebetasuna 2 eta Trebetasuna 3 taldeen artean ( $U=8,000^*$ ,  $p=0,018$ ,  $r=0,13$ ). Bi kasuetan Trebetasuna 2 tutorearen taldeko gizonezkoak dira batez besteko altuenak lortu dituztenak.

Halaber, **adin tarte** ezberdinetako subjektuek idatzitako lankidetzazko testuen azterketa egin da tutorearen trebetasun mailaren arabera. 17-19 adin tarteko subjektuen kasuan, ikusi da Trebetasuna 2 taldekoek lortzen dituztela batez besteko altuenak hiru uneetan [7.116 taula].

Tutorearen trebetasun maila IKTekin	CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak
Trebetasuna 1 (T1)	(N=15) $\bar{x}=77,47$ , $s=6,82$	(N=7) $\bar{x}=78,78$ , $s=5,53$	(N=14) $\bar{x}=65,96$ , $s=5,65$
Trebetasuna 2 (T2)	(N=16) $\bar{x}=81,16$ , $s=7,93$	(N=4) $\bar{x}=85,25$ , $s=12,56$	(N=7) $\bar{x}=87,43$ , $s=9,81$
Trebetasuna 3 (T4)	(N=15) $\bar{x}=76,83$ , $s=10,46$	(N=9) $\bar{x}=82,28$ , $s=7,82$	(N=15) $\bar{x}=75,30$ , $s=10,93$

**7.116 taula. 17-19 adin tarteko subjektuek idatzitako lankidetzazko testuen batez bestekoak eta desbideratze tipikoak tutoreen IKT trebetasun mailaren arabera**

17-19 adin tarteko subjektuen lankidetzazko testuen eta tutorearen trebetasun mailaren artean harreman esanguratsua dagoela aurkitu da CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera ( $r_s=0,360^*$ ,  $p=0,031$ ).

Taldeen arteko ezberdintasunak ere esanguratsuak dira CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuetan ( $\chi^2_{(2)}=16,881^{**}$ ,  $p<0,001$ ). Ezberdintasun horiek esanguratsuak dira kasu guztietan: Trebetasuna 1 eta Trebetasuna 2 ( $U=0,000^{**}$ ,  $p<0,001$ ,  $r=0,18$ ), Trebetasuna 1 eta Trebetasuna 3 ( $U=50,000^*$ ,  $p=0,016$ ,  $r=0,08$ ) eta Trebetasuna 2 eta Trebetasuna 3 ( $U=16,000^{**}$ ,  $p=0,009$ ,  $r=0,11$ ). Trebetasuna 1 eta Trebetasuna 2 tutoreen artean Trebetasuna 2 tutoreen taldeko 17-19 adin tarteko subjektuak dira batez besteko altuenak lortzen dituztenak. Trebetasuna 1 eta Trebetasuna 3 tutoreen artean Trebetasuna 3 tutorearen taldekoak dira batez besteko altuenak lortzen dituztenak, eta Trebetasuna 2 eta Trebetasuna 3 tutoreen artean, berriz, Trebetasuna 2 tutorearen taldekoak dira batez besteko altuenak lortzen dituztenak.

20-24 adin tarteko subjektuen lankidetzazko testuei dagokienez ere, aurreko kasuan bezala, Trebetasuna 2 taldekoak dira hiru kasuetan batez besteko altuenak lortzen dituztenak [7.117 taula].

Tutorearen trebetasun maila IKTekin	CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak
Trebetasuna 1 (T1)	(N=5) $\bar{x}=75,70$ , $s=6,96$	(N=4) $\bar{x}=75,75$ , $s=6,13$	(N=4) $\bar{x}=65,37$ , $s=4,31$
Trebetasuna 2 (T2)	(N=4) $\bar{x}=84,37$ , $s=7,48$	(N=1) $\bar{x}=97,00$	(N=1) $\bar{x}=99,0000$
Trebetasuna 3 (T4)	(N=7) $\bar{x}=77,21$ , $s=10,29$	(N=5) $\bar{x}=77,10$ , $s=7,39$	(N=7) $\bar{x}=71,71$ , $s=7,67$

**7.117 taula. 20-24 adin tarteko subjektuek idatzitako lankidetzazko testuen batez bestekoak eta desbideratze tipikoak tutoreen IKT trebetasun mailaren arabera**

Lankidetzazko testuen eta tutorearen trebetasun mailaren artean ez da erlazio esanguratsurik aurkitu. Taldeen arteko ezberdintasunak ere ez dira esanguratsuak.

25-50 adin tarteko subjektuen kopurua txikiegia dela eta, adin tarte hori ez da aztertu.

**Lankidetzazko testuak ibilbidearen** eta tutorearen trebetasun mailaren arabera aztertuta, Lehen Hezkuntza matrikulatutako subjektuei dagokienez, Trebetasuna 2 tutorearen taldeko subjektuak dira batez bestekorik altuenak lortzen dituztenak hiru uneetan [7.118 taula].

Tutorearen trebetasun maila IKTekin	CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak
Trebetasuna 1 (T1)	(N=6) $\bar{x}=77,25$ , $s=5,76$	(N=5) $\bar{x}=77,50$ , $s=6,59$	(N=5) $\bar{x}=65,00$ , $s=5,61$
Trebetasuna 2 (T2)	(N=9) $\bar{x}=82,22$ , $s=9,78$	(N=2) $\bar{x}=97,00$ , $s=0,00$	(N=4) $\bar{x}=93,50$ , $s=6,35$
Trebetasuna 3 (T4)	(N=6) $\bar{x}=70,58$ , $s=9,72$	(N=4) $\bar{x}=73,62$ , $s=9,25$	(N=6) $\bar{x}=68,92$ , $s=10,77$

**7.118 taula. Lehen Hezkuntza ibilbideko subjektuek idatzitako lankidetzazko testuen batez bestekoak eta desbideratze tipikoak tutoreen IKT trebetasun mailaren arabera**

Bi aldagaien arteko harremana aztertu denean, ez da erlazio esanguratsurik aurkitu. Taldeen arteko ezberdintasunak esanguratsuak dira CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuen kasuan ( $\chi^2_{(2)}=8,851^*$ ,  $p=0,012$ ). Kasu horretan, ezberdintasunak esanguratsuak dira Trebetasuna 1 eta Trebetasuna 2 taldeen artean ( $U=0,000^*$ ,  $p=0,013$ ,  $r=0,27$ ) eta Trebetasuna 2 eta Trebetasuna 3 taldeen artean ( $U=0,000^*$ ,  $p=0,009$ ,  $r=0,26$ ). Bi kasuetan Trebetasuna 2 tutorearen taldeko subjektuak dira batez besteko altuenak lortu dituztenak.

Atzerriko Hizkuntza ibilbidean matrikulatutako subjektuei dagokienez, batez bestekoak tutoreen trebetasun mailaren arabera aztertuta, ikusi da CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako lankidetzazko testuetan Trebetasuna 3 tutorearen taldekoek lortzen dituztela lankidetzazko testuetan batez besteko altuenak. Trebetasuna 2 tutorearen taldekoek, berriz, batez besteko altuenak lortzen dituzte CLIL-POI esperientziaren ondoren eta handik bost hilabetera [7.119 taula].

Tutorearen trebetasun maila IKTekin	CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak
Trebetasuna 1 (T1)	(N=6) $\bar{x}=82,08$ , $s=6,66$	(N=3) $\bar{x}=75,50$ , $s=0,00$	(N=5) $\bar{x}=69,50$ , $s=4,11$
Trebetasuna 2 (T2)	(N=6) $\bar{x}=81,08$ , $s=8,59$	(N=2) $\bar{x}=85,25$ , $s=16,62$	(N=3) $\bar{x}=87,33$ , $p=12,01$
Trebetasuna 3 (T4)	(N=3) $\bar{x}=86,67$ , $s=0,58$	(N=3) $\bar{x}=84,17$ , $s=2,89$	(N=3) $\bar{x}=76,83$ , $s=6,64$

**7.119 taula. Atzerriko Hizkuntzako subjektuek idatzitako lankidetzazko testuen batez bestekoak eta desbideratze tipikoak tutoreen IKT trebetasun mailaren arabera**

Tutorearen trebetasun mailaren eta Atzerriko Hizkuntza ibilbidean matrikulatutako subjektuen lankidetzazko testuen batez bestekoen artean harreman esanguratsurik ez dago. Hala ere, esanguratsuak dira taldeen artean dauden ezberdintasunak CLIL-POI esperientzia igaro eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuetan ( $\chi^2_{(2)}=6,031^*$ ,  $p=0,049$ ).

CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuetan, ezberdintasunak esanguratsuak dira Trebetasuna 1 eta Trebetasuna 2 taldeen artean ( $U=0,000^*$ ,  $p=0,021$ ,  $r=0,28$ ). Kasu horretan, Trebetasuna 2 tutorearen taldekoak dira batez besteko altuenak lortzen dituztenak.

Heziketa Fisikoa ibilbideko subjektuen lankidetzazko testuen batez bestekoak tutorearen trebetasun mailaren arabera aztertzean, ikusi da Trebetasuna 2 taldeko Heziketa Fisikoa ibilbideko subjektuen daturik ez dagoela CLIL-POI esperientziaren ondoren eta handik bost hilabetera. Ondorioz, ez da subjektu horien azterketarik egin.

Hezkuntza Berezia ikasten ari diren subjektuei dagokienez, Trebetasuna 2 tutorearen taldekoak lortzen dituzte batez besteko altuenak hiru uneetan [7.120 taula].

Tutorearen trebetasun maila IKTekin	CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak
Trebetasuna 1 (T1)	(N=5) $\bar{x}=74,30$ , $s=6,33$	(N=2) $\bar{x}=84,50$ , $s=0,00$	(N=5) $\bar{x}=62,40$ , $s=4,97$
Trebetasuna 2 (T2)	(N=3) $\bar{x}=86,02$ , $s=8,26$	(N=2) $\bar{x}=85,25$ , $s=16,62$	(N=2) $\bar{x}=87,00$ , $s=16,97$
Trebetasuna 3 (T4)	(N=5) $\bar{x}=81,80$ , $s=6,68$	(N=3) $\bar{x}=84,17$ , $s=2,89$	(N=5) $\bar{x}=79,10$ , $s=5,63$

**7.120 taula. Hezkuntza Berezia ibilbideko subjektuek idatzitako lankidetzazko testuen batez bestekoak eta desbideratze tipikoak tutoreen IKT trebetasun mailaren arabera**

Hezkuntza Berezia ibilbidean matrikulatutako subjektuen lankidetzazko testuen eta tutoreen trebetasun mailaren arteko harremana esanguratsua da CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuen kasuan ( $r_s=0,746^{**}$ ,  $p=0,005$ ). Hau da, zenbat eta trebetasun maila altuagoa izan, orduan eta batez besteko altuagoak lortzen dituzte Hezkuntza Bereziko subjektuek lankidetzazko testuetan.

Taldeen arteko ezberdintasunak ere CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuetan dira esanguratsuak ( $\chi^2_{(2)}=8,410^*$ ,  $p=0,015$ ). Taldeak bikoteka aztertuta, ezberdintasunak esanguratsuak dira honako kasuotan: Trebetasuna 1 eta Trebetasuna 2 ( $U=0,000^*$ ,  $p=0,049$ ,  $r=0,28$ ) eta Trebetasuna 1 eta Trebetasuna 3 ( $U=0,000^{**}$ ,  $p=0,008$ ,  $r=0,26$ ). Trebetasuna 1 eta Trebetasuna 2 tutoreen taldeak konparatzean, Trebetasuna 2 tutorearen taldekoak dira batez besteko altuenak lortzen dituztenak. Trebetasuna 1 eta Trebetasuna 3 taldeak elkarrekin alderatzean, berriz, Trebetasuna 3 tutorearen taldekoak dira batez besteko altuenak lortu dituztenak.

**Ingeles mailaren auto-pertzepzioaren arabera** banaketaren eta tutorearen trebetasun mailaren arabera aztertu dira ikerketa subjektuen lankidetzazko testuak. Ingeles maila oso

txarra izatearen auto-pertzepzioa dutenen lankidetzazko testuak aztertuta, ikusi da batez besteko altuenak Trebetasuna 2 taldekoek lortzen dituztela hiru uneetan [7.121 taula].

Tutorearen trebetasun maila IKTekin	CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak
Trebetasuna 1 (T1)	(N=1) $\bar{x}=68,50$		(N=1) $\bar{x}=61,50$
Trebetasuna 2 (T2)	(N=4) $\bar{x}=89,50$ , $s=7,03$	(N=2) $\bar{x}=97,00$ , $s=0,00$	(N=2) $\bar{x}=99,00$ , $s=0,00$
Trebetasuna 3 (T4)	(N=2) $\bar{x}=73,50$ , $s=19,09$	(N=1) $\bar{x}=82,50$	(N=2) $\bar{x}=64,75$ , $s=11,67$

**7.121 taula. Ingeles maila oso txarra izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuek idatzitako lankidetzazko testuen batez bestekoak eta desbideratze tipikoak tutoreen IKT trebetasun mailaren arabera**

Subjektuen kopurua txikia dela eta, ez dira taldeen arteko ezberdintasunak eta harremanak aztertu.

Ingeles maila txarra izatearen auto-pertzepzioa dutenen lankidetzazko testuak tutoreen trebetasun mailaren arabera aztertuta, ikusi da Trebetasuna 1 taldekoek lortzen dituztela batez besteko altuenak CLIL-POI esperientziaren aurretik eta ondoren idatzitako lankidetzazko testuetan, eta Trebetasuna 2 taldekoek, berriz, CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitakoetan [7.122 taula].

Tutorearen trebetasun maila IKTekin	CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak
Trebetasuna 1 (T1)	(N=2) $\bar{x}=81,00$ , $s=0,00$	(N=2) $\bar{x}=84,50$ , $s=0,00$	(N=2) $\bar{x}=59,00$ , $s=0,00$
Trebetasuna 2 (T2)	(N=6) $\bar{x}=78,25$ , $s=7,75$	(N=1) $\bar{x}=73,50$	(N=3) $\bar{x}=83,67$ , $s=7,50$
Trebetasuna 3 (T4)	(N=7) $\bar{x}=80,78$ , $s=7,17$	(N=6) $\bar{x}=79,67$ , $s=8,56$	(N=7) $\bar{x}=77,36$ , $s=6,11$

**7.122 taula. Ingeles maila txarra izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuek idatzitako lankidetzazko testuen batez bestekoak eta desbideratze tipikoak tutoreen IKT trebetasun mailaren arabera**

Tutoreen trebetasun mailaren eta lankidetzazko testuen arteko harreman esanguratsurik ez da aurkitu. Taldeen artean, ordea, ezberdintasun esanguratsuak aurkitu dira CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuetan ( $\chi^2_{(2)}=6,795^*$ ,  $p=0,033$ ).

Ingeles maila txarra izatearen auto-pertzepzioa dutenek CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuen artean ezberdintasunak ageri dira honako taldeen artean: Trebetasuna 1 eta Trebetasuna 3 ( $U=0,000^*$ ,  $p=0,037$ ,  $r=0,23$ ) artean, non Trebetasuna 3 tutorearen taldekoak baitira batez besteko altuenak lortzen dituztenak.

Ingeles maila erdipurdikoa dutela adierazi duten subjektuen kasuan, hiru uneetan ekoiztutako lankidetzazko testuetan Trebetasuna 2 taldekoek lortu dituzte batez bestekorik altuenak [7.123 taula].

Tutorearen trebetasun maila IKTekin	CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak
Trebetasuna 1 (T1)	(N=13) $\bar{x}=74,92$ , $s=5,69$	(N=5) $\bar{x}=76,70$ , $s=7,12$	(N=13) $\bar{x}=67,46$ , $s=5,41$
Trebetasuna 2 (T2)	(N=7) $\bar{x}=80,86$ , $s=7,87$	(N=1) $\bar{x}=97,00$	(N=2) $\bar{x}=93,50$ , $s=7,78$
Trebetasuna 3 (T4)	(N=11) $\bar{x}=72,09$ , $s=10,98$	(N=5) $\bar{x}=79,10$ , $s=9,44$	(N=11) $\bar{x}=70,64$ , $s=12,14$

**7.123 taula. Ingeles maila erdipurdikoa izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuek idatzitako lankidetzazko testuen batez bestekoak eta desbideratze tipikoak tutoreen IKT trebetasun mailaren arabera**

Ingeles maila erdipurdikoa izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuen lankidetzazko testuen eta tutoreen trebetasunaren arteko erlazio esanguratsurik ez da aurkitu. Taldeen arteko ezberdintasun esanguratsurik ere ez da aurkitu.

Ingeles maila ona izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuen lankidetzazko testuen batez bestekoak tutorearen trebetasun mailaren arabera aztertuta, ikusi da Trebetasuna 2 taldekoak direla hiru uneetan batez besteko altuenak lortzen dituztenak [7.124 taula].

Tutorearen trebetasun maila IKTekin	CLIL-POI esperientzia aurreko lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak
Trebetasuna 1 (T1)	(N=6) $\bar{x}=82,17$ , $s=6,69$	(N=4) $\bar{x}=75,50$ , $s=0,00$	(N=4) $\bar{x}=68,37$ , $s=3,75$
Trebetasuna 2 (T2)	(N=4) $\bar{x}=84,50$ , $s=7,38$	(N=2) $\bar{x}=85,25$ , $s=16,62$	(N=2) $\bar{x}=87,00$ , $s=16,97$
Trebetasuna 3 (T4)	(N=3) $\bar{x}=82,50$ , $s=6,95$	(N=2) $\bar{x}=85,00$ , $s=3,53$	(N=3) $\bar{x}=80,00$ , $s=6,14$

**7.124 taula. Ingeles maila ona izatearen auto-pertzepzioa duten subjektuek idatzitako lankidetzazko testuen batez bestekoak eta desbideratze tipikoak tutoreen IKT trebetasun mailaren arabera**

Ingeles maila ona dutela adierazi duten subjektuen lankidetzazko testuak eta tutorearen trebetasunaren arteko harremana esanguratsua da CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuetan ( $r_s=0,671^*$ ,  $p=0,048$ ). Kasu horretan, ordea, ez da taldeen arteko ezberdintasun esanguratsurik aurkitu.



7. KAPITULUA: DATUEN ANALISIA ETA EMAITZAK

			CLIL-POI esperientziaren aurretik idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientziaren ondoren idatzitako lankidetzazko testuak	CLIL-POI esperientzia pasa eta bost hilabetera idatzitako lankidetzazko testuak
	Orokorra	Batez besteko altuenak tutorearen trebetasunaren arabera (orokorra)	Trebetasuna 2 tutorearen taldea	Trebetasuna 2 tutorearen taldea	Trebetasuna 2 tutorearen taldea
		Tutorearen trebetasunaren eta lankidetzazko testuen arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	$r=-0,305^*$ , $p=0,020$
		Taldeen arteko ezberdintasun esanguratsuak tutorearen trebetasunaren arabera	Ez	Ez	Bai
Ama hizkuntzaren arabera	Euskara	Batez besteko altuenak tutorearen trebetasunaren arabera (Euskara)	Trebetasuna 2 tutorearen taldea	Trebetasuna 2 tutorearen taldea	Trebetasuna 2 tutorearen taldea
		Tutorearen trebetasunaren eta lankidetzazko testuen arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	Ez
		Taldeen arteko ezberdintasun esanguratsuak tutorearen trebetasunaren arabera	Ez	Ez	Bai
	Gaztelera	Batez besteko altuenak tutorearen trebetasunaren arabera (Gaztelera)	Trebetasuna 1 tutorearen taldea	Trebetasuna 3 tutorearen taldea	Trebetasuna 2 tutorearen taldea
		Tutorearen trebetasunaren eta lankidetzazko testuen arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	Ez
		Taldeen arteko ezberdintasun esanguratsuak tutorearen trebetasunaren arabera	Ez	Ez	Ez
	Euskara eta gaztelera	Batez besteko altuenak tutorearen trebetasunaren arabera (Euskara eta gaztelera)	-	-	-
		Tutorearen trebetasunaren eta lankidetzazko testuen arteko harreman esanguratsua	-	-	-
		Taldeen arteko ezberdintasun esanguratsuak tutorearen trebetasunaren arabera	-	-	-
Generoaren arabera	Emakumezkoak	Batez besteko altuenak tutorearen trebetasunaren arabera (Emakumezkoak)	Trebetasuna 3 tutorearen taldea	Trebetasuna 2 tutorearen taldea	Trebetasuna 2 tutorearen taldea
		Tutorearen trebetasunaren eta lankidetzazko testuen arteko harreman esanguratsua	$r= 0,465^{**}$ , $p=0,002$	Ez	$r=0,604$ , $p<0,001$
		Taldeen arteko ezberdintasun esanguratsuak tutorearen trebetasunaren arabera	Ez	Ez	Bai
	Gizonezkoak	Batez besteko altuenak tutorearen trebetasunaren arabera (Gizonezkoak)	Trebetasuna 2 tutorearen taldea	Trebetasuna 2 tutorearen taldea	Trebetasuna 2 tutorearen taldea
		Tutorearen trebetasunaren eta lankidetzazko testuen arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	Ez

7. KAPITULUA: DATUEN ANALISIA ETA EMAITZAK

		Taldeen arteko ezberdintasun esanguratsuak tutorearen trebetasunaren arabera	Ez	Ez	Bai
Adin tartearen arabera	17-19 adin tartea	Batez besteko altuenak tutorearen trebetasunaren arabera (17-19)	Trebetasuna 2 tutorearen taldea	Trebetasuna 2 tutorearen taldea	Trebetasuna 2 tutorearen taldea
		Tutorearen trebetasunaren eta lankidetzazko testuen arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	$r=0,360^*$ , $p=0,031$
		Taldeen arteko ezberdintasun esanguratsuak tutorearen trebetasunaren arabera	Ez	Ez	Bai
	20-24 adin tartea	Batez besteko altuenak tutorearen trebetasunaren arabera (20-24)	Trebetasuna 2 tutorearen taldea	Trebetasuna 2 tutorearen taldea	Trebetasuna 2 tutorearen taldea
		Tutorearen trebetasunaren eta lankidetzazko testuen arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	Ez
		Taldeen arteko ezberdintasun esanguratsuak tutorearen trebetasunaren arabera	Ez	Ez	Ez
	25 urtetik gora	Batez besteko altuenak tutorearen trebetasunaren arabera (25 urtetik gorakoak)	-	-	-
		Tutorearen trebetasunaren eta lankidetzazko testuen arteko harreman esanguratsua	-	-	-
		Taldeen arteko ezberdintasun esanguratsuak tutorearen trebetasunaren arabera	-	-	-
Ibilbidearen arabera	Lehen Hezkuntza	Batez besteko altuenak tutorearen trebetasunaren arabera (Lehen Hezkuntza)	Trebetasuna 2 tutorearen taldea	Trebetasuna 2 tutorearen taldea	Trebetasuna 2 tutorearen taldea
		Tutorearen trebetasunaren eta lankidetzazko testuen arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	Ez
		Taldeen arteko ezberdintasun esanguratsuak tutorearen trebetasunaren arabera	Ez	Ez	Bai
	Atzerriko Hizkuntza	Batez besteko altuenak tutorearen trebetasunaren arabera (Atzerriko Hizkuntza)	Uste3 tutorearen taldea	Uste1 tutorearen taldea	Uste1 tutorearen taldea
		Tutorearen trebetasunaren eta lankidetzazko testuen arteko harreman esanguratsua	$r=0,573^*$ , $p=0,025$	Ez	Ez
		Taldeen arteko ezberdintasun esanguratsuak tutorearen trebetasunaren arabera	Ez	Ez	Bai
	Heziketa Fisikoa	Batez besteko altuenak tutorearen trebetasunaren arabera (Heziketa Fisikoa)	-	-	-
		Tutorearen trebetasunaren eta lankidetzazko testuen arteko harreman esanguratsua	-	-	-
		Taldeen arteko ezberdintasun esanguratsuak tutorearen trebetasunaren arabera	-	-	-

7. KAPITULUA: DATUEN ANALISIA ETA EMAITZAK

	Hezkuntza Berezia	Batez besteko altuenak tutorearen trebetasunaren arabera (Hezkuntza Berezia)	Trebetasuna 2 tutorearen taldea	Trebetasuna 2 tutorearen taldea	Trebetasuna 2 tutorearen taldea
		Tutorearen trebetasunaren eta lankidetzazko testuen arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	$r=0,746^{**}$ , $p=0,005$
		Taldeen arteko ezberdintasun esanguratsuak tutorearen trebetasunaren arabera	Ez	Ez	Bai
Ingeles mailaren auto-pertzepzioaren arabera	Oso txarra	Batez besteko altuenak tutorearen trebetasunaren arabera (Oso txarra)	Trebetasuna 2 tutorearen taldea	Trebetasuna 2 tutorearen taldea	Trebetasuna 2 tutorearen taldea
		Tutorearen trebetasunaren eta lankidetzazko testuen arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	Ez
		Taldeen arteko ezberdintasun esanguratsuak tutorearen trebetasunaren arabera	Ez	Ez	Ez
	Txarra	Batez besteko altuenak tutorearen trebetasunaren arabera (Txarra)	Trebetasuna 2 tutorearen taldea	Trebetasuna 2 tutorearen taldea	Trebetasuna 2 tutorearen taldea
		Tutorearen trebetasunaren eta lankidetzazko testuen arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	Ez
		Taldeen arteko ezberdintasun esanguratsuak tutorearen trebetasunaren arabera	Ez	Ez	Bai
	Erdipurdikoa	Batez besteko altuenak tutorearen trebetasunaren arabera (Erdipurdikoa)	Trebetasuna 2 tutorearen taldea	Trebetasuna 2 tutorearen taldea	Trebetasuna 2 tutorearen taldea
		Tutorearen trebetasunaren eta lankidetzazko testuen arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	Ez
		Taldeen arteko ezberdintasun esanguratsuak tutorearen trebetasunaren arabera	Ez	Ez	Ez
	Ona	Batez besteko altuenak tutorearen trebetasunaren arabera (Ona)	Trebetasuna 2 tutorearen taldea	Trebetasuna 2 tutorearen taldea	Trebetasuna 2 tutorearen taldea
		Tutorearen trebetasunaren eta lankidetzazko testuen arteko harreman esanguratsua	Ez	Ez	$r=0,671^*$ , $p=0,048$
		Taldeen arteko ezberdintasun esanguratsuak tutorearen trebetasunaren arabera	Ez	Ez	Ez

7.125 taula. Datuen laburpena- 3.3.I.G.





## 8. Discussion and conclusions

---

### Contents

---

- 8.0. Introduction
- 8.1. Conclusions on the first research question
- 8.2. Conclusions on the second research question
- 8.3. Conclusions on the third research question
- 8.4. Overall conclusions
- 8.5. Limitations
- 8.6. Contributions
- 8.7. Further research

The aim of this chapter is to bring together the discussion and findings from the overall research. The first part of the chapter discusses the results obtained from both qualitative and quantitative data. The second part highlights the main conclusions and pedagogical and practical implications that arise from the results. As with any other research, this study presents some limitations but also some contributions to the field as well as future research lines. The last part of the chapter deals with the above mentioned limitations with some possible proposals, contributions and further research.

## 8.0. Introduction

---

The so-called liquid modernity (Bauman, 2007), uncertainty society (Morin, 1999) or cognitive society (Delors, 1996) has guided changes in the social, economic and political spheres, closely related to an immaterial-culture. This new societal configuration is also supported by the importance of intellectual capital, the strength of social and cognitive knowledge and skills, collaborative work, information delocalization, acceleration, constant use of knowledge, relevance of learning or revaluation of people among others (Drucker, 1993; Stewart, 1997). As a result of all those changes, most of the characteristics of the Knowledge Society impact on life-long learning processes and education itself.

Taking into account some of the main aspects regarding the new societal configuration and their impact on education, the general objective of the present research is to explore the contextual factors which impact on the development of collaborative writing competence of first year Higher Education Students immersed in a CLIL-POL approach. The aim is to offer data mainly about the impact of attitudes towards both research objects, English and ICT, on collaborative writing, as well as to explore the impact of some aspects regarding the tutor on students' writing competence.

## 8.1. Discussion and conclusions on the first research question

---

The first research question raises issues related to attitudinal factors in CLIL-POL contexts. On the one hand, it poses concerns on attitudes towards the target language, English in this case, and on the other hand, on attitudes towards ICT. The first research question is the following:

1. In a CLIL-POL context, how do first year Higher Education students' attitudes towards English and ICT develop?
  - 1.1. Does a CLIL-POL experience impact on students' attitudes towards English? Is that change, if any, sustained?
  - 1.2. Does using a wiki as a collaborative writing tool in a CLIL-POL experience impact on students' attitudes towards ICT? Is that change, if any, sustained?

The importance of motivation, attitudes and cognitive aspects in teaching and learning processes has intensified in recent years. One of the reasons could be the emergence of interest in holistic education, where both cognitive and affective factors are considered (Lozano, García-Cueto and Gallo, 2000).

Attitudes, however, are dynamic constructs developed during the socialization processes. Due to the fact that attitudinal changes are linked to childhood (Deprez and Persoons, 1987), there is some consensus amongst researches that attitudinal changes are difficult in youth and adulthood. Nevertheless, there are some key influential attitudinal factors that could lead to a change.

As for **attitudes towards English**, data from the quantitative sources has noted that **contextual factors beyond the CLIL-POL context influence students' attitude towards English**. Data has revealed a significant attitudinal change in students' attitude towards English. Moreover, that change is sustained over time.

The attitudinal change has been significant between the first and fourth time of measurement, that is, in a one year period (September 2010 – September 2011). Analysing the different data-gathering stages, **results support a significantly positive change between the beginning of the academic year and the beginning of the CLIL-**

**POL experience. Furthermore, the positive change is consistently sustained during the CLIL-POL experience and after a period of five months. Consequently, effects of the language policy and Educational project of the university, and different modules emerge in the results.**

**Qualitatively however, students emphasize that the CLIL-POL experience has been the main factor of influence in the attitudinal change towards English.** Students' qualitative view is also signalled by research studies carried out comparing CLIL and non-CLIL students' attitude towards English. Lasagabaster and Sierra (2009), and Merisou-Storm (2007) for example, conclude that students in CLIL classrooms develop a more positive attitude towards English than students in non-CLIL classrooms.

As shown in the previous paragraphs, there is a discrepancy between students' quantitative answers and the ideas mentioned in the focus group. The difference found could be understood in terms of awareness, that is to say, students are aware of their change after the module, that is, after students have used the language as a communicative tool. Indeed, students in the focus group talk about "losing fear" of English thanks to the module:

FG st\_b1b (388): "what we have said before, that, the feeling that we have towards English..."

FG st\_g4a (389): "we managed to get over that fear"

FG st\_b1b (390): "I also did it eh? But at the end, at the end."

Students also recognize that the approach has created a natural space for language and content learning which is missing in compulsory education. Students' words bring one of CLIL's aims to the first line. That is to say, CLIL helps to create an environment where languages are used in a natural way (Coyle, Marsh and Hood, 2010; Coyle, 2011; Dalton-Puffer and Smit, 2007; Marsh, 2000) and participants' perceptions bear this out.

The attitudinal development was different according to the **students' first language**. The attitude towards English of students whose mother tongue is Basque changed in the period between the beginning of the academic year and the beginning of the CLIL-POL module. Students with Spanish as their mother tongue changed their attitudes towards English from the beginning of the academic year to the end of the CLIL-POL module, that is to say, there was a significant attitudinal change because of the CLIL-POL experience.



As far as students with both Basque and Spanish as mother tongue are concerned, the attitudinal significant change happened between the beginning and the end of the CLIL-POL module which means that the CLIL-POL experience had an impact on their attitudes towards English.

However, the comparison between groups taking into account their L1 has shown that there are not significant differences. Pedrosa and Sagasta (2008) claim in addition that **students' L1 is not a significant variable in the attitudes** they show. Even so, González (2003) concludes that students with Spanish as L1 show more positive attitudes towards English than students with Basque as L1, though both groups show a positive attitude towards English.

**Genre**, as claimed by Lasagabaster (2007), **is not an influential factor** concerning attitudes towards English. This would reflect results found in immersion programs (see Hyland, 1997, Baker and MacIntyre, 2000 for international studies), while analysis based on data from non-immersion contexts has verified that females show more positive attitudes towards second/foreign languages than males do (Byram and Esarte-Sarries, 1991; Karaham, 2007; Kachoub, 2010; Mills et. al., 2007; Sunderland, 2000; Uribe, Gutierrez and Madrid, 2008; Wright, 1999;).

**Nor was students' age an influential variable** regarding attitude toward English. In the same vein, Cenoz (2001) states that the issue of showing a negative attitude toward English from a certain age on (16-17 in her study) could be explained not only in terms of psychological factors but in educational terms. As far as educational aspects are concerned, the author reveals that grammar and vocabulary based approaches, and teachers should be reconsidered. Students in the focus group also mention the need to change the methodologies used in compulsory education.

FG st\_g2 (29-35) "I think eh/ eh// before eh... in secondary education, the way they teach English, eh../ is not// finally// I learned nothing following grammar, vocabulary eh// maybe doing oral presentations, like we do here// step by step/ I think that through presentations and// working in groups, preparing your sections eh// it's a good way to learn".

As far as the **specialism** chosen by the students is concerned, it should be noted that **Foreign Language Teacher Training students have the most favourable attitudes towards English**. Logically, students who choose a specialism where a good command of the foreign language is necessary are expected to show a favourable attitude toward

the target language. However, a significant difference according to specialism is only found before the CLIL-POL experience.

**Language self-perception is one of the most significant aspects regarding attitude toward English.** There is a strong correlation between self-perfection and attitude toward English. This can be supported by research studies carried out by Elorza (2011), Huguet (2007), Loredó et al. (2007), Malallah (2000) or Sarabia and Bernaus (2008). Those studies claim that language competence self-perception impacts meaningfully on students' linguistic motivation and attitude toward the language. Therefore, and being language self-perception a rooted perception, it could be concluded that students should be motivated to use the language in order to improve their self-perception.

**All in all, does a CLIL-POL experience impact on students' attitudes towards English? Is that change, if any, sustained? In answer to this, it could be asserted that a CLIL-POL experience does help sustain more positive attitudes towards English. Although it is true that quantitative data from the present study has shown that attitudes towards English were sustained due to the CLIL-POL experience, the fact that students mentioned that the attitudinal change was provoked by the CLIL-POL experience merits further discussion. The discrepancy found should be considered for future research.**

**In the same vein, it is worth highlighting that the students' attitude towards English started changing from the beginning of the academic year. As mentioned above, contextual factors, that is, effects of the university language policy and education project, as well as different modules appear to be important aspects. Consequently, and also taking into account the influence of the CLIL-POL approach in sustaining positive attitudes, results reveal that attitudinal change is a complex and dynamic process. Therefore, the need for an ecological view which underlines the importance of the different contextual levels is demonstrated. That is, data from the present study has shown that in order to understand attitudinal changes it is necessary to research more than just specific aspects. However, it has been observed that systematic work on attitudes through workshops and reflection should be promoted.**

The second purpose of the first research question is to analyze the attitudinal change regarding ICT. As Marcano, Marcano and Araujo (2007) stated, the meaningful use of ICT in teaching and learning processes is mostly related to teachers' and students' attitudes towards ICT. Furthermore, attitudes towards ICT are essential aspects of

classroom methodological innovation. Consequently, affective factors play an important role.

Nowadays' main discourse considers the so-called digital natives (Johnson, Chapman and Dyer, 2006; Prensky, 2001a) as experts in ICT. That is, as Prensky (2001a: 1) claims, "today's students think and process information fundamentally differently from their predecessors". What is more, García (2010) mentions that students, being the first generation that has grown up together with the Internet, present particular characteristics such as visual thinking and simultaneous interpretation. The use and mastering of ICT also supposes a positive attitude towards them. In contrast, the lack of empirical evidence (British Library, 2008, Bruns and Humphreys, 2007; Greck, 2006; Kipniss and Childs, 2005), shows that the above mentioned characteristics and assumptions may prove to be no more than stereotypes and that more research in the field is needed in order to obtain a more authoritative picture.

Regarding attitudes towards ICT, **empirical evidence from the present study has illustrated that the sample shows neutral-positive attitudes towards ICT.** Nevertheless, studies carried out in the field show contradictory results. On the one hand, Gutierrez, Palacios and Torrego (2010) have found that Teacher Training students have negative attitudes towards ICT. On the other hand, Hernández et al. (2010) or Marcano, Marcano and Araujo (2007) conclude that students show positive attitudes toward ICT and consider it necessary in today's society.

Because the sample used wikis as collaborative writing tools in CLIL-POL contexts **there was a significant improvement in their attitude toward ICT. Moreover, the attitudinal change was sustained over time.** Nonetheless, qualitatively, participants in the study think that the wiki hindered creating texts collaboratively. Students mention that interaction via technology has negative aspects such as the difficulty to brainstorm or complexities for interaction for instance.

FG st\_b2 (815-817): "For me it is easier to develop ideas face to face that is / the same happens in Tuenti for example, you are speaking with someone and suddenly he or she starts telling you about another thing and you don't know what her or she is talking about, and you are speaking about different things".

FG st\_b1b (818): "Uh-huh".

FG st\_b2 (819): "Then, things are easier face to face".

FG st\_g2 (820): “I think that it is a negative aspect of technology”.

FG st\_b2 (821): “yes, a drawback”

What students mention in the focus group could be linked with the **need for training**, although they feel they are skilled in using technology. Tutors argue that even if students are considered technologically skilful, their competence is not academic. The nature of those results is also revealed in other research studies (Jegade, Dibu-Ojerinde and Ilori, 2007; Ruiz, Anguita and Jorrín, 2006 or Twu, 2010). Guo and Stevens (2011) claim that pre-experience is also an important variable when using ICT in the academic field. In fact, students who have already used ICT in their learning process show a more positive attitude (Guo and Stevens, 2011). When pre-experience is missing, training could be the key according to Twu (2010). However, the present study concludes that more research is needed.

**Age, genre, and specialism are not significant variables concerning attitudes towards ICT.** As far as genre is concerned, Annaraja and Joseph (2006) also conclude that statistically genre does not impact on attitudes towards ICT. Liu (2009), however, states that females show more positive attitudes than males. Age and specialism are rarely discussed in the literature so more research is needed to confirm or invalidate the impact of those aspects on technological attitudes.

**Summarizing, conclusions related to this research question show that using a wiki as a collaborative writing tool in a CLIL-POL experience affects students' attitudes towards ICT, and that the attitudinal changes are sustained over time. However, the wiki is perceived by students as a hindrance to writing texts. Different studies have demonstrated that a positive attitude towards ICT is needed if methodological change is one of the major aims. Consequently, as in languages, institutional work and an ecological view of education are perceived as necessary.**

## 8.2. Discussion and conclusions on the second research question

---

The first research question portrays the impact of a CLIL-POL experience on attitudinal factors. Nevertheless, the present study also seeks to analyze the impact of the CLIL-POL

experience as well as the impact of attitudes on collaborative writings. The following questions deal with the issue:

2. Do a CLIL-POL experience and attitudes towards English and ICT impact on first year Higher Education students' English collaborative writing competence?

2.1. Does a CLIL-POL experience impact on students' collaborative English written texts? Is that change, if any, sustained?

2.2. Do students' attitudes towards English and ICT impact on students' collaborative English written texts over time?

Studies focused on language learning and teaching processes have demonstrated that language achievement is quite low when it comes to learning languages in a traditional way (Cenoz, 1991; Celaya and Ruiz de Zarobe, 2010; Hüttner and Rieder-Bünemann, 2007; Lasagabaster, 2008; Várkuti, 2010). Contrarily, when languages and curricular contents are presented together, language achievement and development are higher (Ackerl, 2007; Dalton-Puffer, 2007; Ruiz de Zarobe, 2008; Wesche, 2002).

The context – understood as ecosystem (van Lier, 2004) in ecological terms - is one of the main variables underpinning language learning processes (Williams and Burden, 1997). Consequently, a CLIL-POL context could have an impact on students' language competences. In that respect, theoretical foundations as well as research conclusions justify CLIL on the one hand, and POL and collaborative writing on the other hand, as potential views.

As far as language is concerned, research into the topic has shown that CLIL's dual focus fosters the development of vocabulary, grammar and communication skills (Ackerl, 2007; Lasagabaster, 2008; Llinares and Whittaker, 2010; Pedrosa, 2011; Ruiz de Zarobe, 2008). Regarding content, Ruiz de Zarobe (2008) asserts that there is a positive impact on content development.

Similarly, broadly based evidence has demonstrated the positive effects of collaborative writing. Particular attention is paid to language grammar development (Storch, 1999), lexical and discourse development, language knowledge learning (DiCamilla and Anton, 1997; Hirvela, 1999; Storch, 2002; Swain and Lapkin, 1998), scaffolding (Donato, 1994), and the creation of spaces to reach the ZPD (Nyikos and Hashimoto, 1997).

The results of the present study show that the **CLIL-POL experience impacts positively on students writing competence, both individually and collaboratively. However, the**

**change is not sustained over time.** It seems that the experience has provided chances for language development as found by Loranc-Paszyk (2009). As has been demonstrated students have improved their competence during the period of time in which the language has been used meaningfully but the competence developed is not sustained over time. As a consequence, the need to use language on daily basis should be underlined. Owing to the fact that the setting does not provide natural spaces to use English as a communicative tool outside formal education, educational and social institutions should reflect on how to create spaces where language could be used naturally and on a daily basis. Qualitatively, however, students recognize having improved and sustained their writing competence.

FG st\_b1b (577): "I think that we have improved in general".

FG st\_g4a (578): "But naturally eh?"

FG st\_b1b (579-581): "From the beginning, but all of us eh?, till the end, the ones that have a high level and the ones that have not such a high level, at the end we could write much more easier"

FG st\_b1a (582): "For sure".

FG st\_b1b (583-584): "Before you have said that we have improved our oral skills but I think that we have improved a lot in writing".

FG st\_g4a (585): "I agree".

Students' awareness concerning writing competence could be seen in the quotes above. Participants' perceptions show that the improvement was general, that is to say, regarding all students, irrespective of their level at the beginning of the course. In the same way, Dalton-Puffer (2007) claims that CLIL can help students with different levels, interests and skills to develop language. This idea is connected with the fact that no significant differences were found between groups as regards different variables. As far as individual texts are concerned, first language, genre and specialism turned out not to be significant variables. As for **collaborative texts, first language, age, specialism and language self-perception were not significant variables** but some of the findings need to be more deeply analyzed.

For example, it is worth highlighting that even at the beginning of the CLIL-POL experience, the 25-50 year-old students were the ones scoring lower; these same

students were the ones scoring higher 5 months after the CLIL-POL experience as far as both texts are concerned. Consequently, it seems that older students managed to maintain their improved writing competence as a consequence of the CLIL-POL experience.

Structure elements of collaborative learning should also be considered. In this study, mainly concerning group composition, **it was observed that creating heterogeneous groups impacted positively on students' writing, especially on students with low or intermediate language self-perception.** This complies with the findings regarding multi-level groups in studies by Johnson, Johnson and Holubec (1999); Kagan (1999), Marcos (2006) or Webb (1991).

Collaborative writing, however, requires the students to have a common understanding of the text they are developing (Pozo and Echevarria, 2009) and to appreciate that all group members need to feel necessary to the task. For this to happen, the accumulation of individual writing pieces must be overcome, and coordination is necessary. Participants of the study accepted that basic assumptions of collaborative writing processes were not fulfilled during the experience.

FG st\_g4b (420-421): "We used to meet the four of us and log in the wiki, and I used to write a part, a group mate another one, the other another piece".

FG st\_g4a (422): "we used to do it in that way too"

**The sum of the work carried out by the study participants showed that the so-called digital natives still need time to understand the social nature of ICT.** In fact, outcomes from research on collaborative writing show that students value group writing positively (Shehadeh, 2011) and feel that chances to get feedback increase (Storch, 2005). Nonetheless, in this particular case and as found in other research studies (Storch and Wigglesworth, 2007) collaborative texts proved to be better than individual texts.

Collaborative writing requires understanding writing -and education- in terms of interaction and dialogue, rather than monologic experiences enacted in many classrooms (Mercer, 1997). That also involves changes in students' and teachers' roles; teachers are challenged to create spaces for discussion and students are required to be responsible for their own learning. According to Gollin (1999: 289) "collaborative writing is a complex activity and needs to be actively taught". In other words, training in both

collaborative writing and in using a wiki as a collaborative writing tool should be considered fundamental.

**Summarizing, empirically, the important observation would be that a CLIL-POL experience impacts positively on students' collaborative and individual writing skills but the change is not sustained over time. A CLIL-POL experience can foster writing competence, but they need to use the if it is to be sustained. In fact, writing competence cannot be sustained without use. The need for training in collaborative writing could also be another reason behind the lack of sustainability over time. Tutors as well as students conclude that training is necessary.**

As Cenoz (1991) and Sagasta (2001) concluded attitude towards a language is one of the main factors influencing language output. On the subject of collaborative writing that claim is supported by data from the present research but under some conditions. That is, **attitude towards English was found to be an influential variable in collaborative texts before and five months after the CLIL-POL experience.** Concerning the stage after the CLIL-POL experience, attitude towards English impacted on individual texts but not on collaborative texts.

As far as attitudes towards ICT are concerned, the impact is significant on the individual texts written before and after the CLIL-POL experience. Besides, **five months after the experience the influence of attitudes towards ICT was significant in collaborative texts.** According to Davis, Bagozzi and Warshaw's (1989) attitudes have a direct impact on the use of technology. Moreover, in a situation where there is not direct tutor-student interaction or a compulsory task to fulfil (five months after the CLIL-POL experience in this research), students' with a positive attitude towards ICT performed better in collaborative texts.

**All in all, do students' attitudes towards English and ICT impact on students' collaborative English written texts over time? It can be stated that before and five months after the CLIL-POL experience attitude towards English was a significant variable for collaborative writing. As regards attitudes towards ICT, it should be mentioned that a significant impact was only found five months after the CLIL-POL experience. So, attitudes towards English could impact collaborative writing when CLIL-POL experiences are not being carried out. That is, students with positive attitudes towards English seem to sustain their collaborative writing competence when the CLIL-POL is not running while students with negative attitudes towards English would have difficulties in sustaining the writing competence. However, more**



research is needed to see to what extent attitude towards ICT can impact on wiki based collaborative writing.

### 8.3. Discussion and conclusions on the third research question

---

The third research question is related to the tutor. Even if the present question's nature is exploratory, the discussion will provide some slight insights into the impact of tutor's attitude towards the CLIL-POL module, the attitude towards using ICT, and ICT skills on students' collaborative writings. This is the last research question:

3. Which is the tutor's impact on first year Higher Education students' collaborative texts?
- 3.1. Do tutors' attitudes toward the CLIL-POL module impact on students' collaborative writing?
- 3.2. Do tutors' attitudes toward ICT impact on students' collaborative writing?
- 3.3. Do tutors' ICT-profiles impact on students' collaborative writing?

A major goal of education is constructing and designing spaces that will ensure the development of the skills needed by future professionals and students in the Knowledge Society. Social changes have led to alternative conceptions of learning, **away from transmission, where learning is understood as the organic construction of personal knowledge resulting from social interaction.** In this regard **students' and tutors' roles should be reconsidered** (Noguera and Gros, 2009). Tutors' role should therefore be defined in terms of guidance (Mukkonen, Lakkala and Hakkarainen, 2005), mentoring and coaching of a more emergent learning process (Smith and MacGregor, 1992). As Frank, Lavy and Etala (2005: 280) asserted "lecturing to passive students is replaced by encouraging motivation, tutoring, providing resources, and helping learners to construct their own knowledge". Therefore, a positive attitude from tutors towards their work should be developed in order to change their role.

Even though the sample of tutors showed a positive attitude towards the module, **preliminary effects of tutors' attitude towards the module emerged in the collaborative writings collected for the present study five months after the CLIL-POL module.** That is to say, if tutors show high motivation towards the module throughout it,

then students will write better collaborative texts five months after the experience, demonstrating how students' competence is maintained more easily.

It has also been found that students with Basque as mother tongue, females and students from Special Needs specialism were particularly influenced by tutors' attitude before and five months after the CLIL-POL experience. In fact, correlation was found between the above mentioned variables and tutors' motivation. Therefore, students' with Basque as mother tongue, females and those enrolled in the Special Needs stream are more sensitive towards tutors' motivation at some stages. In that regard, no relationship was found between variables right after the module. **As a result, it could be maintained that the CLIL-POL experience made the differences promoted by tutors' motivation disappear. That is, tutor's motivation is not a significant variable after the CLIL-POL experience but it is before and five months after the CLIL-POL experience.**

**On the whole, do tutors' attitudes toward the CLIL-POL module impact on students' collaborative writing? Exploratory data from the present study has shown that tutors' attitude towards the CLIL-POL module could be a partially significant variable once the experience is completed. That is to say, it seems that students' collaborative writing competence is sustained over time when tutors show a positive attitude towards the module. Nevertheless, the role of tutors' motivation in teaching-learning processes needs to be extensively analysed.**

Guo and Stevens (2011) contended that attitudes that teachers have towards ICT impact meaningfully on students' attitudes towards ICT. Results from the present research illustrate that there is a positive correlation between students writing performance and tutors' attitudes towards ICT at the beginning of the CLIL-POL module but negative five months after the module. That means that a **tutor's positive attitude might have an impact when students do not manage the tool, however once students are able to use the tool the tutor's positive attitude towards the use of ICT is as significant as at the beginning.**

In the same way and linked to tutors' attitude towards ICT, tutors' ICT profile is also to some extent partially significant five months after the CLIL-POL module. The present study has shown that students' collaborative writings are better when tutors' are knowledgeable about ICT and web 2.0 resources, especially over a long-term period. That is, data shows that on the part of the tutor more than basic ICT knowledge is necessary.

Significant correlations were found between tutors' ICT profile and collaborative writings before the CLIL-POL experience in females and students' in Foreign Language specialism. Yet five months after the CLIL-POL experiences, correlations were significant in the following groups: female, 17-19 year old students, Special Needs specialism and students with a good perception of their level. Therefore, it can be concluded that in this particular case certain groups are more sensitive to tutors' ICT profiles.

**All in all, do tutors' attitudes toward ICT impact on students' collaborative writing? And does a tutor's ICT profile impact on students' collaborative writing? Constrained by the exploratory nature of the questions, it could be considered that a positive attitude and basic knowledge may be required despite them not being significant variables.** Consequently, more research is needed to establish the exact weight of these factors, and their interactions, in determining outcomes regarding the students' collaborative writing competence.

#### 8.4. Overall conclusions

---

The study's findings have implications worthy of consideration:

- As far as the CLIL-POL context is concerned, it needs to be highlighted that student awareness regarding both content and language was perceived. Therefore, the dual focus underlined in CLIL's principles is reinforced through the present study.
- The attitudinal change towards English observed in the participants highlights the importance of institutional ideas and beliefs. What is more, working together as a whole on languages through different modules, but sharing a common understanding of languages and of the linguistic project aimed at promoting additive multilingualism could be one of the main keys concerning attitudinal changes.
- In the same way, concerning attitudes towards ICT, even if students' attitudes are positive, the need to work on digital academic tools institutionally (as in languages) should also be considered.

- Promoting awareness and training on collaborative learning, face to face and via Internet, is a path to think carefully about with special emphasis on peer-scaffolding. It has been observed that feelings regarding groups as communities should also be worked on. In that regard, Reig (2012) states that in order to learn with ICT, institutions and agents should think in terms of society and not in terms of technology.
- Another implication is the need to analyse the role of tutors from a reflective approach concerning strategies to guide students in collaborative writing. However, guidelines should be built up from and for the community of teachers sharing practices and focusing on self and group improvement.
- As far as tutors are concerned, one conclusion of this study is that certain conditions such as ICT profile and attitude towards ICT may impact on students' writing competence while interacting with digital tools. Amongst those conditions, different aspects like genre or specialism might also be analyzed due to the fact that some groups show a more sensitive nature.

## 8.5. Limitations

---

This section outlines the limitations this research has identified together with some possible proposals to overcome them.

As far as **general limitations** are concerned, the following have been identified:

1. **Knowing the students and tutors** involved in the research. Being the researcher tutor in one of the groups involved and consequently, part of the tutors' group could affect the objectivity of some of the answers given by students and tutors in the focus group or semi-structured interviews. However, that is why quantitative anonymous tools were also used in the study, and particular care was taken regarding the focus group and the interviews, following step by step the recommendations given by Murillo and Mena (2006) and Cohen, Manion and Morrison (2011).
2. Lack of a **control-group**. A control group where language was taught in a traditional way could have been set up in order to compare effects of the

different approaches on attitudes and writing competence. Nevertheless, the implementation of a traditional approach would have been difficult to reconcile with the faculty's education plan.

3. The **number of participants** in the study. There are 100 students enrolled in the first year of Primary Teacher Training Degree. In order to achieve a more complete picture, comparisons with subsequent years' students could be made.
4. Using a **multilevel analysis** in order to measure the real impact of the tutor. Linked to the previous limitation, having a larger number of groups would have provided an insight into the real impact of the tutor while analysing data from a multilevel approach. Considering tutors as second level factors and students themselves as first level variables, different models could have been designed as shown in the following illustration [Figure 8.1.]:

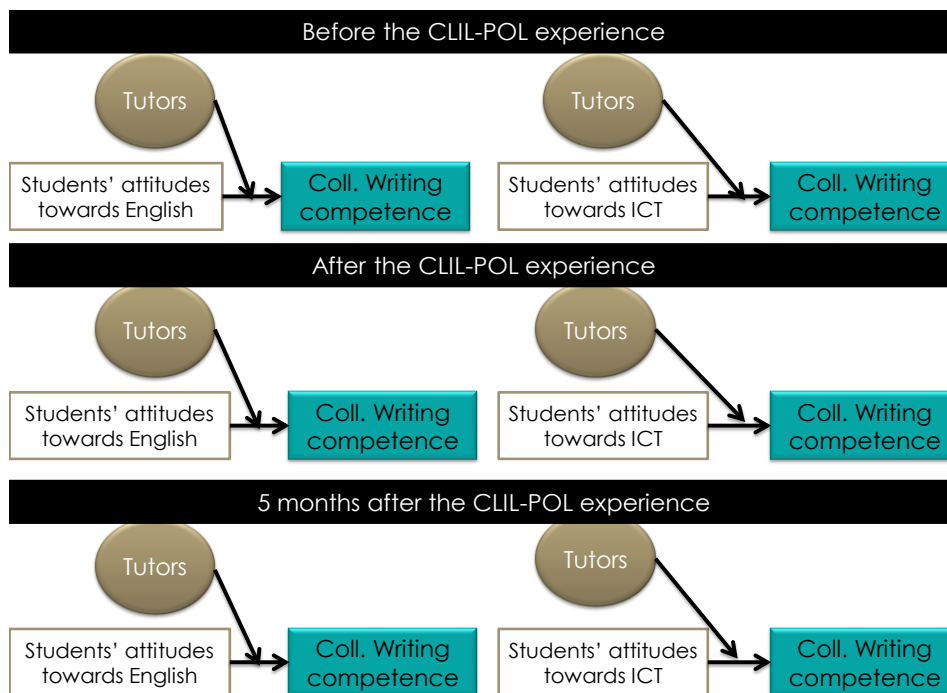


Figure 8.1. Multilevel analysis

5. As far as **written texts** are concerned, the emphasis was placed on the final product and specifically concerning **language skills**. Coherent with the CLIL-POL approach, emphasizing both content and language is considered to be appropriate. Consequently, the tool used in this research for a CLIL approach needs to be adapted.

6. Concerning the **written texts**, and as mentioned above, the emphasis was placed on the **product** but what about the **process used** to create the collaborative texts?
7. Bringing the **questionnaire up to date** in terms of language used in ICT and web 2.0 tools. Baker's original questionnaire as well as Lasagabaster's adaptation take into account items such as language used when watching TV or listening to radio, however language used in social networks or Internet surfing should also be included.
8. The huge **amount of data** displayed creates difficulties when reading the report. That is why summary-tables were provided after each question.
9. A **focus group** is needed at all the stages where written texts and questionnaires were used to gather data. As the focus group was set up five months after the CLIL-POL experience, students may have found it difficult to reflect on earlier happenings. The focus group is needed before, during and after the experience.
10. The focus group consisted of **students from different classes**. Specific focus groups within each class group would have made understanding the different contexts at a micro level easier.

## 8.6. Contributions

---

As far as **contributions** are concerned, the present study could contribute to the field of **CLIL approaches in Higher Education** contexts as well as to the field of the **use of ICT in language learning and teaching processes from a socio-cultural approach**.

### 8.6.1. Contributions to the field of CLIL in Higher Education

---

This research, placed in a context where additive multilingualism is fostered, claims the usefulness of introducing CLIL approaches at tertiary level in order to promote an

**attitudinal positive change and sustain** it regarding languages in general but foreign languages in particular.

It also asserts the influence of CLIL approaches on the **development of writing competence** and the awareness of it. However, the demand for continuous modules in which CLIL approaches are implemented is also emphasized.

As a third contribution it could be stated that CLIL approaches appear to be of vital importance in **Teacher Training Degrees**, giving teachers of the future experience in this approach. Furthermore, future teachers will be aware of English as a communicative medium.

The last contribution concerning this field could be **the importance of working on attitudes** through different tasks and the need for **institutional support** regarding this development. The study has shown that a particular emphasis is needed from all education stakeholders in order to promote a substantial change.

### 8.6.2. Contributions to the use of ICT in language learning and teaching processes from a sociocultural approach

---

The study has given an insight into the **real use of technologies in academic placements** that the so-called digital natives do. It has underlined the **requirement of continuous training and assessment** when integrating technological tools.

The results arising from using the wiki as a particular example in this study have illustrated the **lack of understanding it as a tool for peer-scaffolding**. Subsequently there is a need to highlight and make explicit the social nature of web 2.0 technologies for learning processes in the academic field.

## 8.7. Further research

---

This last section of the chapter analyses some possible directions for **further research** based on the general picture obtained in the present study.

Even if the present research is longitudinal, the need to **measure attitudes** and not just **writing competence** but also **oral skills**, during the **entire degree** could be considered a future research line. The aim of a larger longitudinal research would be to get a global view of the degree and an overall picture when implementing more than one CLIL-POL approach-module.

As far as the writing process is concerned, examining the influence of **reflective learning in CLIL context and in the development of multilingual competence** is also seen as a future research line. In other words, the main point is to contribute to the development of multilingual competence as well as to the development of the conceptual (declarative) and procedural knowledge of CLIL among prospective teachers, through a formation model based on reflective learning.

In a multilingual society, the **impact of CLIL approaches taking into account students' mother tongue** is another line to follow in the field. Further research should try to comprehend the impact of CLIL approaches depending on the individual's first language.

On the subject of ICT, designing an **instrument to measure peer-interaction and scaffolding** when using a wiki could prove beneficial. The tool should include - according to CLIL-POL contexts - aspects to analyse interaction and scaffolding on content as well as on language.

As regards the changing nature of higher education, **carrying out the research with a sample of students in on-line or blended modalities** is also seen as important.

**The use of social networks to cooperate in the field of foreign language teaching-learning processes** may also be worth researching. Applications such as Tuenti or Facebook reflect the social nature of Internet and could motivate students to use technological resources to collaborate and to develop the social aspect of technology.





## **9. Bibliografia**

---

- 1513/07 Dekretua. Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (2007). Decreto 175/2007 [Anexo III: Competencias básicas](#). Hemen: [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dif10\\_curriculum\\_berria/es\\_5495/adjuntos/iii\\_eranskina\\_oinarrizko\\_gaitasunak.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dif10_curriculum_berria/es_5495/adjuntos/iii_eranskina_oinarrizko_gaitasunak.pdf) [Kontsulta: 20/12/2010].
- 1631/2006 Errege Dekretua; Ministerio de Educación (2006). Real Decreto. 1631/2006 de 29 de diciembre. Hemen: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf> [Kontsulta: 20/12/2010].
- Abdulwahed, S. (2011). Exploring Students' Perceptions of ESL Writing; *English Language Teaching*, 4 (2); pp 73-83.
- Acaso, M. (2006). Esto no son las Torres Gemelas. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes. Madrid: La Catarata.
- Ackerl, C. (2007). Lexico-Grammar in the Essays of CLIL and non-CLIL Students: Error Analysis of Written Production, *CLIL SPECIAL ISSUE 2*, 16 (3), 6-12.
- Adell, J. (dg). Las cinco dimensiones de la competencia digital. Hemen: <http://cmapsever.unavarra.es/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1H7YVY2P-HG3PM4-2J4&partName=htmljpeg> [Kontsulta: 17/08/2010].
- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información, *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 7. Hemen: [http://nti.uji.es/docs/nti/Jordi\\_Adell\\_EDUTEC.html](http://nti.uji.es/docs/nti/Jordi_Adell_EDUTEC.html) [Kontsulta: 17/08/2010].
- Agar, M., eta MacDonald, J. (1995). Focus groups and ethnography. *Human Organizations*, 54(1), 78-86.
- Aguaded, I. eta Pérez, M.A. (2007). La Educación en medios de comunicación como contexto educativo en un mundo globalizado. Hemen: J. Cabero (coord) (2007) *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGrawHill.
- Aguilar, E. (2005). *Sociedades del futuro, El Financiero*, maiatzak 2.
- Aizega, J.M. (2004). *Mendeberri: Mondragon Unibertsitateko Hezkuntza eredua, Mendeberriak*, 1.
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, Personality and Behaviour*. England: Open University Press.
- Ala-Mutka, K. (2011). Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding, JRC Technical Notes. Hemen: [http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075\\_TN.pdf](http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075_TN.pdf) [Kontsulta: 9/06/2012].
- Alba, C. (2005). La universidad española en el EESS: El profesorado universitario y las TIC en el proceso de convergencia europea, *Revista de Educación*, (337), 7-11.
- Alexander, B. (2006). Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning?, *Educause Review*, 41 (2), 33-44. Hemen: <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/erm0621.pdf> [Kontsulta: 24/09/2009].

- Algreen-Ussing, H. eta Fruensgaard, N.O. (1990). *Metode i projektarbejde: Problemorientering og gruppearbejde*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Alier, M. (2006). El wiki un camino hacia el trabajo colaborativo en el aula. *Revista Online Bits Espiral*, 6. Hemen: [http://aulablog21.wikispaces.com/file/view/elwiki-articulo\\_demarc\\_alier.pdf](http://aulablog21.wikispaces.com/file/view/elwiki-articulo_demarc_alier.pdf) [Konsulta: 20/07/2011]
- Alonso, E., Grisaleña, J. eta Campo, A. (2008) Plurilingual Education in Secondary Schools: Analysis of Results, *International CLIL Research Journal*, 1 (1), 35-49. Hemen: <http://www.icrj.eu/11/article3.html> [Konsulta: 28/03/2010]
- Alvarez, D. (2007). Hacia un modelo basado en competencias. Hemen: <http://www.slideshare.net/balhisay/modelo-de-competencias-digitales> [Konsulta: 24/09/2009].
- Alvarez, A. (2012). Análisis de la motivación en un contexto 2.0 de trabajo colaborativo. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, número especial, pp. 958-969. Hemen: <http://www.ucm.es/info/vivataca/numeros/n117E/PDFs/AAlvar.pdf> [Konsulta: 20/07/2012].
- Alvarez, I. Ayuste, A. Gros, B. Guerra, V. eta Romañá, T. (dg). Construir conocimiento con soporte tecnológico para un aprendizaje colaborativo. Hemen: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1058alvarez.pdf> [Konsulta: 20/07/2012].
- Anderson, K., Allen, W. eta Narvaez, L. (1993). The Applied Foreign Language Component in the Humanities and the Sciences. In M. Krueger and F. Ryan (eds.) *Language and Content: Discipline- and Content-Based Approaches To Language Study*. Lexington, MA: D.C. Heath.
- Angulo, J. (2010). Las experiencias piloto como precursoras de los grados. *XXI, Revista de Educación*, 12, 41-61. Hemen: <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/viewFile/1264/1758> [Konsulta: 21/07/2011]
- Annaraja, P. eta Joseph, M.N. (2006). Teacher Trainees' Attitude Towards Information and Communication Technology, *DESIDOC Journal of Library & Information Technology*, 26(2).
- Aparici, R. eta García Mantilla, A. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Madrid: Ediciones La Torre.
- Appel, R. and Muysken, P. (1986). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Arcia, M. (1999). *Reflexiones acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
- Area, M. (dg). "Webquest. Una Estrategia de Aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de Internet". Hemen: <http://webpages.ull.es/users/manarea/webquest/webquest.pdf> [Konsulta: 20/04/2011]
- Area, M. (2002). La integración escolar de las nuevas tecnologías. Entre el deseo y la realidad. *Organización y Gestión Educativa*, nº 6, pgs. 14-18. Hemen:

- <http://manarea.webs.ull.es/Documentos/integracion.pdf> [Kontsulta: 15/07/2009].
- Area, M. (2003). De los webs educativos al material didáctico web, *Comunicación y Pedagogía*, 188, 32-38.
- Area, M. (2005). Tecnologías de la información y la comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación- *RELIEVE*, v.11, n.1, 3-25.
- Area, M. (2008). Alfabetizaciones y Tecnologías de la Información y Comunicación. Síntesis: Madrid.
- Area, M. (2009a). Introducción a la tecnología educativa, Manual electrónico, Universidad de la Laguna. Hemen: <http://webpages.ull.es/users/manarea/ebookte.pdf> [Kontsulta: 21/09/2009].
- Area, M. (2009b). La competencia digital e informacional en la escuela. Curso "Competencia digital" Universidad Internacional Menendez y Pelayo Santander, 2009.
- Area, M. (2009c). Las wikis en mi experiencia docente. Del diccionario de la asignatura al diario de clase. *Red U - Revista de Docencia Universitaria*. Número monográfico IV. Número especial dedicado a Wiki y educación superior en España (en coedición con Revista de Educación a Distancia –RED). Hemen: [http://www.um.es/ead/Red\\_U/m4/](http://www.um.es/ead/Red_U/m4/) [Kontsulta: 30/12/2010].
- Area, M. (2010). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior?, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 7(2). UOC. Hemen: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-area/v7n2-area> [Kontsulta: 25/11/2010].
- Area, M. (2011a). El conocimiento en la red: la web 2.0 en el aula. UIMP, Aulas del s.XXI: hacia un futuro en la escuela, Santander septiembre 2011. Hemen: <http://ordenadoresenlaaula.blogspot.com/2011/09/el-conocimiento-en-la-red-la-web-20-en.html> [Kontsulta: 3/03/2012].
- Area, M. (2011b). Del conocimiento sólido a la cultura líquida: nuevas alfabetizaciones ante la web 2.0. 19º Jornadas de Bibliotecas infantiles, juveniles y escolares, Fundación German Sánchez RuiPérez, Salamanca 2,3,4 Junio de 2011.
- Area, M. (2011c). Educar para la cultura líquida de la web 2.0: Apuntes para un modelo de alfabetización digital. Comunicación al I Congreso Internacional sobre Educación mediática y competencia digital. Segovia, 13-15 octubre 2011.
- Area, M. and Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la web 2.0. *Comunicar*, nº38, v.XIX, 13-20.
- Arnau, J. eta Bono, R. (2008). Estudios longitudinales. Modelos de diseño y análisis, *Escritos de psicología* 2(1), 32-41.
- Arnold, J. (2000). La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas. Madrid: Cambridge University Press.

- Arratibel, N. (1999). Helduen euskalduntzean eragiten duten prozesu psikosozialak: motibazioaren errola. Tesi doktoral. Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Arregi, X., Bilbatua, M. eta Sagasta, P. (2004). Innovación curricular en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragón Unibertsitatea: diseño e implementación del perfil profesional del Maestro en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 18(1), 109-129.
- Asurmendi, J. (2007). Web 2.0: zu ere sortzaile, *Elhuyar*, 236. 36-41.
- Augar, N., Raitman, Z. eta Zhou, W. (2004). Teaching and learning online with wikis. In R. Atkinson, C. McBeath, D. Jonas-Dwyer and R. Phillips (Eds.). *Beyond the confort zone: Proceedings of the 21<sup>st</sup> ASCILITE conference*, 95-104. Hemen: <http://www.ascilite.org.au/conference/perth04/procs/augar.html> [Kontsulta: 8/07/2009].
- Augoustinos, M. and Walker, I. (1995). *Social cognition: a integrated introduction*. Londres: Sage.
- Baelo, R. eta Cantón, I. (2010). Las TIC en las Universidades de Castilla y León. *Comunicar*, 35, v. XVIII, 159-166.
- Baetens Beardsmore, H. (2001). La diversidad lingüística: retos y estrategias. *Revista de educación*, 326, 63-78.
- Baetens-Beardsmore, H. (2008). Multilingualism, cognition and creativity, *International CLIL Research Journal*, 1, 4-19.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. eta MacIntyre, D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50.
- Baltazar Paz, L.E. (2005). Sobre la letra digital. Hemen: <http://www.mati.unam.mx> [Kontsulta: 20/05/2009].
- Barberá, E. eta Badía, A. (2004). *Educación en las aulas virtuales: Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: A. Machado.
- Barberá, E. (coord.) (2001). *La incógnita de la Educación a distancia*. Barcelona: ICE UB/Hosori.
- Barberà, E. (2009). Filosofía Wiki: el compromiso de las soluciones. *RED – Revista de Educación a Distancia*. Número monográfico X. Número especial dedicado a wiki y educación superior en España (en coedición con Red-U). 15 de diciembre de 2009. Hemen: <http://www.um.es/ead/red/M10/> [Kontsulta: 20/08/2010].
- Barnett R. (2001). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Gedisa.
- Barro, S. eta Burillo, P. (2006). *Las TIC en el sistema universitario español (2006): un análisis estratégico*. Madrid: CRUE.

- Barro, S., Fernández, S., Rodeiro, D., Ruzo, E., Canay, R. eta Franco, J.(2004). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el Sistema Universitario Español. Madrid: CRUE.
- Barron, B., Schwartz, D., Vye, N., Petrosino, A., Zech, L. eta Bransford, J. (1998). Doing with Understanding: Lessons from Problem- and Project- Based Learning, *The Journal of the Learning Sciences*, vol. 7, n.3/4, 271-311.
- Barrows, H.S. (1985). How to design a problem-based curriculum for the preclinical years. New York: Springer Publishing Co.
- Barson, J., Frommer, J eta M. Schwartz (1993). Foreign language learning using e-mail in a task-oriented perspective: interuniversity experiments in communication and collaboration, *Journal of Science Education and Technology*, 2 (2), 565-584.
- Bartolomé, A. (1996). Investigación en medios y recursos tecnológicos. Hemen: D. Gallego (coord.). Integración curricular de los recursos tecnológicos. Barcelona: Oikos Tau.
- Bartolomé, A. (2004). Perspectivas de la enseñanza de la lengua escrita. *Acción Pedagógica*, 13(1), 50-59.
- Barton, M. (2004). Embrace the wiki way! Hemen: <http://www.mattbarton.net/tikiwiki/> [Kontsulta: 26/05/2011]
- Basterretxea, J.I eta González, M. (1997). Semiotika eta masa-komunikazioa, Panorama europarra. Bilbo: Udako Euskal Unibertsitatea.
- Bauman, Z. (2007). Vida de consumo. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2011). 44 cartas desde el mundo líquido. Paidós: Barcelona.
- Bautista, J.M. (2001). Actitudes y valores: precisiones conceptuales para el trabajo didáctico. XXI. Revista de educación, 3, 189-196.
- Bax, S. (2003). CALL- past, present and future. *System* 31 (2003) 13-28
- Becerra, M. (2003). La Sociedad de la Información. Hemen: <http://www.scribd.com/doc/22967815/LA-SOCIEDAD-DE-LA-INFORMACION-Martin-Becerra%E2%88%97> [Kontsulta: 20/10/2010]
- Bell, D. (1976). El advenimiento de la sociedad post-industrial. Madrid: Alianza.
- Bellamy, L.; Evans, D.; Linder, D.; McNeil , B. eta Raupp, G. (1994). Teams in Engineering education. Report to the national science foundation on Grnat NUmber USE9156176, Tempe, AZ; Arizona State University.
- Beltrán, J. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.
- Belz, J.A. (2002). Social dimensions of telecollaborative foreign language study. . *Language Learning & Technology*, 6 (1), 60-81. Hemen: <http://llt.msu.edu/vol6num1/BELZ> [Kontsulta: 20/06/2011]

- Berge, L. Z., Collins, M., eta Dougherty, K. (2000). "Design Guidelines for Web-Based Courses". In: B. Abbey (Ed.) *Instructional and Cognitive Impacts of Web-Based Education*. Hershey, PA: Idea Group Publishing.
- Bergen (2005). Comunicado de la conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. Hemen: <http://www.eees.es/documentacion.php> [Kontsulta: 12/08/2008].
- Berlin (2003). Comunicado de la conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. Hemen: [http://www.eees.es/prdf/Berlin\\_ES.pdf](http://www.eees.es/prdf/Berlin_ES.pdf) [Kontsulta: 12/08/2008].
- Bertaux, P. (2000). *Utiliser les langues pour apprendre, apprendre pour utiliser les langues*. Hemen: D. Marsh and G. Langé (eds). *Using languages to learn and learning to use languages*. Jyväskylä, Finland, Unicom, University of Jyväskylä, Finland, pp.1-16.
- Bialystok, E. (1978). *The teaching and learning of French as a second language in two distinct learning settings*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Bierbach, C. (1988). *Les actituds lingüístiques*. Hemen A. Bastardas and J. Soler (eds), *Sociolingüística i llengua catalana*. Barcelona: Empúries.
- Bigas, M. eta Correig, M. (2001): *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Editorial Síntesis. Madrid, España.
- Biggs, J (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University.
- Bilbatua, M. eta Arregi, X. (2004). *Innovación del currículo. Titulación Magisterio. Especialidad Educación Infantil. III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria. Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido*. Universidad de Deusto.
- Bisquerra, R. (1989). *Metodos de investigacion educativa*. Barcelona: CEAC.
- Björklund, M. (2010). *Experiences of CLIL at different levels in education-what can be learnt?*. Hemen: [http://www.puv.fi/attachment/e865047a81b0a6b2a94c639db22554bb/226ca1e3fc503978cd9c21e324c9760c/Mikaela\\_Bjorklund.pdf](http://www.puv.fi/attachment/e865047a81b0a6b2a94c639db22554bb/226ca1e3fc503978cd9c21e324c9760c/Mikaela_Bjorklund.pdf) [Kontsulta: 27/07/2012]
- Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J., Guzdial, M., and Palincsar, A. (1991). *Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning*, *Educational Psychologist*, 26 (3 & 4), 369-398.
- Bogdan, R.C. eta Biklen, S.K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (2nd ed). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bombelli, E.; Barberis, G. eta Roitman, G. (2006). *Brecha digital. Posibilidad de acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), según ubicación geográfica. Análisis descriptivo preliminar*. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 21. Hemen: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec22/ebombelli.htm> [Kontsulta: 12/12/2011].

- Bonilla, E. eta Rodriguez, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Ediciones Uniandes. Buenos Aires.
- Borrell, J., Martí, R., Navarro, G., Pons, J. eta Robles, S. (2006). Noves Experiències d'Avaluació amb Wikis: Grups nombrosos i avaluació per companys. Hemen Actes del 4rt Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació. 431, Julio 2006.
- Bosley, D. S. (1989). A national study of the uses of collaborative writing in business communication courses among members of the ABC (Doctoral dissertation). Illinois State University, Illinois.
- Bouchard, P. (2011). Las promesas de la red y sus implicaciones. *RUSC*, vol.8.n1, 272-287. UOC. Hemen: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n1-bouchard/v8n1-bouchard> [Kontsulta: 23/05/2012].
- Boulos, M.N.K; Maramba, I. eta Wheeler, S. (2006). Wikis, blogs and podcasts: a new generation of Web based tools for virtual collaborative clinical practice and education. *BMC Medical Education*, 6 (41.)
- Bower, B., Woo, K., Roberts, M. eta Watters, P. (2006). Wiki Pedagogy - A Tale of Two Wikis. Paper presented at the ITHET Conference, Sydney Australia.
- Brazo, L. eta Ipiña, N. (2010). Digital Competences' Diagnosis in Higher Education: An Overview of the First Digital Natives Teacher Training Students in Mondragon Unibertsitatea. ICERI 2010. Madrid.
- Bresnen, M, Edelman, L, Newell, S, Scarbrough H, eta Swan, J. (2003). Social practices and the management of knowledge in project environments, *International Journal of Project Management*, Vol. 21, 157-166.
- Brinton, D.M., Snow, M.A. eta Wesche, M.B. (1989). Content Based Second Language Instruction. Boston: Heinle and Heinle.
- British Library (2008). Information behaviour of the researcher of the future. Hemen: [www.bl.uk/news/pdf/googlegen.pdf](http://www.bl.uk/news/pdf/googlegen.pdf) [Kontsulta: 26/07/2010].
- Bronckart, J.P. (2007). Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Argentina: Miño y Dávila.
- Bronckart, J.P. (2008). ¿Es pertinente la noción de competencia en la educación? *Novedades educativas*, 211, 4-9.
- Bronckart, J.P. eta Chiss, J.L. (2002). Didactique de la langue maternelle. Encyclopedia Universalis.
- Bronckart, J.P. eta Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle, l'emergence d'une utopie. *Education et recherche*, 13,8-26.
- Bronfrenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Ediciones Paidós: Madrid.
- Brown, J.S., Collins, A., eta Duguid. P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning, *Educational Researcher*. 18 (1).



- Brown, L. eta Lara, V. (dg). Professional Development module on collaborative learning. Section 3. Challenges in using collaborative learning strategies. Hemen: [http://www.texascollaborative.org/Collaborative\\_Learning\\_Module.htm#secto3](http://www.texascollaborative.org/Collaborative_Learning_Module.htm#secto3) [Konsulta: 21/06/2010]
- Bruffe, K.A. (1993). Collaborative learning: Higher education, interdependence and authority of knowledge. Baltimore: the Johns Hopkins University Press.
- Bruffee, K.A. (1995). Sharing our toys- Cooperative learning versus collaborative learning. *Change*, 12-18.
- Bruns, A. eta Humphreys, S. (2007). Building collaborative capacities in learners: The M/cyclopedia project revisited. Paper presented at the Wiki Symposium 2007.
- Bustos, A., Tirado, F. eta Miranda, G.A. (2007). Escritura colaborativa em línea. Um estudo preliminar orientado al proceso. *Virtual\_Educa*. Brasil.
- Bustos, A. eta Coll, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (44), 163-184.
- Byram, M. eta Esarte-Sarries, V. (1991). Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byrnes, H. (2011). Beyond writing as language learning or content learning. Construing foreign language writing as meaning-making. In R.M. Manchón (Ed). Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language. *Language Learning & Language Teaching*, 31. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Cabello, M. J. eta Antón, P. (2005). Conversaciones con el profesorado: Un estudio en cuatro universidades españolas sobre el espacio europeo y el uso de las TIC. *Revista de Educación*, 337, 149-167.
- Cabero, J. (1991). Líneas y tendencias de investigación en medios de enseñanza. In J. Yañes and B. Bermejo (coords). El centro educativo. Sevilla: GID.
- Cabero, J. (1994). La investigación en medios de enseñanza: propuestas para la reflexión en el aula. Hemen: J.I. Aguaded and A. Fera (coords). ¿Cómo enseñar y aprender en la realidad? Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".
- Cabero, J. (1996). Nuevas tecnologías, comunicación y educación, EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 1. Hemen: <http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec1/revelec1.html> [Konsulta: 20/09/2009]
- Cabero, J. (1998). Las aportaciones de las nuevas tecnologías a las instituciones de formación continuas: reflexiones para comenzar el debate In: Departamento De Didáctica Y Organización Escolar Universidad Complutense-UNED: Las organizaciones ante los retos del siglo XXI, 1143-1149.
- Cabero, J. (2002a). Utilización de recursos y medios en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje. Hemen: L. Almazán (Ed). Enseñanza, Profesores y centros educativos, Jaén, Universidad de Jaén, 55-76 orr.

- Cabero, J. (2002b). La aplicación de las TIC: ¿Esnobismo o necesidad educativa?", *Red Digital*, 1. Hemen: <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/red1.pdf> [Kontsulta: 20/03/2009]
- Cabero, J. (2003). INvestigacion en torno a la relación formación y nuevas tecnología. En: Martínez, F. y TORico, M. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la aplicación educativa, Santa Cruz de la Sierra, Universidad NUR, 41-60
- Cabero, J. (2004). Reflexiones sobre las tecnologías como instrumentos culturales. In F. Martínez and M. Prendes (Eds). *Nuevas tecnologías y Educacion*. Madrid: Pearson.
- Cabero, J. (2005). Reflexiones sobre los nuevos escenarios tecnológicos y los nuevos modelos de formación que generan. In J. Tejada (coord). *Nuevos escenarios de trabajo y nuevos retos en la formación*. Madrid: Tornapunta.
- Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: riesgos y oportunidades, *Tecnología y comunicación educativas*, 45, 4-19. Hemen: <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca27.pdf> [Kontsulta: 23/09/2009].
- Cabra, F. eta Marciales, G.P. (2009). Nativos digitales: ¿ocultamiento de factores generadores de fracaso escolar?. *Revista iberoamericana de educación*, 50, 113-130.
- Cacheiro, M.L. (2011). Recursos educativos tic de información, colaboración y aprendizaje. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 39, 69-81.
- Calderón, M. (nd). Web 3.0. Hemen: <http://web30websemantica.comuf.com/> [Kontsulta: 25/05/2012].
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Precticum.
- Calzadilla, M.G. (dg). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. Hemen: [http://www.procesosemivirtual-ese.com/mat/proy\\_investigacion\\_protocolo/COLIN\\_GONZALEZ\\_MONSERRAT\\_MINUI/texto/2-El%20Aprendizaje%20con%20las%20TICs.pdf](http://www.procesosemivirtual-ese.com/mat/proy_investigacion_protocolo/COLIN_GONZALEZ_MONSERRAT_MINUI/texto/2-El%20Aprendizaje%20con%20las%20TICs.pdf) [Kontsulta: 20/08/2012]
- Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos. Teoría y prácticas de la educación*, 20, 24-33.
- Canale, M. eta Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1 (1), 1-47.
- Cano, M.E. (2008). La evaluacion por competencias en la educacion superior. Profesorado. *Revista de curriculum y formacion de profesores*, 12, 3. Hemen: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf> [Kontsulta: 5/07/2009].
- Cano, M.E. (2008). La evaluacion por competencias en la educacion superior. Profesorado. *Revista de curriculum y formacion de profesores*, 12,3. Hemen: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf> [Kontsulta: 20/03/2011].

- Cardoso, J. (2007). Trabajo colaborativo. Hemen: [http://docencia.izt.uam.mx/sgpe/files/users/virtuami/file/ext/misueas\\_colabo\\_proyec\\_actv\\_trabajocolabo.pdf](http://docencia.izt.uam.mx/sgpe/files/users/virtuami/file/ext/misueas_colabo_proyec_actv_trabajocolabo.pdf) [Kontsulta: 24/03/2011].
- Carretero, A. (2004). El discurso como herramienta pedagógica para favorecer la construcción de la docencia en la clase de alemán/LE para adultos en un nivel principiante: un estudio en la investigación-acción. Tesis doctoral. Universitat Pompeu Fabra.
- Carretero, M. (1993). Constructivismo y educación. Madrid: Edelvives.
- Carstens, A., and Beck, J. (2005). Get ready for the gamer generation. *TechTrends* 49 (3) 22-25.
- Casal, S. (2007). The Integrated Curriculum, CLIL and Constructivism, *Revista Española de Lingüística Aplicada Extra.1*, 55-66.
- Casamiglia, H. eta Tusón, A. (1999). Las cosas del decir. Ariel: Barcelona.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita, *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-80.
- Cassany, D., Luna, M. eta Sanz, G. (1994). Enseñar lengua, Barcelona: Graó.
- Castañeda, A.E. (2006). El papel de las tecnologías de la Información y las comunicaciones (TIC) en el proceso de enseñanza aprendizaje a comienzos del siglo XXI. En Preparación pedagógica integral para profesores integrales. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Castañeda, L. (2009). Las universidades apostando por las TIC: modelos y paradojas del cambio institucinal. *EDUTEC, Revista electronica de tecnologia educativa*, 28. Hemen: <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelc28> [Kontsulta: 23/07/2011]
- Castañeda, L. (2010). Enseñanza flexible en red en la universidad: modelo de análisis curricular. Tesis doctoral. Universitat de les Illes Balears.
- Castaño, C. (1994). Análisis y evaluación de las actitudes de los profesores hacia los medios de enseñanza. Bilbao: Universidad País Vasco.
- Castaño, C. eta Palazio, G. (dg). Nuevos escenario pedagogicos a traves de redes semanticas para el autoaprendizaje a lo largo de la vida (Life Long Learning) Hemen: [http://www.ehu.es/palazio/feccoo/apuntes\\_nuevos-escenarios.pdf](http://www.ehu.es/palazio/feccoo/apuntes_nuevos-escenarios.pdf) [Kontsulta: 20/08/2011]
- Castaño, C., Maíz, I., Palacio, G. eta Villarroel, J.D. (2008). Prácticas educativas en entornos Web 2.0, Editorial Síntesis: Madrid.
- Castells, M. (1996). La era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura. Vol.1 La Sociedad Red, Alianza Editorial: Madrid.
- Castells, M. (2001). La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad. Barcelona: DeBolsillo.

- Castells, M. (2008). "El poder tiene miedo de Internet". Entrevista publicada en el País 6/01/2008. Hemen: <http://www.elpais.com/articulo/reportajes/poder/tiene/miedo/Internet> [Konsulta: 09/07/2010].
- Castells, M. (2009). Comunicación y poder. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. eta Bofarull, I. (2002). Enganchados a las pantallas, Barcelona: Planeta Prácticos.
- Cea, J. (2008). TIC y educación: binomio virtuoso, *TELOS*, 77. Hemen: <http://www.campusred.net/TELOS/articulotribuna.asp?idarticulo=1&rev=77> [Konsulta: 9/09/2011]
- Cebrián de la Serna, M. (Coord.) (2005). Tecnologías de la información y comunicación para la formación de docentes. Madrid: Pirámide.
- CEFR (2001). Marco comun europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Hemen: [http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc\\_mer.pfd](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pfd) [Konsulta: 7/07/2008].
- Celaya, M.L. eta Ruiz de Zarobe, Y. (2010). First languages and age in CLIL and non-CLIL contexts. *International CLIL Research Journal*, 1 (3), 60-66.
- Cenich, G. eta Santos, G. (2005). Propuesta de aprendizaje basado en proyectos y trabajo colaborativo: experiencia de un curso en línea. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 7(002).
- Cenoz, J. and Genesee, F. (1998). Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education. In J. Cenoz and F. Genesee (eds) *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, M. A. (1991). Enseñanza-aprendizaje del inglés como L2 o L3. Tesis Doctorales. Universidad del País Vasco. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In J. Cenoz; B. Hufeisen and U. Jessner (eds) *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2003). El aprendizaje del inglés desde educación infantil: efectos cognitivos, lingüísticos y afectivos. *Eduling*. Hemen: [http://www.ub.es/ice/portaling/edu/eduling/esp/n\\_1/cenoz-art.htm](http://www.ub.es/ice/portaling/edu/eduling/esp/n_1/cenoz-art.htm) [Konsulta: 13/02/2011]
- Cenoz, J. (2009) *Towards Multilingual Education: Basque Educational Research from an International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Chasco, C., González, I. eta López, A. (2003). El e-learning en la universidad española, In *Anales de economía aplicada*, Almería: Asociación Científica Europea de Economía Aplicada. Congreso. Retrieved from: <http://www.asepelt.org/ficheros/File/Anales/2003%20-%20Almeria/asepeltPDF/112.PDF> [Last accessed 4/08/2009].

- Chauptart, J.M; Vitalia, M. eta Marín, G.I. (1997). El tutor, el estudiante y su nuevo rol. Ponencia presentada en el VI Encuentro internacional de educación a distancia. Guadalajara: México.
- Chen, C. (2003). "A constructivist approach to teaching: Implications in teaching computer networking". *Information Technology, Learning and Performance Journal*, 21 (2), 17-27. Hemen: <http://www.osra.org/itlpj/chenfall2003.pdf> [Konsulta: 13/02/2011]
- Chen, H. (2006). Using Wikis to Build Learning Communities: Successes, Failures, and Next Steps. Hemen: ELI 2006 Annual Meeting
- Chen, H., Cannon. D., Gabrio, J., Leifer, L., Toyé, G. eta Bailey, T. (2005). Using Wikis and Weblogs to Support Reflective Learning in an Introductory Engineering Design Course.
- Chen, Y.C. (2008). The effect of applying wikis in an english as a foreign language (EFL) class in taiwan – Doctoral Thesis. University of Central Florida Orlando, Florida.
- Chiang, H.C., Yang, C.C. eta Chu, Y.P (2005). Collaborative Learning under an adaptive web-based architecture. *Information technology journal*, 4(4) 335-341.
- Chinowsky, P.S., Brown, H., Szajnman, A. eta Realph, A. (2006). Developing knowledge landscapes through project-based learning, *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*: 132(2), 118-124 .
- Chomsky, N. (1956). Three Models for the Description of Language, *Transactions on Information Theory*, 2(3), 113-124.
- Chomsky, N. (1959). Review of Verbal Behavior by B.F. Skinner, *Language*, 35, 26-58.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on Language*, New York: Pantheon.
- Chomsky, N. (1989). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor.
- Choul, M. (2008). The relevance and implications of Vygostky's sociocultural theory in the second language classroom. *ARECLS*, 5, 244-262.
- Choy, S.O. eta Kwok Chi Ng, K.C. (2007). Implementing wiki software for supplementing online learning, *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(2), 209-226.
- Chuttur M.Y. (2009). Overview of the Technology Acceptance Model: Origins, Developments and Future Directions, Indiana University, USA . Sprouts: Working Papers on Information Systems, 9(37). Hemen: <http://sprouts.aisnet.org/9-37> [Konsulta: 7/09/2010].
- Clark, A. eta Trafford, J (1995). Boys into modern languages: an investigation of the discrepancy in attitudes and performance between boys and girls in modern languages. *Gender and Education*, 7. 315-325.
- Clark, J. eta Baker, T. (2009). Research that works: a practical approach to student collaborative work, *Business studies conference papers*, Paper 7. Hemen: [http://www.coda.ac.nz/whitireia\\_busstud\\_cp/7](http://www.coda.ac.nz/whitireia_busstud_cp/7) [Konsulta: 5/08/2011].

- Clark, R.E. eta Sugrue, B.M. (1988). Research on instructional media, 1978-1988. Hemen D. Ely Educational Media Yearbook. Denver: Librairies Unlimited.
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. (2nd Edition). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1994). The earth is round ( $p < .05$ ), *American Psychologist*, 49(12), 997–1003.
- Cohen, L.; Manion, L. and Morrison, K. (2011). Research methods in Education (7th Edition). London: Routledge.
- Coleman, J. A. (2006). English-medium teaching in European higher education. *Language Teaching*, 39(1), 1-14.
- Coll, C. (1999). Algunos desafíos de la educación básica en el umbral del nuevo milenio. *Perfiles Educativos*, 83/84, 8-26.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. In C. Coll, J. Palacios and A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista., *Sineéctica*, 25, 1-24.
- Coll, C. (2007). Aula de Innovación Educativa. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 161. Hemen: <http://aula.grao.com/revistas/aula/161-lengua-y-expresion-plastica--las-competencias-en-la-educacion-escolar/las-competencias-en-la-educacion-escolar-algo-mas-que-una-moda-y-mucho-menos-que-un-remedio> [Kontsulta 5/09/2011].
- Coll, C. (2011). Aprender y Enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. In R. Carneiro, J.C. Toscana and T. Diaz (Coord). *Los desafíos de las tic para el cambio educativo*. Madrid: Fundación Santillana. Retrieved from: [www.oei.es/metas\\_2021/LASTIC2.pdf](http://www.oei.es/metas_2021/LASTIC2.pdf) [Last accessed 4/6/2012].
- Coll, C. eta Monereo, C. (Eds.) (2008). *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Madrid: Morata.
- Coll, C. eta Solé, I. (1990). La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Hemen C. Coll; J. Palacios and A. Marchesi (Eds). *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid, Alianza Editorial.
- Coll, C., Mauri, T. eta Onrubia, J. (2008). La tecnología de la información y la comunicación y los procesos de desarrollo y socialización. Hemen C. Coll and C. Monereo (coord) *Psicología de la educación virtual*, Madrid: Ediciones Morata.
- Collazos, C.A. eta Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el aprendizaje colaborativo en el aula. *Educacion y Educadores*, vol.9; n.2; 61-76.
- Collazos, C.A; Guerrero, L. eta Vergara, A. (2001). Aprendizaje colaborativo: un cambio en el rol del profesor. *Memorias del III Congreso de Educación superior*

- en computación. Jornadas chilenas de la computación, Punta Arenas, Chile. Hemen : [www.dcc.uchile.cl/~luguerre/papers/CESC-01.pdf](http://www.dcc.uchile.cl/~luguerre/papers/CESC-01.pdf) [Kontsulta: 3/8/2008].
- Conn, D. (2001). Fundamentos de la psicología, México: Thomson.
- Cooper, J. (1996). Cooperative learning and college teaching newsletter. California State University, 6(2).
- Coorney, M. eta Stephenson, J. (2001). Online Learning: is is all about dialogue, involvement, support and control according to research. En Stephenson, J. et al. *teaching and learning onlines: pedagogies for new technologies*, Kogan Page, Londres.
- Cope, B. eta Kalantzis, M. (2010). Multialfabetización: nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 98-99, 53-91.
- Cornellá, A. (2001). Educación y creación de riqueza. *Cuadernos de Pedagogía*, 301, 52-55.
- Coupland, D. (1991). Generation X. Hemen: <http://joeclark.org/dossiers/GenerationX.pdf> [Kontsulta: 14/02/2009].
- Cox, M., Webb, M., Abbott, C., Blakely, B., Beauchamp, T. eta Rhodes, V. (2003). ICT and pedagogy: A review of the research literatura. London: DfES and Becta.
- Cox, T.D. (2008). Learning styles and students' attitudes toward the use of technology in higher and adult education classes. *Institute for learning styles journal*, 1.
- Coyle, D. (1999). The next stage? Is there Future for the Present? The legacy of the "communicative approach", *Francophonie*, no. 19: 13-16.
- Coyle, D. (2005). Planning Tools for Teachers. The University of Nottingham. School of Education. Hemen: <http://www.slideshare.net/gorettiblanch/theoretical-clil-framework>. [Kontsulta: 5/09/2009].
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: towards a connected researchagenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562.
- Coyle, D. (2008). CLIL. Hemen: <http://www.scribd.com/doc/5732625/English-as-a-medium-of-instruction-DO-COYLE>. . [Kontsulta: 5/09/2009].
- Coyle, D. (2009). Promoting cultural diversity through intercultural understanding: A case study of CLIL professional development at in-service and pre-service levels. Hemen: Carrio-Pastor (Ed) *Linguistic Insights: Studies in Language and Communication* Number 92, Bern: Peter Lang .
- Coyle, D. (2010). Language Pedagogies Revisited: alternative approaches for integrating language learning, language using and intercultural understanding. Hemen J. Miller, A. Kostogriz, and M. Gearon (eds). *Culturally and Linguistically Diverse Classrooms: New Dilemmas for Teachers* Ontario: Multilingual Matters.

- Coyle, D. (2011). Italic Research Report: Investigating student gains: Content and Language Integrated Learning. Hemen: [http://www.abdn.ac.uk/italic/documents/ITALIC\\_Report\\_-\\_Complete\\_Version.pdf](http://www.abdn.ac.uk/italic/documents/ITALIC_Report_-_Complete_Version.pdf) [Kontsulta: 29/03/2012].
- Coyle, D.; Hood, P. eta Marsh, D. (2010). CLIL. Content and Language Integrated Learning. Cambridge: CUP.
- Coyle, D., Holmes, B. eta King, L. (2009) Towards an integrated curriculum – CLIL national statements and guidelines. Retrieved from: [http://www.languagescompany.com/images/stories/docs/news/clil\\_national\\_statement\\_and\\_guidelines.pdf](http://www.languagescompany.com/images/stories/docs/news/clil_national_statement_and_guidelines.pdf) [Kontsulta: 12/02/2012]
- Cremades, J. (2001). El paraíso digital. Claves para entender la revolución de Internet y de las comunicaciones. Barcelona: Plaza y Janés.
- Creswell, J.W. eta Plano Clark, V.L (2007). Designing and conducting mixed methods research. Thousand Oaks: Sage.
- Creus, T. eta Deó, F.. (2008). La educación en comunicación en el siglo XXI. Revista *Aula de Innovación Educativa* 173-174. Hemen: [http://aula.grao.com/revistas/aula/173\\_174-radio-y-television/la-educacion-en-comunicacion-en-el-siglo-xxi](http://aula.grao.com/revistas/aula/173_174-radio-y-television/la-educacion-en-comunicacion-en-el-siglo-xxi) [Kontsulta: 3/08/2012].
- Cumming, A. (2001). Learning to write in a second language. Two decades of research. *International journal of English studies.*, vol 1(2), 1-23.
- Cummins, J. (2000). Academic language Learning, transformative pedagogy and information technology: Towards a critical balance, *TESOL Quartely*, 34, 3, 37-48.
- Cuseo, J. (1990). Co-operative learning and college instruction: Effective use of student learning teams. California: California State University.
- Dabene, L. (1994). Le projet européen Galatea : pour une didactique de l'intercompréhension des langues romanes, *Etudes Hispaniques*, 22, 41-45.
- Dafouz, E. eta Núñez, B. (2009). CLIL in higher education: devising a new learning landscape. Hemen E. Dafouz y M. Guerrini (Eds.), *CLIL across Educational Levels*. Santillana-Richmond: Madrid.
- Dalton-Puffer, C. (2007). Discourse in Content and Language Intergrated learning (CLIL) classrooms. Amsterdam: John Benjamins Publishing company.
- Dalton-Puffer, C. eta Smit, U. (2007). Introduction. Hemen C. Dalton-Puffer eta U. Smit (Eds). *Empirical Perspectives on CLIL classroom discourse*. Frankfurt: Peter Lang Publishers.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T. eta Smit, U. (2010). Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms. Amsterdam: Jonh Benjamins Publishing Company.
- Damon, W. eta Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education, *International Journal of Educational Research*, 58 (2), 9-19.



- Davidson, M. (2008). Using focus-groups to learn about my wiki. *Computer in libraries*, 28(1), 16-48.
- Davis, F. (1993). User acceptance of information technology: system characteristics, user perceptions and behavioral impacts. *Int.J. Man-Machine studies* 38, 475-487.
- Davis, I. (2005). Talis, Web 2.0 and All That. Hemen: <http://blog.iandavis.com/2005/07/04/talis-web-2-0-and-all-that/> [Kontsulta: 5/11/2008].
- Davis, J. (2004). Wiki Brainstorming and Problems with Wiki Based Collaboration. Hemen: [http://f3.image-jura.ch/spip/IMG/pdf/wiki\\_collaboration\\_an\\_2A52A.pdf](http://f3.image-jura.ch/spip/IMG/pdf/wiki_collaboration_an_2A52A.pdf) [Kontsulta: 13/08/2012].
- Davis, F.; Bagozzi, R. eta Warshaw, P. (1989). User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. *Management Science*. Vol. 35,n.8, 982-1003.
- De la Torre, A. (dg). Definición de la Web 2.0. Hemen: <http://www.adelat.org/index.php?title=conceptos clave en la web 2 0 y iii &more=1&c=1&tb=1&pb=1> [Kontsulta: 21/09/2009].
- De Moragas, M. (1986). Sociología de la comunicación de masas. Estudios sobre culturas contemporáneas. Barcelona: Editorial G.G.
- De Pablos, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. In *Competencias informacionales y digitales en educación superior* [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol.7, nº2. UOC Hemen <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-de-pablos/v7n2-de-pablos> [Kontsulta: 25/10/2011].
- De Ribot, M.D; Llach, S. eta Cicres, J. (2010). La incidencia de las nuevas tecnologías en los hábitos formativos de los estudiantes de magisterio. *Pixel Bit. Revista de medios y educación*, 37, 107-120.
- Dede, C. (2005). Planning for Neomillennial learning styles: implications for investments in technology and faculty. *Educause*. Hemen: [www.educause.edu/educatingthegen](http://www.educause.edu/educatingthegen). [Kontsulta: 3/09/2010].
- DeJong, J. (1999). Learning through projects in early childhood teacher education, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 20(3), 317-326.
- Delgado, M. eta Llorca, D. (2004). Estudios longitudinales: concepto y particularidades. *Revista española de salud pública*, 78, 141-148.
- Delmastro, L. (2010). El andamiaje metacognitivo en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera, *Didáctica, Lengua y Literatura*, 22, 93-124.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI., Madrid: Santillana /UNESCO.

- Denscombe, M. (2008). Communities of Practice: A Research Paradigm for the Mixed Methods Approach. *Journal of Mixed Methods Research*, 2 (3) 270-284.
- Denzin, N.K. (1970). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*, New York: McGraw Hill .
- Deprez, K. eta Persoons, Y. (1987). *Attitudes*. Hemen U. Ammon, N. Dittmarand K. J. Mattheier. Berlin and New York: Walter de Gruyter (Eds). *Sociolinguistics/Sociolinguistik: Aninternational handbook of the science of language and society*.
- Deutsch, M. (1949). A Theory of Cooperation and Competition. *Human Relations*, 2, 129-152.
- Dewaele, J.M. (2005). Investigating the psychological and emotional dimensions in instructed language learning: obstacles and possibilities. *The Modern Language Journal*, 89 (3), 367-380.
- Días, J. eta Goergen, P. (2006). *Compromiso Social de la Educación Superior*. Hemen B. Sanyal y J. Tres (Eds), *La Educación Superior en el mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* Madrid: Mundi-Prensa.
- Díaz-Corralejó, J. (1996). Didáctica de las lenguas: los enfoques comunicativos. *Didáctica*, 8, 87-103.
- DiCamilla, F., eta Antón, M. (1997). Repetition in the collaborative discourse of L2 learners: A Vygotskian perspective. *The Canadian Modern Language Review*, 53, 609-633.
- Diez-Bedmar, M.B. eta Pérez-Paredes, P. (2009). La investigación del discurso escrito en el aprendizaje de idiomas en entornos colaborativos y wikis. *RED-U – red de docencia universitaria*. Hemen: <http://www.um.es/ead/red/M12/8-DiezPerez.pdf> [Kontsulta: 3/08/2011].
- Dillenbourg P. (1999). What do you mean by collaborative learning?. Hemen P. Dillenbourg (Ed) *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. Oxford: Elsevier.
- Dillenbourg, P., Baker, M. Blaye, A eta O Malley, C (1996). The evolution of research on collaborative learning. Hemen E. Spada and P Reiman (Eds). *Learning in Humans Machine: Towards an interdisciplinary learning science*, Oxford: Elsevier.
- Dolz, J. eta Gagnon, R. (2008). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Pratiques*, 137/138, 179-198.
- Dolz, J.; Gagnon, R. eta Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol.21 117-141.
- Donato, R. (1989). *Beyond group: a psycholinguistic rationale for collective activity in second-language learning*. Unpublished Dissertation, University of Delaware, Newark.

- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. Hemen Lantolf, J.P. and Appel, G. (Eds) Vygotskian approaches to second language research. Norwood, NJ: Ablex.
- Donitsa-Schmidt, Inbar, S.O. and Shohamy, E. (2004). The effects of teaching spoken Arabic on students' attitudes and motivation in Israel. *The Modern language journal*, 88 ii, 217-228.
- Donnelly, R. and Fitzmaurice, M. (2005). Collaborative project-based learning and problem-based learning in higher education: A consideration of tutor and student roles in learner-focused strategies. Hemen G. O'Neill, S. Moore, B. McMullin (eds). Emerging issues in the practice of university learning and teaching. Dublin: AISHE. Hemen: <http://www.aishe.org/readings/2005-1/donnelly-fitzmaurice-Collaborative-Project-based-Learning.pdf> [Kontsulata: 27/07/2006].
- Dooley, M. (2005a). How aware are they? Research into teachers' attitudes about linguistic diversity. *Language awareness* 14, 97-111.
- Dooley, M. (2005b). Linguistic diversity: A qualitative analysis of foreign language teachers' category assembly, Unpublished PhD dissertation. Barcelona : universitat Autnoma de Barcelona.
- Dörnyei, Z. (1998). Demotivation in foreign language learning. Paper presented at the anual TESOL conference, Seatle, Washington.
- Dörnyei, Z. (2000). [Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation](#), *British Journal of Educational Psychology*. Vol 70(4), 519-538.
- Dörnyei, Z. (2001). Teaching and researching motivation. Harlow: Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Z. (2006). Individual differences in second language acquisition. *AILA review*, 19, 42-68.
- Downes, S. (2002) Blending play, practice and performance: Children's use of computer at home. *The Journal of School Health*, 70 , 10.
- Downes, S. (2004). Educational blogging, *Educause review*, 39, 14-26 Hemen: <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/erm0450.pdf> [Kontsulata: 20/09/2009]
- Driscoll, M.P. eta Vergara, A. (1997). Nuevas Tecnologías y su impacto en la educación del futuro, *Pensamiento Educativo*, 21.
- Drucker, P.F. (1968). *The Age of Discontinuity: Guidelines to Our Changing Society*, New Brunswick, NJ: Transaction BooksEagleton.
- Drucker, P. F. (1993). *Postcapitalist Society*. New York: HerperCollins Publishers.
- Du, X. de Graaff, E. and Kolmos, A. (2009). Research on PBL practice in engineering education. Rotterdam: Sense Publishers.

- Duran, D (2009). Aprender a cooperar: del grupo al equipo. In J.I. Pozo and M.P. Pérez Echeverría (Eds). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Echevarría, B. (2004). Formación e inserción profesional. Hemen L. Buendía, D. González, eta T. Pozo (Eds). *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Madrid: Muralla
- Edelson, D. C., Gordin, D. N. eta Pea, R. D. (1999). Addressing the challenges of inquiry-based learning through technology and curriculum design. *The Journal of the Learning Sciences*, 8 (3-4), 391-450.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition*. London: Sage Publications Inc.
- Egaña, T. (2010). Nola bilatzen, ebaluatzen eta aukeratzen dute informazioa unibertsitate-ikasleek? Tesi dokoralak- Eskoriatza: Mondragon Unibertsitatea.
- Eggen, P. eta Kauchak, D. (1999). Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. Brasil, Fondo de cultura económica.
- Egiguren I. (2006). Atzerriko hizkuntza goiztiarraren eragina gaitasun eleaniztunean. Tesi dokoralak. Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Elgort, I, Smith, A. eta Toland, J. (2009). Is wiki an effective platform dor group course work?, *Australian society for computers in learning in tertiary education* (24), 2.
- Ellis, E.M. (2004) The invisible multilingual teacher; the contribution language background to Australian ESL teachers' professional knowledge and beliefs. *International Journal of multilingualism*, 1, 90-108
- Ellis, R. (1995). Modified oral input and the acquisition of word meanings. *Applied Linguistics*, 16, 409-441.
- Ellis, T.J. eta Hafner, W. (2008). Building a framework to support project-based collaborative learning experiences in an asynchronous learning network. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, Volume 4, pp. 167-190.
- Elola, I. eta Oskoz, A. (2010). Collaborative writing: Fostering foreign language and writing conventions development. *Language learning and Technology*, vol.14, 3, 51-71. Hemen: <http://llt.msu.edu/issues/october2010/elolaoskoz.pdf> [Kontsulta: 3/08/2012].
- Elorza, I. (2011). Elebitasunetik eleaniztasunera. Ikastolen "Eleanitz-English" hezkuntza berrikuntzaren proiektua: oinarria, bilakera eta lorpenak (1991-2010). [Tesi dokoralak] Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Enerson, D. M., Johnson, N., Milner, S. eta Plank, K. (1997). *The Penn State Teacher II: Learning to Teach, Teaching to learn*. University Park, PA, The Pennsylvania State University.
- Escobar, C. eta Nussbaum, L. (2008). Tareas de intercambio de informacion y procesos de aprendizaje en el aula AICLE. Hemen: A. Camps and M. Milian. (Eds).

- Miradas y voces. Investigaciones sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües. Barcelona: Graó.
- Espi, J.M. (1994). Adquisición de segundas lenguas en la escuela. El papel de lo psicosocial. Hemen: I. Idiazabal eta A. Kaifer (Eds). Eficacia educativa y enseñanza bilingüe en el País Vasco. Gasteiz: IVAP.
- Espí, M.J. eta Azurmendi, M.J. (1996). Motivación, actitudes y aprendizaje de español como lengua extranjera, *RESLA*, 11, 63-76.
- Esteve, F. (2009). Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *La cuestión universitaria*, 5, 59-68 Retrieved from: [http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs\\_boletin\\_5/pdfs/LCU5.pdf?PHPSESSID=n6bvh0mfkgc0mpal13id7ht7f2](http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_5/pdfs/LCU5.pdf?PHPSESSID=n6bvh0mfkgc0mpal13id7ht7f2) [Last accessed 4/02/2010].
- Etxebarria, M. (1995). Competencia y actitudes lingüísticas en la Comunidad Autónoma vasca. Actas del simposio de demolingüística/III trobada de sociolingüistes (119-125). Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- EURAB. (2007). Energising Europe's knowledge triangle of research: Education and innovation through the structural funds. EURAB 07.010, Brussels: EC. Hemen: [http://ec.europa.eu/research/eurab/pdf/eurab\\_07\\_010\\_advice\\_energising\\_europe\\_knowledge\\_triangle\\_april07\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/research/eurab/pdf/eurab_07_010_advice_energising_europe_knowledge_triangle_april07_en.pdf) [Kontsulta: 27/07/2010].
- Europako Komisia (1995). White Paper on Education and Training. Hemen: <http://europa.eu.int/en/record/white/edu9511> [Kontsulta: 12/08/2009].
- Europako Komisia (2001). Information and Communication Technologies in Development. Hemen: [http://ec.europa.eu/development/icenter/repository/com2001\\_0770en01\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/development/icenter/repository/com2001_0770en01_en.pdf) [Kontsulta: 12/08/2009].
- Europako Komisia (2003). Promoting Language Learning and Language Diversity: An Action Plan 2004-2006. Hemen: <http://europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11068.htm>. [Kontsulta: 12/08/2009].
- Europako Komisia (2004). Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning. Hemen: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf) [Kontsulta: 18/12/2010].
- Europako Komisia (2005). A New Framework Strategy for Multilingualism. COM (2005), 596 final. Hemen: [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_en.pdf). [Kontsulta: 12/08/2009].
- Europako Komisia (2006). Key Competences for life-long learning. European Framework of reference. Hemen: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf) [Kontsulta: 12/08/2009].
- Europako Komisia (2008a). Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido. Hemen:

- [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008\\_0566\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_es.pdf)  
[Kontsulta: 1/08/2011].
- Europako Komisia (2008b). Speaking for Europe. Languages in the European Union. Hemen: [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc3275\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc3275_en.pdf)  
Kontsulta: 1/08/2011].
- Europako Komisia (2010). A digital Agenda for Europe. Hemen: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0245:FIN:EN:PDF>  
[Kontsulta: 30/07/2011].
- Eurydice (2006). Quality Assurance in Teacher Education in Europe. Bruselas : Unidad Europea de Eurydice.
- Evans, P. (2006). The wiki factor. BizEd, 28-32. Retrieved from:<http://www.aacsb.edu/publications/Archives/JanFeb06/p28-33.pdf>  
[Kontsulta: 20/10/2010]
- Evnitskaya, N. eta Aceros, J.C. (2008). We are a good team: el contrato didáctico en parejas de aprendices de lengua extranjera. *Revista española de lingüística aplicada (RESLA)* 21; 45-70.
- Fandos, M. eta González A.P. (2007). Las estrategias de aprendizaje y las posibilidades educativas de las TIC. *Comunicación y pedagogía* , 224, 40-46.
- Farabaugh, R. (2007). The isle is full of noises: using wiki software to establish a discourse community in a Shakespeare classroom. *Language Awareness*, 16(1), 41-56.
- Feichtner, S. B. eta Davis, E. A. (1992). Why some groups fail: A survey of students' experiences with learning groups. *The Organizational Behavior Teaching Review*, 9 (4), 75-88.
- Feilzer, M. Y. (2010). Doing mixed methods research pragmatically: Implications for the rediscovery of pragmatism as a research paradigm. *Journal of Mixed Methods Research*. 4. 6 – 16
- Fernandez García, J.R. (2005). La plataforma educativa Moodle: el presente y el futuro. *Linux user education*, 15: 80-84.
- Fernández Paz, A. (2001). Las actitudes lingüísticas en situaciones de contacto de lenguas: el caso de Galicia. *Textos de didáctica de las lenguas y la literatura*, 26, 17-27.
- Fernández, A. (2008). CLIL in spanish education: proposal of a framework for implementing a technology enhanced model of Content and Language Integrated Learning. Tesis doctoral. Universidad de la Rioja.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage.
- Fox, D.J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Universidad de Navarra.

- Francisco Amat, A. (2011). Usando la web 2.0 para informarse e informar. Una experiencia en educación superior. In M. J Hernández and M. Fuentes. (Coords.) La red como recurso de información en educación. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 12, nº 1. Universidad de Salamanca, pp. 145-166 Hemen: [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7827/7854](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7827/7854) [Kontsulta: 4/02/2012].
- Frank, M. eta Barzilai, A. (2004). Integrating alternative assessment in a project-based learning course for preservice science and technology teachers. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 41-61.
- Frank, M., Lavy, I. eta Elata, D. (2003). Implementing the project-based learning approach in an academic engineering course. *International Journal of Technology and Design Education*, 13, 273- 288.
- Freebody, P. (2003). *Qualitative research in Education. Interaction and Practice*. London: Sage.
- Freire, J. (2007). Los retos y oportunidades de la web 2.0 para las universidades. Hemen: R: Jimenez eta F. Polo (Eds). *La gran guía de los blogs*. Barcelona: El cobre.
- Feixa, C. (2003). Generación @. La adolescencia en la era digital. *Cuadernos de Pedagogía*, 320, 52-55.
- Frías-Armenta, M. (2006). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. *Red Estudios de Psicología*, 16 – 17.
- Fuentes, M.A. eta Hernández, E. (2011). From “this is impossible” to “I will make the standard higher”: a close look at interaction in the CLIL classroom. *Bellaterra Journal of teaching and learning langauges and literature*. vol 4(2), 17-36.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Furnham, A. eta Heaven, P. (1999). *Personality and social behavior*. Londres/Nueva York: Arnold/Oxford University Press.
- Futurelab (dg). Digital literacy across the curriculum. Hemen: [http://www.futurelab.org.uk/sites/default/files/Digital\\_Literacy\\_handbook\\_0.pdf](http://www.futurelab.org.uk/sites/default/files/Digital_Literacy_handbook_0.pdf) [Kontsulta: 14/02/2009].
- Gallego, M.J. (1996). *La tecnología educativa en acción*, Granada: Force.
- Gallego, M.J.; Gámiz, V. eta Gutierrez, E. (2010). El futuro docente ante las competencias en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para enseñar. *EDUTEC, Revista electrónica de tecnología educativa*, nº34, Hemen: <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec34/> [Kontsulta: 13/01/2011].
- Gan, Z. (2004) Attitudes and strategies as predictors of self-directed language learning in an EFL context. *International Journal of applied linguistics*. 14,n.3., 389-411

- Garagorri, X. (2004). Irakaskuntza-ikaskuntza prozesua. Hemen X. Etxague (ed). Didaktika orokorra. Donostia: Erein.
- García, A.A. (2010). Wikis en tareas educativas. Aplicaciones de la web 2.0 en secundaria y bachillerato. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca. Facultad de Educación.
- García, I. (2001) Euskararen erabileran eragiten duten prozesu psikosozialak; identitate etnolinguistikaren garrantzia. Donostia: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- García, I. (2010). Oinarrizko estatistika. Argitaratu gabeko dokumentua.
- García, F.J. eta Domenech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electronica de Motivacion y Emocion*. Hemen: <http://www.reme.uji.es> [Kontsulta: 15/03/2009].
- García-Varcárcel, A. (1997). La actitud de los futuros maestros hacia las nuevas tecnologías. *EduTec*. Hemen: [http://www.ieev.uma.es/edutec97/edu97\\_c3/2-3-13.htm](http://www.ieev.uma.es/edutec97/edu97_c3/2-3-13.htm) [Kontsulta: 29/03/2009]
- Gardner, R.C. (1979). Social psychological aspects of second language acquisition, Hemen: Giles and St. Clair. (Eds.), *Language and Social*. Oxford: Blackwell Press.
- Gardner, R.C. (1985). Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation. London: Edwards Arnold.
- Gardner, R.C. (1988). The socio-educational model of second language learning: assumptions, findings and issues. *Language Learning*, 38, 101-126.
- Gardner, R.C (1997). Towards a full model of second language learning: an empirical investigation. *The modern language journal*, 81
- Gardner, R.C. eta Lambert, W.E. (1972): Attitudes and motivation in second language learning. Massachusetts. Newbury House Pub.
- Gardner, R.C. eta MacIntyre, P. (1993). On the measurement of affective variables in secondlanguage learning, *Language Learning*, 43, 157-194.
- Gardner, R. C. eta Tremblay, P. F. (1998). Specificity of Affective Variables and the Trait/State Conceptualization of Motivation in Second Language Acquisition, *Social Psychological Perspectives on Second Language Learning. Research in Applied Linguistics*, 4.
- Gardner, R.C.; Masgoret, A.M.; Tennant, J eta Mihic, L. (2004). Integrative motivation: changes during a year-long intermediate-level language course. *Language Learning*, 5, 1: 1-34.
- Garín, J. (2007). "Competencias para la gestión del conocimiento y el aprendizaje", *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 24-27 .
- Geck, C. (2006). The generation Z connection: teaching information literacy to the newest net generation, *Teacher Librarian* 33(3), 19-23.



- Genesee, F. (1987). Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education. Rowley, MA: Newbury House.
- Georgia Tech - US (2000). The impact of two types of peer assessment on students' performance and satisfaction within a Wiki environment. *The Internet and Higher Education*, 4, 186-196.
- Gimeno, A. et García, J. (2009). Wikis y el nuevo estudiante de lenguas extranjeras. *Red U - Revista de Docencia Universitaria*. Número Monográfico V. Número especial dedicado a WIKI y educación superior en España (II parte), en coedición con Revista de Educación a Distancia (RED).. Hemen: [http://www.um.es/ead/Red\\_U/m5/](http://www.um.es/ead/Red_U/m5/) [Kontsulta: 3/09/2011].
- Gimeno Sacristán, J. (2009). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. Hemen. Gimeno Sacristán (Comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gisbert, M., Espuny, C., y González, J. (2011). INCOTIC. Una herramienta para la @utoevaluación diagnóstica de la competencia digital en la universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(1).
- Godsen, C. (1994). *Social Being and Time*. Oxford: Blackwell.
- Godwin-Jones, R. (2003). Emerging technologies: Blogs and wikis: Environment for on-line collaboration. *Language Learning and Technology*, 7(2), 12-16. Hemen: <http://llt.msu.edu/vol7num2/pdf/emerging.pdf> [Kontsulta: 4/10/2011].
- Gokhale, A.A. (1995). Collaborative Learning enhances critical thinking. *Journal of Technology Education*, vol 7.
- Gollin, S. (1999). Why? I thought we'd talked about it before: collaborative writing in a professional workplace setting. In C.N. Candlin and K. Hyland (eds) *Writing: texts, processes, practices*. London: Longman.
- Golub, J. (1988). *Focus on Collaborative Learning*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Gómez-Martínez, S. (2008). El aprendizaje del inglés en el ámbito universitario español: perfiles motivacionales e implicaciones en el aula. Actas del XXXVII Simposio Internacional de la sociedad española de lingüística (SEL) Retrieved from: <http://www.unav.es/lingui/simpososel/actas/> [Last accessed: 4/11/2009].
- Goñi, M. (2009). IKTak ikaskuntza-irakaskuntzaren zerbitzura: Euskal Hizkuntza eta Literatura DBHO 2.mailan blog baten bidez. *Jakingarriak* 65, 30-37.
- Gonzalez Cabanach, R., Valle, A., Nuñez, C. et al. Gonzalez-Pienda, J.A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61
- González, J.M. (2003). Attitude towards English and ESP acquisition as an L2 or L3 at university. *Iberica*, 6, 109-133
- González Nieto, L. (2003). Los enfoques en la enseñanza de la lengua. *Cuadernos de Pedagogía*, 330, 60-64.

- González, J. eta Wagenaar, R. (Ed.) (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno. Bilbao: Universidad de Deusto. También disponible en la página web del proyecto Tuning en la Universidad de Deusto: Hemen: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/> [Kontsulta: 11/07/2010].
- González Riaño, X. eta Hugueta, A. (2002). Estudio comparado de las actitudes de los escolares en contextos de mimorización lingüística, *Revista de Educación*, 3 (1), 249-276.
- González, J.; Espuny, C. eta Gisbert, M. (2010). La evaluación cero de la competencia nuclear digital en los nuevos grados de EEES. *@tic. Revista de innovación educativa* (4) Hemen: [http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=competencia%2Bnuclear%2Bcero%2Bbrovira%2Bi%2Bvirgili&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Ffojs.uv.es%2Findex.php%2Fatic%2Farticle%2Fdownload%2F169%2F210&ei=87-qTpnYCNK78gOC2t2MCw&usq=AFQjCNHKQhrkSqYO\\_mTWH6iSCp-3-8JnFg](http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=competencia%2Bnuclear%2Bcero%2Bbrovira%2Bi%2Bvirgili&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Ffojs.uv.es%2Findex.php%2Fatic%2Farticle%2Fdownload%2F169%2F210&ei=87-qTpnYCNK78gOC2t2MCw&usq=AFQjCNHKQhrkSqYO_mTWH6iSCp-3-8JnFg) [Kontsulta: 4/10/2011].
- Gorald, S. eta Taylor, C. (2004). Combining methods in educational and social research. Maidenhead: Open University Press.
- Gordo, A.J. and Megias, I. (2005). Jóvenes y cultura Messenger. Madrid: Injuve.
- Graham, S.J. (2004). Giving up on modern foreign languages? students' perceptions of learning French. *The Modern Language Journal*, 88, 171-191.
- Gray, J. eta Densten, I. (1998). Integrating quantitative and qualitative analysis using latent and manifest variables. *Quality and quantity*, 32, 419-431.
- Greene, J. C. (2008). Is mixed methods social inquiry a distinctive methodology? *Journal of Mixed Methods Research*, 2(1), 7-22.
- Grodecka, K.; Wild, F. eta Kieslinger, B. (2010). Manual de Uso del Software Social en la Educación Superior. Hemen: <http://www.icamp.eu/2010/05/30/icamp-handbookavailable-in-spanish> [Kontsulta: 31/03/2012]
- Gros, B. (dg). El aprendizaje colaborativo a través de la red: límites y posibilidades. Hemen: <http://www.atenea.unalmed.edu.co/pit/pitfase1/Guias%20Autoinstruccion+Doc+Complementarios/1+APRENDIZAJE+COLABORATIVO/LECTURAS+OPCIONALES+AC/MAI+AC+LO+014+.pdf> [Kontsulta: 21/08/2012]
- Gros, B. (2000). El ordenador invisible. Barcelona: Gedisa.
- Gros, B. (2004). La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades, *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 5.
- Gros, B. eta Silva, J. (2006). El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado. *Revista de educación a distancia*, 16
- Guerini, F. (2007). Multilingualism and language attitudes in Ghana: A preliminary study. Paper presented at the International Symposium on Bilingual (ISB6) at the University of Hamburg, Germany.

- Guitert, M. and Simérez, F. (2000). Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. Madrid: Gedisa.
- Gülbahar, Y. and Tinmaz, H. (2006). Implementing project-based learning and e-portfolio assessment in a undergraduate course. *Journal of Research on Technology in Education*, 38 (3), 309-327 .
- Gumperz, J. (1982). Discourse strategies. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. eta Hymes, D. (1972).. Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication. Nueva York: Basil Blackwell.
- Gunawardena, C. (1995). Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferencing. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1(2-3), 147 – 166.
- Guo, Z. and Stevens, K. J. (2011). Factors influencing perceived usefulness of wikis for group collaborative learning by first year students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(2), 221-242. Hemen: <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet27/guo.html> [Konsulta: 12/02/2012].
- Gutierrez, A.; Palacios, A and Torrego, L. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro. . *Revista de Educación*, 352.
- Guzdial, M. (1999). Collaborative websites to support an authoring community on the Web. *Journal of the Learning Sciences* Hemen: <http://guzdial.cc.gatech.edu/papers/CoWeb-resubmit.pdf> [Last accessed: 16/10/2008].
- Guzdial, M., Ludovice, P., Realff, M., Morley, T., eta Carroll, K. (2002). When collaboration doesn't work. Proceedings of the International Conference of the Learning Sciences, Seattle, Washington: October23-26, 125-130. Hemen: <http://coweb.cc.gatech.edu:8888/csl/uploads/24/CMCI-ICLS-final.pdf> [Konsulta 16/10/2008].
- Halliday, M.A. (1986). El lengua como semiótica social. México: Fondo de cultura económica.
- Harecker, G. eta Lehner-Wieternik, A. (2009). Learning and Teaching Languages- A connecting link for a better understanding in the world. Proceedings from the International conference ICT for language learning. Hemen: [http://www.pixel-online.net/ICT4LL2010/common/download/Proceedings\\_pdf/IBL26-Harecker,Lehner-Wieternik.pdf](http://www.pixel-online.net/ICT4LL2010/common/download/Proceedings_pdf/IBL26-Harecker,Lehner-Wieternik.pdf) [Konsulta: 23/ 04/ 2011].
- Hargreaves, A. (2003). Teaching in the Knowledge Society. New York: Teachers'College Press.
- Hayashi, A. (2005). Japanese English Bilingual Children in Three Different Educational Environments. Hemen: <http://www.lingref.com/isb/4/077ISB4.PDF> [Konsulta: 28/09/2010].
- Hazari, S., North, A. eta Moreland, D. (2009). Investigating pedagogical value of Wiki technology. *Journal of Information Systems Education*, 20(2), 187-198.

- Hazzete, P. (2004). CLIL/EMILE -Enseignement de type immersif. Hemen: <http://www.scribd.com/doc/5641147/immersionlinguistiqueclilemile>. [Kontsulta: 23/09/2009].
- Heining-Boynton, A. L. eta Haitema, T. (2007). A ten-year chronicle of student attitudes toward foreign language in the elementary school, *The Modern Language Journal*, 91, 149-168.
- Helle, L.; Tynjälä, P. eta Olkinuora, E. (2006). Project-based learning in post-secondary education: theory, practice and rubber sling shots. *Higher Education*, 51, 287-314.
- Hellekjær, G.O (2010). Language matters: Assessing lecture comprehension in Norwegian Englishmedium higher education. Hemen U. Smit, T. Nikula, C. Dalton-Puffer (eds.), *Language in CLIL Classrooms*. London: John Benjamins.
- Hernández Reinoso, F.L (1999). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro. Revista de Investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, pp. 141-153.
- Hernández, M.A. (2009). La integración de las TIC en la didáctica y el curriculum de lenguas extranjeras: marco teórico e investigación evaluativa del profesorado de los IES de Cantabria en el curso 2006-2007
- Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. In *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, Vol. 5(2). Retrieved from: <http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf> [Last accessed: 23/08/2012].
- Hernández, J.A.; Hernández, J.R; de Moya, M.V.; García, F.J eta Bravo, R. (2010). Estilos de aprendizaje y TIC en la formación del alumno universitario de Magisterio. CiDd: II congreso Internacional de didácticas.
- Hewstone, M., Manstead, A.S.R. eta Stroebe, W. (1997). *The Blackwell Reader in Social Psychology*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Higgins, L., Flower, L. eta Petraglia, J. (1992). Planning text together: the role of critical reflection in students collaboration. Hemen: <http://www.nwp.org/cs/public/print/resource/673> [Kontsulta: 3/05/2009].
- Hinojo, F.J., Aznar, I. Y Cáceres, M.P. (2009). Percepciones del alumnado sobre el blended learning en la Universidad, *Comunicar. Revista Iberoamericana de Comunicación y Educación*, vol. 17, nº 33. 173.
- Hirst, L.A. eta Slavik, C. (1990). Cooperative Approaches to Language Learning, Hemen J. Reyhner (ed.), *Effective Language Education Practices and Native Language Survival*, Choctaw, OK: *Native American Language Issues*, pp. 133-142. Hemen: <http://jan.ucc.nau.edu/~jar/NAL110.html> [Kontsulta: 23/04/2009].
- Hirvela, A. (1999). Collaborative writing: Instruction and communities of readers and writers. *TESOL Journal*, 8(2), 7-12.

- Hofer, B. K. eta Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, 88–140.
- Horrillo, Z. (2009). A study on-task and off-task activity carried out by teenage learners during a content and language integrated learning task. *The International Journal Of Learning*. 16 (11): 113-136.
- Huguet, A. (2001). Lenguas en contacto y educación. Influencia del prestigio en las actitudes lingüísticas de los escolares. *Revista de educación*, 326, 355-371.
- Huguet, A. (2007). Language use and attitudes in Catalonia. In D. Lasagabaster and A. Huguet (eds). *Multilingualism in European Bilingual Contexts. Language use and Attitudes*. Clevedon: Multilingual matters.
- Huguet, A. eta Madariaga, J.M. (2005). *Fundamentos de educación bilingüe*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- HUHEZI (2008). Plan estrategikoa 2008-2012- Argitaratu gabeko dokumentua
- HUHEZI (2009). HUHEZI memoria 2008-2009. Hemen: <http://www.mondragon.edu/es/huhezi/que-es-huhezi/memoria-2010-2011/HUHEZI%20memoria%202008-2009%20ikasturtea%20%28euskaraz%29.pdf/view> [Kontsulta: 20/06/2011].
- HUHEZI (2010). HUHEZI memoria 2009-2010. Hemen: <http://www.mondragon.edu/es/huhezi/que-es-huhezi/memoria-2010-2011/memoria-2009-2010-pdf> [Kontsulta: 16/08/2012]
- Hüttner, J. eta Rieder-Bünemann, A. (2007). The effect of CLIL instruction on children's narrative competence. *View[s]* 15(3): 41-46. Hemen: [http://www.univie.ac.at/Anglistik/Views\\_0703.pdf](http://www.univie.ac.at/Anglistik/Views_0703.pdf). [Kontsulta: 3/07/2009].
- Hüttner, J. eta Rieder-Bünemann, A. (2010). A cross-sectional analysis of oral narratives by children with CLIL and non-CLIL instruction. Hemen: *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Hyland, K. (1997). Language attitudes at the handover: Communication and identity in 1997 Hong Kong, *English World-Wide*, 18.
- Hyland, K. (2011). Learning to write. Issues in theory, research and pedagogy. In R.M. Manchón (Ed). *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language. Language Learning & Language Teaching*, 31. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Hymes, D. (1966). On communicative competence. Paper originally read at the Research Planning Conference on Language Development among Disadvantaged Children, Yeshiva University, June 1966. Reprinted, in part, Hemen: C.J. Brumfit and K. Johnson (Eds.). (1979). *The Communicative Approach to Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, D. (1984). *Vers la competence de communication*,. Paris: Hatier.

- Ibrahim, A. (2010). Information and Comunication technologies in ELT. *Journal of language Teaching and Research*, vol.1; n.3; 211-214.
- Iglesias, G. (dg) . Enfoques didacticos de la enseñanza de la redaccion y composicion. Hemen: [unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/.../152.doc](http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/.../152.doc) [Kontsulta: 14/06/2011].
- Informazio Gizartearen Komisiao (2003). Aprovechar la oportunidad de la Sociedad de la Información en España , Madrid, Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Ipiña, N. eta Sagasta, P. (2011). La contribución de las nuevas tecnologías a la educación plurilingüe de los futuros docentes en comunidades con lengua minoritaria. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12 (3), 8-40
- ISEI-IVEI (2005) Nivel B2 de euskera. Al finalizar la enseñanza obligatoria (4º ESO). Hemen: <http://www.isei-ivei.net> [Kontsulta: 20/06/2011].
- I.S.T.E. (2000). National education technology standards for students: Connecting curriculum and technology. International Society for Technology in Education.
- I.S.T.E. (2007). Nets for Students. Hemen: <http://www.iste.org/standards/nets-for-students/nets-student-standards-2007.aspx> [Kontsulta: 5/07/2010].
- ITESM (Instituto Tecnológico y de estudios superiores de Monterey) (dg). Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. Aprendizaje Colaborativo Hemen: [http://www.itesm.mx/va/dide2/tecnicas\\_didacticas/ac/Colaborativo.pdf](http://www.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/ac/Colaborativo.pdf) [Kontsulta: 3/08/2011].
- Jacobs, J.L., S. A Zinkgraf., D. R., Wormuth; V. F. Hartfield, eta J.B.Hughey (1981). *Testing ESL Compositions*. Newbury: Rowley.
- Janés, J. (2006). Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado*, 20(2), 117-132.
- Järvinen, H. (2009). What has Ecology to do with CLIL? An Ecological Approach in Content and Language Integrated Learning. Hemen CLIL Practice: Perspectives from the field, 1. Hemen: <http://www.icpj.eu/?id=21> [Kontsulta: 30/08/2010].
- Jegede, P. O., Dibu-Ojerinde, O. O. & Ilori, M. O. (2007). Relationship between ICT competence and attitude of some Nigerian lecturers. *Education Research and Review*. Hemen: <http://www.academicjournals.org/ERR/PDF/pdf%202007/Jul/Jegede%20et%20al.pdf> [Kontsulta: 5/07/2011].
- Johnson, C. (1993). Aprendizaje Colaborativo, referencia virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey. Hemen: México <http://campus.gda.itesm.mx/cite> [Kontsulta: 15/05/2012]
- Johnson, D.W. eta Johnson R.T. (1989). Cooperative learning, values, and culturally plural classrooms. Hemen <http://www.cooperation.org/pages/CLandD.html> [Kontsulta 25/08/2009].

- Johnson, D.W. eta Johnson R.T. (1994). The nuts and bolts of cooperative learning. Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W. eta Johnson, F. P. (2009). *Joining Together. Group theory and group skills.* (10th edition). New Jersey: Pearson Education.
- Johnson, D.W. , Johnson, R.T. eta Holubec, E.J. (1999). *El Aprendizaje Cooperativo en el Aula.*Buenos Aires: Editorial Paidos.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., eta Stanne, M. E. (2000). Cooperative learning methods: A meta analysis. Minnesota: University of Minneapolis.
- Johnson, D.W., Johnson, R., Stanne, M. eta Garibaldi, A. (1990). Impact of group processing on achievement in cooperative groups. *The Journal of Psychology*, 130, (4), 507-516.
- Johnson, J., Chapman, C. eta Dyer, J. (2006). Pedagogy and innovation in education with digital technologies. Hemen: <http://www.formatex.org/micte2006/pdf/135-139.pdf>. [Kontsulta: 7/08/2009].
- Johnson, M.C. (1977). *A review of research methods in Education.* Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Johnson, R.B. eta Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed methods research: a research paradigm of those time has come. *Educational Researcher*, 33(7): 14-26.
- Johnson, R.B. ; Onwuegbuzie, A.J. eta Turner, L.A. (2007). Towards a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(2) , 112-133.
- Jonassen, D.H. eta Grabowski, B.L. (1993). *Handbook of Individual differences and instruction.* Hillsdale:NJ: Erlbaum.
- Joyanes, L. (2007). *Cibersociedad, los retos ante un nuevo mundo digital.* Madrid, McGraw Hill.
- Kachoub, B. ( 2010) *The relationship of L2 attitudes to L3 attitudes and learning: a study of moroccan university students.* Doctoral Thesis - Ohio university.
- Kagan, S. (1999). *Cooperative Learning,* San Clemente: CA.
- Kane, M.T. (1992). The assessment of clinical competence, *Evaluation and the Health Professions* 15:163-82.
- Karagiorgi, Y. eta Symeou, L. (2005). Translating Constructivism into Instructional Design: Potentials and limitations. *Educational Technology & Society*, 8 (1), 17-27.
- Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish contexts. *Journal of Arts and Science*, 7, 73-87.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes, *Public Opinion Quarterly*, 24.

- Kennedy, G., Krause, K., Churchward, A., Judd, T. eta Gray, K. (2006). First Year Students' Experiences with Technology: Are they really Digital Natives? Internal report, The University of Melbourne.
- Kennedy, G., Dalgarno, B., Gray, K., Judd, T., Waycott, J., Bennett, S., Maton, K., Krause, K., Bishop, A., Chang, R. eta Churchward, A. (2007). The net generation are not big users of Web 2.0 technologies: Preliminary findings. Hemen: R. Atkinson, C. Mcbeath, A. Soong Swee Kit & C. Cheers (Eds.) Proceedings of ASCILITE Singapore 2007: ICT: Providing Choices for Learners and Learning. (pp. 517-525). Australia: ASCILITE.
- Kennedy, G. Dalgarno, B.; Gray, K.; Judd, T.; Waycott, J.; Bennett, S.; Maton, K; Krause, K.; Bishop, A.; Chang, R. eta Churchward, A. (2009). Educating the Net Generation: A Handbook of Findings for Practice and Policy. Hemen: <http://www.netgen.unimelb.edu.au/outcomes/handbook.html> [Kontsulta: 14/05/2010]
- Kern, R. (1995). Reestructuring classroom interaction with networked computers: effects on quantity and characteristics of language production. *Modern Language Journal*, 79, 457-476.
- Kern, R. (2000). Literacy and language teaching. New York: Oxford University Press.
- Kern, R. eta Warschauer, M. (2000). Theory and practice of network-based language teaching. Hemen M. Warschauer & R. Kern (Eds.). Network-based language teaching: Concepts and Practice. New York: Cambridge University Press.
- Kessler, G. (2009). Student-initiated attention to form in wiki-based collaborative writing. *Language learning and technology*, 13(1), 79-95.
- Kidder, L.H. eta Fine, M. (1987). Qualitative and quantitive methods: when stories converge. In M.M. Mark and R.L. Shotland (Eds). Multiple methods in program evaluation: new directions in progrem evaluation, San Francisco: Jossey-Bass.
- Kipnis D. eta Childs, G. (2005). Educating Generation X and Generation Y:Teaching Tips for Librarians. Academic and Instructional Support and Resources (AISR) AISR Staff Papers and Presentations, 25-33.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interactin between research participants. *Sociology of Health and Illness*, v.16, n.1, 103-121.
- Kitzinger J. (1995). Introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311, 299-302.
- Knell, E., Haiyan, Q., Miao, P., Yanping, C., Siegel, L. S., Lin, Z. eta Wei, Z. (2007). Early English immersion and literacy in Xi'an, China, *The Modern Language Journal*, 91, 395-417.
- Knight, G. P eta Bohlmeier, E. L. (1990). Cooperative Learning and Achievement: Methods for assessing causal mechanisms. Hemen S. Sharan (Ed.), Cooperative Learning. New York: Praeger.



- Knupfer, N. N. eta McLellan, H. (1996). Descriptive research methodologies. Hemen D. H. Jonassen (Ed). Handbook of Research for Educational Communications and Technology. New York: Macmillan.
- Kobayashi, H. eta Rinnet, C. (2010). Understanding L2 writing development from a multicompetent perspective: Dynamic repertoire of writing knowledge and writer' perception. Paper presented at Symposium on L2 writing Development, AAAL Conference. Atlanta.
- Kohonen, V. (1992). Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. In D. Nunan (Ed.) Collaborative language learning and teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kolmos, A. (2008). Problem-Based and Project-Based Learning. In O. Skovsmose, P. Christensen and O.R. Christensen (eds). University Science and Mathematics Education in Transition. London: Springer.
- Koschman, T. (1996). Theory and Practice of an Emerging Paradigm. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Kozulin, A. (1990). Vygotski's Psychology: A Biography of Ideas. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Krashen, S.D. (1981). Second Language Acquisition and Second Language Learning, Pergamon: Oxford.
- Krashen, S.D. (1988). Do we learn to read by reading? The relationship between free reading and reading ability. In D. Tannen (Ed.) Linguistics in Context: Connecting Observation and Understanding. Norwood, NJ: Ablex.
- Krueger, R., eta Casey M.A. (2000). Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research (3rd edition). Thousand oaks: Sage.
- Kuiken, F., eta Vedder, I. (2002). The effect of interaction in acquiring the grammar of a second language. *International Journal of Educational Research*, 37, 343-358.
- Kulik, C. eta Kulik, J. (1991). Effectiveness of computer-based instruction: an updated analysis, *Computers in human behavior*, 7, 75-94.
- Kvale, S. (1996). Interviews. London: Sage Publication.
- Kvavik, R. B., Caruso, J. B. eta Morgan, G. (2004). ECAR Study Of Students And Information Technology 2004: Convenience, Connection, and Control. Boulder, CO: EDUCAUSE Center for Applied Research. Hemen <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ers0405/rs/ers0405w.pdf> [Kontsulta: 20/07/2008].
- Lamb, B. (2004). Wide open spaces: Wikis, ready or not, *EDUCAUSE Review*, 39 (5), 36-48.
- Lambert, W.E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. Hemen F.Aboud eta R.D. Meade (eds.) Culture Factors in Learning. Bellingham: Western Washington State College.

- Lambert, W.E. (1979). Language as a factor in intergroup relation. Hemen Giles y St Clair (eds). Language and social psychology. Oxford: Basil Blackwell.
- Lambert, W.E. eta Tucker, G.R. (1972). Bilingual education of children; the St. Lambert Experiment . Rowley, MA: Newbury House.
- Lambert, J., Kalyuga, S. eta Capan, L.A. (2009). Student perceptions and cognitive load: what can the tell us about e-learning web 2.0 course design? *E-learning*, 6 (2) , 150-163.
- Lantolf, J.P. (2000). Sociocultural theory and second language learning. Oxford University Press.
- Lantolf, J.P. eta G. Apple, (1994). Vygotskian Approaches to Second Language Research (3rd Edition), Norwood, NJ: Ablex Press.
- Lantolf, J.P. eta Throne, S.L. (2006). Sociocultural theory and second language learning. Oxford University Press.
- Laplante, B. (2004). Aprendre a parlar ciències en la immersió: implicacions en les alters màteries. *Immersió Lingüística. Revista d'Ensenyament Integrat de Llengües i Continguts*. Barcelona: Institut Europeu de programs d'Immersió, 8-20.
- Lara, S. (2001). Una estrategia eficaz para fomentar la cooperacion. *ESE*, nº1, 99-110.
- Lara, T. (2005). Blogs para educar. Usos de los blogs en una pedagogía constructivista. *Telos. Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad*, 65. Retrieved from: [www.campusred.net/telos](http://www.campusred.net/telos) [Last accessed: 27/09/2009].
- Larrañaga, N. (1995). Euskararekiko jarreak eta jokabideak . Bilbo: Universidad de Deusto.
- Larrea I.; Vitoria, J.R. eta Ipiña, N. (2010a). An Innovative Project in Teacher Training Studies: Problem Based Learning and Web 2.0 Tools. *The International Journal of technology, knowledge and society*, vol.6, n.4, 41-53.
- Larrea, I.; Vitoria, J.R. eta Ipiña, N. (2010). An interdisciplinary proposal for future teachers through Problem Based Learning and 2.0 tools. *International Technology, Education and Development Conference*..
- Lasagabaster, D. (dg). Attitudes towards English in the Basque Autonomous Community. *Word Englishes*, 23, 211-224.
- Lasagabaster, D. (1998). Metalinguistic awareness and the learning of English as an L3. *Atlantis*, 20, 69-79.
- Lasagabaster, D. (2003). Trilinguismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera. Lleida: Milenio.
- Lasagabaster, D. (2005). Attitudes towards Basque, Spanish and English: an analysis of the most influential variables. *Journal of Multilingual and multicultural development*, 26(4), 296-316.

- Lasagabaster, D. (2007). Language Use and Language Attitudes in the Basque Country. In D. Lasagabaster and A. Huguët (Eds) *Multilingualism in European Bilingual Contexts. Language Use and Attitudes. Multilingual Matters*.
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31-42.
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5, 3-18.
- Lasagabaster, D. eta Huguët, A. (eds.) (2007). *Multilingualism in European Bilingual Contexts. Language Use and Attitudes. Multilingual Matters*.
- Lasagabaster, D. eta Ruiz de Zarobe, Y. (eds.) (2010). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishers.
- Lasagabaster, D. eta Sierra, J.M. (2009). Language attitudes in CLIL and Traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal*, vol 1(2), 4-17.
- Lázaro, R., Pena, C. y Vitalaru, B. (2009) Wiki en lenguas para fines específicos y su traducción. Red U - Revista de Docencia Universitaria. Número Monográfico V. Número especial dedicado a WIKI y educación superior en España (II parte), en coedición con Revista de Educación a Distancia (RED). Hemen: [http://www.um.es/ead/Red\\_U/m5/](http://www.um.es/ead/Red_U/m5/) [Kontsulta: 20/08/2012].
- Lemare, L. eta Rubin, K. (1987). Perspective taking and peer interaction: Structural and developmental analyses, *Child Development*, n.58, 306-315.
- Lee, M., Cheung, C. eta Chen, Z. (2005). Acceptance of Internet-based learning medium: the role of extrinsic and intrinsic motivation, *Inform Manage*; 42(8):1095–104.
- Legrís, P., Ingham, J., eta Collerette, P. (2003). Why do people use information technology? A critical review of the technology acceptance model. *Information @ Management*, 40, 191-204.
- Leidner, D. eta Jarvenpää, S. (1995). The use of information technology to enhance management school education: a theoretical view, *MIS Quarterly*, 265-291.
- LeLoup, J.W. eta Ponterio, R. (2004). On the net ICT4LT-Information and communications technology for Language Teachers, *Language Learning & Technology*, vol.8, nº1 Hemen: <http://llt.msu.edu/vol8num1/net/> [Kontsulta: 21/09/2009].
- Leuf, B. and Cunningham, W. (2001). *The Wiki way: quick collaboration on the Web*, Boston: Addison Wesley.
- Levy-Leboyer, Cl. (1984). *La crise des motivations*, Paris, PUF.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education: A user's guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lightbown, P. M. eta Spada, N. (1999) *How languages are learned*, Oxford: Oxford University Press.

- Lightbown, P.M. eta Spada, N. (2006). How languages are learned. New York: Oxford University Press.
- Llinares, A. eta Whittaker, R. (2010). Writing and speaking in the history class: data from CLIL and first language contexts. Hemen: C. Dalton-Puffer, T. Nikula, T. and U. Smit (Eds). Language use and language learning in CLIL classrooms. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Long, M.H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input, *Applied Linguistics*, 4, 126-141.
- López, A. J., Pérez, R., Mayor, M. eta Vicente, M. (2003). Approaching the quality of the Spanish universities through ICT indicators. In 6th Toulon-Verona Conference "Quality on higher education, health care and local government",. 207-212. Hemen: [http://masterrecursoshumanos.uc3m.es/adjuntos/ranking\\_3.pdf](http://masterrecursoshumanos.uc3m.es/adjuntos/ranking_3.pdf) [Kontsulta: 16/08/2007] .
- López Sastre, R. J. (2007). Aprendizaje y software social: comunidades de práctica y wikis en el EEES. Hemen: <http://agamenon.tsc.uah.es/Personales/rlopez/docs/lopez-edu-2007c.pdf> [Kontsulta: 20/09/2009]
- Loranc-Paszylk, B. (2009). Integrating Reading and Writing into the Context of CLIL Classroom: Some Practical Solutions, *International CLIL Research Journal*, Vol 1 (2), 47-53.
- Loredo, X.; Fernández, A., Suarez, I. eta Casares, H. (2007): Language use and language attitudes in Galicia. In D. Lasagabaster and A. Huguet (Eds) Multilingualism in European Bilingual Contexts. Language Use and Attitudes. Multilingual Matters.
- Lorente, S. (dg). Conceptos para la delimitación del objeto familia y juventud. Hemen: <http://www.injuve.es/contenidos/downloadatt.action?id=45252404> [Kontsulta: 13/09/2009].
- Lorenzo, F. (2007). An analytical Framework of Language Integration in L2 Content-based Courses: The European Dimension. *Language Education*, 21, 6.
- Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B., eta d'Apollonia, S. (1996). Within-classgrouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 423–458.
- Lozano, L.M.; García-Cueto, E. eta Gallo, P. (2000). Relacion entre motivacion y aprendizaje. *Psicothema*, vol.12 (2) , 344-347.
- Lucero, M. M. (2005). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*. Hemen: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/528Lucero.PDF> [Kontsulta: 3/06/2009].
- Lui, J. (2009). A survey if EFL Learners' Attitudes toward Information and Communication Technologies. *English Language Teaching*, CCSE, vol.2, no.4, pg. 101-106.
- Madariaga, J.M. (1994) jarrerren eragina hezkuntza elebidunean: A eta D hizkuntza ereduaren artean egindako konparaketa-azterlana. Hemen: I. Idiazabal and A.

- Kaifer (eds) Hezkuntzaren egokitasuna eta irakaskuntza elebiduna euskal herrian Oñati: Herri Arduralaritzaren Euskal erakundea (IVAP).
- Madey, D.L. (1982). Some benefits of integrating qualitative and quantitative methods in program evaluation, with some illustrations. *Educational Evaluation and policy analysis*, 4,223-236.
- Mak, B. eta Coniam, D. (2008). Using wikis to enhance and develop writing skills among secondary school students in Hong Kong. *System: an international journal of educational technology and applied linguistics*, 36(3), 437-455.
- Malallah, S. (2000). English in an Arabic environment: Current attitudes to English among Kuwait university students. *International Journal of bilingual education and bilingualism*, vol.3, n,1, 19-43.
- Mancho, G.; Porto, M.D. eta Valero, C. (2009). Wikis e innovación docente. *Red-U revista de docencia universitaria*. Numero monográfico IV. N° especial dedicado a wiki y educación superior en España. Hemen: <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/101> [Kontsulta: 28/08/2012].
- Manchón, R.M. (2011). Situating the learning-to-write and writing-to-learn dimensions of L2 writing. Hemen R.M. Manchón (Ed). Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language. *Language Learning & Language Teaching*, 31. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Manso, M., Garzón, M., Rodríguez, C., eta Pérez, P. (2011). Contenidos educativos digitales que promueven la integración efectiva de las tecnologías de la información y comunicación, *Digital Education Review*, 19, 56-67. Hemen: <http://greav.ub.edu/der> [Kontsulta: 29/04/2012]
- Manzaneda, F. eta Madrid, D. (1997). Actitudes y motivación en la clase de Inglés (1 de BUP). In A. Adams, A. Bueno and G. Tejada (Eds): Francisco Manzaneda Oneto: In Memoriam, *The Grove*, 4, 153-171.
- Marcano, M.V. ; Marcano, N. eta Araujo, D. (2007). Actitud de los estudiantes de los insitutos universitarios frente a las tecnologías de la información y la comunicación. *Télématique, Revista electrónica de estudios telemáticos*, vol.6; n.1; 77-106.
- Marcelo, A. (2007). *Sociedad y Teoría de Sistemas* (4th edition) Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Marcelo, C. (2008). La formación docente en la Sociedad del Conocimiento y la Información: Avances y temas pendientes. *Comunicación y Pedagogía*, 218; 52-62
- Marcos, A.M. (2006). El aprendizaje cooperativo: diseño de una unidad didáctica y observaciones sobre su aplicación práctica en un grupo de estudiantes griego. Memoria Fin de Máster. Universidad Autónoma de Nebrija. Hemen: <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2007/AnaMarcos/AnaMarcos.pdf> [Kontsulta: 30/12/2009].
- Marín, G. (1990). *La psicología social en el mundo de hoy*. México: Trillas.

- Marín, V. eta Cabero, J. (2010). Del conocimiento del estudiante universitario sobre las herramientas 2.0, *Anales de la Universidad Metropolitana*, 10(2), 51-74. Hemen: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3408817> [Kontsulta: 20/08/2012].
- Marín, V; Vázquez, A.I.; Llorente, M.C eta Cabero, J.(2012). La alfabetización digital del docente universitario en el Espacio Europeo de Educación superior. *Edutec, revista electrónica de tecnología educativa*, 39, Hemen: [http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec39/alfabetizacion\\_digital\\_docente\\_universitario\\_EEES.html](http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec39/alfabetizacion_digital_docente_universitario_EEES.html) [Kontsulta: 13/07/2012].
- Marley, D. (2004). Language attitudes in Morocco following recent changes in language policy, *Language policy*, 3, 5-43.
- Marqués, P. (2000). Impacto de las TIC en educación: Funciones y limitaciones. Hemen: <http://www.pangea.org/peremarques/siyedu.htm> [Kontsulta: 3/05/2009].
- Marques, P. (2007). La Web 2.0 y sus aplicaciones didácticas Hemen: <http://www.peremarques.net/web20.htm> [Kontsulta: 3/05/2009]
- Marquilló Larruy, M. (2001) *Questions épistémologiques en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. Poitiers: Université de Poitiers et Cahiers Forell.
- Marrero, A. (2007) La sociedad del conocimiento: una revisión teórica de un modelo de desarrollo posible para América latina , *Arxius*,17, 63-73.
- Marsh, D. (dg). ¿Qué es CLIL?. Hemen: [http://www.europa-bilingual.net/part1\\_spa/Marsh-s.pdf](http://www.europa-bilingual.net/part1_spa/Marsh-s.pdf) [Kontsulta: 4/07/2009].
- Marsh, D. (2000). Using Languages to Learn and Learning to Use Languages. An introduction to CLIL for parents and young people. Hemen: <http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/1UK.pdf> [Kontsulta: 24/04/2009].
- Marsh, D. (ed.) (2002). CLIL/EMILE- The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. University of Jyväskylä, Finlandia: UniCOM Continuing Education Centre. Hemen: [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc491\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc491_en.pdf) [Kontsulta: 24/04/2009].
- Martín, E. (2003). Conclusiones. Un currículo para desarrollar la autonomía del estudiante. Hemen C. Monereo eta J.I. Pozo (Eds.). La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía. Madrid: Síntesis.
- Martín Bernal, O. (2009). Educación 2.0. Horizontes de la innovación en la Escuela, Telos. Hemen: <http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=1&rev=78.htm> [Kontsulta: 18/08/2011].
- Martín, M. eta Alonso, L. (2009). La Universidad de Extremadura y su compromiso pedagógico con la educación virtual: los wikis como expresión de la web 2.0. *RED. Revista de Educación a Distancia*, Monográfico XI, 1-24.

- Martínez-Carrillo, M.C. (2007). Wikis: un nuevo instrumento para el aprendizaje colaborativo de ELE mediado por ordenador. FIAPE. II Congreso Internacional: Una lengua, muchas culturas, Granada, 26-29/09-2007 hemen: <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2007/FIAPEII/ComunicacionMartinezCarrillo.pdf> [Kontsulta: 12/11/2011]
- Martínez, F. (1994). Investigación y nuevas tecnologías de la comunicación en el enseñanza: el futuro inmediato, *Pixel-Bit*, 2, 3-17.
- Martínez, F. (1996). Mixed ability groups at university, *Babel*, 31(3), 28-33.
- Martínez, F. eta Prendes, M.I. (2003). Redes para la formación. Hemen F. Martínez (comp.) *Redes de comunicación en la enseñanza: las nuevas perspectivas de trabajo corporativo*. Barcelona: Paidós.
- Martínez, M.A. eta Sauleda, N. (1997). El aprendizaje colaborativo situado en el escenario universitario. *Enseñanza*, 15, 101-113.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, vol.9 (1), 123-146.
- Martínez, M.S. (2009). Estrategia didáctica para desarrollar la competencia sociolingüística en los alumnos de los cursos de español como lengua extranjera. Tesis doctoral- Hemen: <http://www.eumed.net/tesis/2009/mimi> [Kontsulta: 20/07/2012].
- Masgoret, A.M. eta Gardner, R.C. (1999). A causal model of Spanish immigrant adaptation in Canada. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 20, 3:216-235.
- Masgoret, A.M. and Gardner, R.C. (2003). Attitudes, motivation and second language learning: a meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53 (1), 167-210.
- Masih, J. (1999). Learning through a Foreign Language – Models, Methods and Outcomes. CILT: Lancaster .
- Mata, F. (1998) Proyecto Docente y de Investigación. Granada. Universidad de Granada.
- Materiako gidaliburua (2009). Argitaratuko gabeko dokumentua.
- Mauri, T. eta Onrubia, J. (2008). El profesor en entornos virtuales: condiciones, perfil y competencias. Hemen: C. Coll eta C. Monereo (coord). *Psicología de la educación virtual*, Madrid, Ediciones Morata.
- McCordle, M. (2006). *New Generations at Work: Attracting, Recruiting, Retraining & Training Generation Y*: McCordle Research.
- McDonough, S.H. (1981). *Psychology in Foreign Language Teaching*. London: Allen and Unwin.
- McHale, T. 2005. Portrait of a digital native: Are digital-age students fundamentally different from the rest of us? *Technology & Learning* 26 (2) 33-4.

- Medina, A. (1995). Investigación en Tecnología Educativa. In J.L. Rodríguez Dieguez, y O. Sáenz (dirs): Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación, Elche, Márfil.
- Medina, A. (2009). Metodología didáctica para el desarrollo de planes de estudio en el EEES. Hemen A. Medina, M.L. Sevillano & De la Torre, S. (Coords.). Una universidad para el s. XXI. Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Una mirada transdisciplinar, ecoformadora e intercultural. Madrid:Universitas.
- Mehisto, P. (2008). CLIL counterweights: Recognising and decreasing disjuncture in CLIL. *International CLIL Research Journal*, 1(1), 93-119.
- Mehisto, P., Marsh, D. and Frigols, M.J. (2008). Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education. Oxford : Macmillan Education.
- Menard, S. (1991). Longitudinal research. Newbury Park, CA: Sage.
- Mendeberri (2001). Proyecto Mendeberri, Reingeniería del Modelo educativo. Argitaratu gabeko dokumentua.
- Méndez, M. (2009). ¿Sociedad de conocimientos o culturas del saber?, *Teoría o Praxis*, 14, 49-64. Hemen: <http://old.udb.edu.sv/editorial/Teoria%20y%20Praxis/Teoria%20y%20Praxis%2014/articulo3.pdf> [Kontsulta: 28/08/2012].
- Mercer, N. (1995). The Guided Construction of Knowledge: Talk amongst teachers and learners. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mercer, N. (1997). La construcción guiada del conocimiento. Madrid: Paidós.
- Mercer, N. and Littleton, K. (2007). Dialogue and the Development of Children's Thinking: a sociocultural approach. London: Routledge.
- Merisuo-Strom T. (2007). Pupils' attitudes towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education. *Teaching Teacher Edu*; 23, 226-235.
- Met, M. (1991). Learning Language through Content: Learning Content through Language. *Foreign Language Annals*, 24(4), 281-295.
- Met, M. (1998). Critical issues in early second language learning. Glenview, IL: Scott Foresman Addison Wesley.
- Met, M. (1999). Content-Based Instruction: Defining Terms, Making Decisions. Washington, D.C: The National Foreign Language Center.
- Middleton, H. (2005). Creative thinking, values and design and technology education, *International Journal of Technology and Design Education*, 15(1), 61-71.
- Milian, M. (1993). Las actividades de escritura en las Areas curriculares no lingüísticas. *Aula*, 14, 34-39.



- Millis, B. J. (1996). Cooperative learning. Materials presented at The University of Tennessee at Chattanooga Instructional Excellence Retreat.
- Mills, N., Pajares, F. eta Herron, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation, *Language Learning*, 57, 417-422.
- Ministros Europeos de Educación (1998). Declaración conjunta para la armonización del diseño del sistema de educación superior. Hemen: [http://www.eees.es/pdf/Sorbona\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf) [Konsulta: 10/07/2008].
- Mioduser, D. eta Betzer, N. (2007). The contribution of project-based learning to high-achievers' acquisition of technological knowledge and skills. *International Journal of Technology and Design Education*, 18(1), 59-77.
- Mir, B. (2009). La competencia digital, una propuesta. Hemen: <http://www.slideshare.net/Musicarraona/la-competencia-digital-una-propuesta> [Konsulta: 29/10/2010].
- Moate, J. (2010). The integrated nature of CLIL: a sociocultural perspective. *International CLIL Research Journal*, 1 (3), 38–45.
- Mohan, B.A. (1979). Relating language teaching and content teaching, *TESOL Quarterly*, 13(2), 171.
- Monereo, C. (2005). Internet y competencias básicas. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. eta Pozo, J.I. (2001). Competencias para sobrevivir en el siglo XXI, *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 50-55.
- Monereo, C., eta Pozo, J.I.. (2007) Competencias para (con)vivir con el siglo XXI, *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 12-18.
- Monero, C. eta Pozo, J.I. (2008). El alumno en entornos virtuales de aprendizaje: condiciones, perfiles y competencias. Hemen C.Coll and C. Monereo (eds). *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Madrid: Morata.
- Mongelos, A. (2009). Incidencia de un enfoque basado en la autonomía en el aprendizaje de inglés. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.
- Mongelos, A. eta Ipiña, N. (2010). An ict implementation experience in a clil approach within the european higher education area, Proceedings of EDULEARN10 Conference. 5th-7th July 2010, Barcelona, 4128-4137.
- Montenegro, M. eta Pujol, J.(2009). Evaluación de la wiki como herramienta de trabajo colaborativo en la docencia universitaria. *RED – Revista de Educación a Distancia*. Número monográfico X. Número especial dedicado a Wiki y educación superior en España (en coedición con Red-U). Hemen: <http://www.um.es/ead/red/M10/> [Konsulta: 27/12/2011].
- Moral, F. (2009). Internet como marco de comunicación e interacción social. *Comunicar*, 32; 231-237.

- Morales, J. F. (1999). *Psicología Social*. (2nd Edition). Madrid: Editorial McGrawHill.
- Morales, P. (2011). *Estadística básica aplicada a las ciencias sociales*. Hemen: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/> [Kontsulta: 20/08/2012]
- Moran-Ellis, J.; Alexander, V.D.; Cronin, A.; Dickinson, M.; Fielding, J.; Slency, J. eta Thomas, H. (2006). Triangulation and integration: processed, claims and implications. *Qualitative research*, 6(1), 45-59.
- Moreno, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Moreno, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Moreno, R. eta Mayer, R (2005). Role of guidance, reflection and interactivity in an agent-based multimedia game, *Journal of Educational Psychology*, vol.97, nº1.
- Morgan, C. (1993). Attitude change and foreign language culture learning, *Language Teaching*, 26 (2), 63-75.
- Morgan, D.L. (1988) *Focus Groups as Qualitative research*. Beverly Hills: Sage
- Morgan, M., Allen, N., Moore, T., Atkison, D. eta Snow, C. (1987). Writing in the classroom. *Bulletin of the Association for Business Communication*, 50(3), 20-26.
- Morgan, B. eta Smith, R. D. (2008) A wiki for classroom writing. *Reading Teacher*, 62(1), 80-82.
- Morin, E. (1999). Los siete sabers necesarios para la educación del futuro. Hemen <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf> [Kontsulta: 3/10/2009].
- Mortimer, E. eta Scott, P (2003). *Making Meaning in secondary science classroom*. Maidenhead: Open University Press.
- Moss, D. and Van Duzer, C. (1998). *Project-based learning for adult English language learners*. Washington, DC: National Center for ESL Literacy Education. Retrieved from: [www.cal.org/caela/esl\\_resources/digests/ProjBase.html](http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/ProjBase.html) [Last accessed: 30/12/2011].
- Moya, M. (1999). Actitudes. In J.F. Morales (Ed) *Psicología social*. Barcelona: Mc Graw Hill.
- Middle States Commission on Higher Education (2002). *Developing Research & Communication Skills Guidelines for Information Literacy in the Curriculum*. Hemen: <http://www.msche.org/publications/devskill050208135642.pdf> [Kontsulta: 21/08/2011].
- Mugny, G eta Doíse, G. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. México: Trillas.
- Muijjs, D. (2011). *Doing quantitative research in Education with SPSS*. London: Sage.

- Muirhead, B. (2004). Research insights into interactivity. Hemen: [http://www.itdl.org/Journal/mar\\_04/](http://www.itdl.org/Journal/mar_04/) [Kontsulta: 4/12/2010].
- Mukkonen, H., Lakkala, M. eta Hakkarainen, K (2005). Technology-mediation and tutoring: how do they shape progressive inquiry discourse? Hemen: [www.leaonline.com/doi/pdf/10-1207/s15327809jls1404:3](http://www.leaonline.com/doi/pdf/10-1207/s15327809jls1404:3) [Kontsulta: 25/06/2010].
- Müller-Hartmann, A. (2000). The role of tasks in promoting intercultural learning in electronic learning networks. *Language Learning and Technology*, 4(2), 129-147. Hemen: <http://ilt.msu.edu/vol4num2/muller/default.html> [Kontsulta: 27/07/2009].
- Muñoz, E. eta Moreno, J.M. (2009). La actitud 2.0 en la docencia universitaria ante los nuevos planes de estudio del EEES". Proyecto de innovación docente en la universidad de Huelva.
- Muñoz, C. eta Tragant, E. (2001). Motivation and attitudes towards L2: some effects of age and instruction. *EUROSLA yearbook*, 1, 211-224.
- Murillo, S. and Mena, L. (2006). Detectives y camaleones: el grupo de discusión. Una propuesta para la investigación cualitativa. Madrid: Talasa.
- Murray, D. (1992). Collaborative writing as a literacy event: implications for ESL instruction". In D. Nunan (Ed.) *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Myles, J. (2002). Second Language Writing and Research: The Writing Process and Error Analysis in Student Texts. *TESL-EJ*, vol 6 (2). Retrieved from: <http://tesl-ej.org/ej22/a1.html> [Last accessed: 27/07/2009].
- Nafría, I. (2007). Web 2.0. El usuario, el nuevo rey de Internet. Barcelona: Gestión 2000.
- Nagler, W. and Ebner, M. (2009). Is your university ready for the nex(x)t-generation?. Proceedings of 21st ED-media conference.
- Navarro, A.; Terrón, A. eta Tomassielo, R. (2005). Aportes para la elaboración de secuencias didácticas en escuelas técnicas. Material para la reflexión, la discusión y la toma de decisiones. Hemen: [http://www.institucional.mendoza.edu.ar/servicio/doc\\_pdf/T%E9cnica%20y%20Trabajo%20Poli%20y%20Cap%20Laboral.pdf](http://www.institucional.mendoza.edu.ar/servicio/doc_pdf/T%E9cnica%20y%20Trabajo%20Poli%20y%20Cap%20Laboral.pdf) [Kontsulta: 2/07/2011]
- Navarro, M. G. (2009). Los nuevos entornos educativos: desafíos cognitivos para una inteligencia colectiva, *Comunicar*, 33; 141-148.
- Navés, T., and C. Muñoz. (2000). Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes. In D. Marsh and G. Langé (Eds.). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä, Finland: UniCOM, University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL.

- New England Association of Schools and Colleges, Inc. Commission on Institutions of Higher Education. (2001). CIHE standards for accreditation. Retrieved from: <http://www.neasc.org/cihe/staniche.htm> [Last accessed: 14/05/2010].
- Negroponte, N. (1995). *Being digital*. Barcelona: Ediciones B.
- Newby, P. (2010). *Research methods for education*, Harlow: Person Education Research.
- Nikula, T. (1997) Interlanguage View on Hedging. In R. Markkanen and H. Schröder (eds.) *Hedging and Discourse: Approaches to the Analysis of a Pragmatic Phenomenon in Academic Texts*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Noguera, I. eta Gros, B. (2009). El rol del profesor en el aprendizaje mediado por ordenador. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, n3. 66-82
- Notari, M. (2006). How to use a wiki in education: Wiki based effective constructive learning. Proceedings of the 2006 International Symposium on Wikis, Odense, Denmark: August 21-23, 131-132. Retrieved from <http://www.wikisym.org/ws2006/proceedings/p131.pdf> [Last accessed: 30/02/2009].
- Nunan, D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region. *TESOL Quarterly*, 37(4), 589-613.
- Núñez, J.C. (1996). Motivación y aprendizaje escolar. Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción. Actas, pp. 53-72.
- Nyikos, M. and Hashimoto, R. (1997). Constructivist theory applied to collaboration: In search of ZPD. *Modern Language Journal*, 81, 506-517.
- O'Dowd, R. (2003). Understanding the 'other side': intercultural learning in Spanish-English e-mail exchange. *Language Learning and Technology*, 7, 118-144. Hemen: <http://llt.msu.edu/vol7num2/odowd/default.html> [Kontsulta: 2/03/2011]
- O'Dowd, R. (2011). Online foreign language interaction: Moving from the periphery to the core of foreign language education? *Language Teaching*, 44(3), 368-380.
- Oblinger, D. and Oblinger, J.L. (2005). *Educating the net generation*. Boulder, CO: EDUCAUSE.
- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development] (2001). *Defining and selecting key competences*. París: OCDE.
- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development] (2002). *Knowledge management in the learning society*. París: OCDE.
- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development] (2005). *Deseco Project: Definition and selection of key competencies: Executive summary*. Hemen: [www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367](http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367). [Kontsulta: 4/11/2009]
- Oliver, K. (2000). *Methods for Developing Constructivist Learning on the Web*. *Educational Technology*, Nov-Dec, 5-18.

- Oliver, K. eta Hannafin, M. J. (2000). Student management of web-based hypermedia resources during open-ended problem-solving. *The Journal of Educational Research*, 94, 75-92.
- Onrubia, J.; Colomina, R. eta Engel, E. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. Hemen C. Coll eta C. Monereo (eds.), *Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Morata.
- Onwuegbuzie, A.J. eta Leech, N.L. (2005). On becoming a pragmatist researcher: the importance of combining quantitative and qualitative research methodologies. *International Journal of Social research methodology: theory and practice*, 8(5), 375-387.
- Onwuegbuzie, A.J. eta Teddlie, C. (2003). A framework for analysing data in mixed methods research. Hemen A. Tashakkori eta C. Teddlie (eds) *Handbook of mixed methods in social and behavioural research*. London: Sage.
- Oppermant, M. (2000). Triangulation: a methodological discussion. *International Journal Of Tourism Research*, 2, 141-146.
- Oriol, N. (2004). Metodología cuantitativa y cualitativa en la investigación sobre la formación inicial del profesorado en educación musical para primaria. Aplicación a la formación instrumental. *Revista electronica complutense de investigación en educación musical*, vol1.n3, 1-63.
- Ovelar, R.; Benito, M. eta Romo, J. (2009). Nativos digitales y aprendizaje. Una aproximación a la evolución de este concepto. *ICONO 14 Revista de Comunicación y nuevas tecnologías*, nº12, 31-53
- Oskamp, S. (1991). *Attitudes and Opinions*. NJ: Prentice Hall.
- Oxford, R. (1990) *Language learning strategies: what every teacher should know*. NewYork: Newbury House.
- Oxford, R. eta Crookal, D. (1989). Research on language learning strategies: methods, findings and instructional issues. *The Modern Language Journal*, 73. 404-419.
- Pallán, C. eta Marúm, E. (2000). Presente y futuro de la educación superior. Un estado del conocimiento. Documento preparado para el Centro de Estudios en Economía de la Educación.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual. A step by step guide to data analysis using SPSS*. Maidenhead: Open University Press.
- Palloff, R. M. eta Pratt, K. (2001). *Lessons from the cyberspace classroom. The realities of online teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Panitz, T. (1997). Faculty and student resistance to cooperative learning. *Cooperative learning and college teaching*, 7(2), 2-4.
- Panitz, T. (2001). Collaborative versus cooperative learning – a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. Hemen:

- <http://home.capacod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm> [Kontsulta: 30/03/2010].
- Papanikolaou, K., and Boubouka, M. (2010). Promoting collaboration in a project-based e-learning context. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(2), 135–155.
- Park, S. Y. (2009). An Analysis of the Technology Acceptance Model in Understanding University Students' Behavioral Intention to Use e-Learning. *Educational Technology & Society*, 12 (3), 150–162.
- Park Rogers, M.A., Cross, D.I., Sommerfeld, M., Trauth-Nare, A.E. eta Buck, G.A. (2011). First year implementation of a project-based learning approach. Addressing teachers' orientations and professional experience. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9, 893-917.
- Parker, K. eta Chao, J. (2007). Wikis as a Teaching Tool. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning objects*, vol 3, 57-72.
- Pavía, R. (2010). Web 2.0 y la crisis educativa en la revolución digital, *Comunicación y Pedagogía*, 241, 14-17.
- Pecharromán, I. eta Pozo, J. I. (2008). Epistemologías intuitivas de los adultos: influencia de la edad, el nivel de instrucción y el dominio de conocimiento. *Estudios de Psicología*, 29(3), 245-272.
- Pecharromán, I., Pozo, J.I., Mateos, M. eta Pérez Echevarria, M.P. (2009). Psicólogos ante el espejo: las epistemologías intuitivas de los estudiantes de psicología. Av. *Psicol. Latinoam*, vol.27 (1), 61-78. Hemen: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-47242009000100005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-47242009000100005&lng=es&nrm=iso) [Kontsulta: 28/04/2011].
- Pedrosa, B. (2011). Discurso pedagógico y estrategias docentes en dos aulas AICLE. Tesis doctoral – Universidad del País Vasco.
- Pedrosa, B. eta Sagasta, M.P. (2008). Las actitudes hacia la lengua minoritaria, mayoritaria y extranjera: estudio realizado en un contexto universitario. Almería: Universidad de Almería. XXVI Congreso internacional de AESLA.
- Peña, I., Córcoles, C.P. eta Casado, C. (2006). El profesor 2.0: docencia e investigación desde la Red. *Uocpapers*, 3. Hemen: [http://www.uoc.edu/uocpapers/3/dt/esp/pena\\_corcoles\\_casado.pdf](http://www.uoc.edu/uocpapers/3/dt/esp/pena_corcoles_casado.pdf) [Kontsulta: 29/04/2010].
- Peña, K., Pérez, M. eta Rondón, E. (2010). Redes sociales en Internet: reflexiones sobre sus posibilidades. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 16, 173-205.
- Perales, J. (2001). Gainbegirada bat hizkuntz jarrerei. Bat soziolinguistika aldizkaria, 40, 89-110.
- Pérez, I. (dg). Por qué usar las TIC en AICLE. Hemen: <http://www.slideshare.net/isaPérez/por-qu-usar-las-tic-en-aicle> [Kontsulta: 26/09/2009].

- Pérez, I. (2006). Diseño de Webquests para la Enseñanza/Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera: Aplicaciones en la Adquisición de Vocabulario y la Destreza Lectora. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Pérez, M.L. (2010). The transformation of Teacher and Student Roles in the European Higher Education Area. *Journal of Language Teaching and Research*, vol.1, n2, 103-110.
- Pérez Díaz, V. (2002). Globalización y libertad. Cuadernos de la Fundación M. Botín.
- Pérez Echeverría, M.P., Mateos, M., Pozo, J.I. eta Scheuer, N. (2001). En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje. *Estudios de psicología*, 22(2), 155-173.
- Pérez Echeverría, M. P., Pozo, J. I., Pecharromán, A., Cervi, J., Martínez, P. eta Martín, E. (2006). Las teorías implícitas de los profesores de secundaria. Hemen J.I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín eta M. de la Cruz (Comps.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graò.
- Pérez-Vidal, C. (2009). The integration of content and language in the classroom: the European approach to education. In: E. Dafouz eta Guerrini, M.C. (Eds) *CLIL across Educational levels*. Madrid: Richmond Publishing.
- Perlesz, A. eta Lindsay, J. (2003). Methodological triangulation in researching families: Making sense of dissonant data, *Journal of Social Research Methodology*, 6:1, 25-40.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- Peterson, R.A. (2000). *Constructing effective questionnaires*. Thousand Oaks: Sage.
- Piattini, M. eta Mengual, L. (2008). *Universidad Digital 2010*. Hemen J. Laviña and L. Mengual (Dir.) *Libro Blanco de la Universidad Digital 2010*. Colección Fundación Telefónica. Barcelona: Ariel.
- Piscitelli, A. (2009). Los bárbaros de Google. Educando con sentido a la Generación Einstein, *Telos*. Hemen: <http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=9&rev=78.htm> [Kontsulta: 28/08/2012].
- Posada, F. (2010). Hacia un aprendizaje constructivo, de la mano de las TIC. *Cuadernos de pedagogia*, 410, 68-71.
- Pozo, J.I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J.I. (2003). *Adquisición del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Pozo, J.I. (2004). Hitz eginez ulertzen dugu elkar: ezagutza elkarrizketa da. 2004 Jardunaldi Pedagogikoak, Euskal Herriko Ikastolen konfederakundea.
- Pozo, J.I. eta Pérez Echevarria, M.P. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.

- Pozo J.I. eta Postigo Y. (2000). Los procedimientos como contenidos escolares. Barcelona, España: Edebe.
- Praga (2001). Declaración conjunta para la armonización del diseño del sistema de educación superior. Hemen: [http://www.eees.es/pdf/Praga\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf) [Kontsulta: 14/08/2008].
- Pratt, E. eta Sullivan, N. (1994). Comparison of ESL writers in networked and regular classrooms. Paper presented at the 28th Annual TESOL Convention, Baltimore, MD.
- Prendes, M.P. (2004). 2001 una odisea en el ciberespacio. In F. Martínez and M.P. Prendes, M.P. (coord). Nuevas tecnologías y educación. Madrid: Pearson/Prentice Hall.
- Prendes, M.P.; Castañeda, L. eta Gutierrez, I. (2010). Competencias para el uso de TIC en los futuros maestros. *Comunicar*, n 35, v. XVIII, 175-182.
- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. Hemen: <http://www.scribd.com/doc/9799/Prensky-Digital-Natives-Digital-Immigrants-Part1> [Kontsulta: 28/01/2009].
- Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants, part 2: Do they really think differently? *On the Horizon* 9 (6): 1-6. Hemen: <http://www.scribd.com/doc/9799/Prensky-Digital-Natives-Digital-Immigrants-Part2> [Kontsulta: 28/01/2009].
- Puren, C. (1988). *Histoire des methodologies*. Paris, Nathan.
- Raimes, A. (1991). Out of the woods: Emerging traditions in the teaching of writing. *TESOL Quarterly*, 25, 3:407-30.
- Raimes, A. (1998). Teaching writing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 142-67.
- Raitman, R., Ngo, L., Augar, N., eta Zhou, W. (2005). Security in the online e-learning environment. Proceedings of the Fifth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'05), Kaohsiung, Taiwan: July 5-8, 702-706. Hemen: <http://ieeexplore.ieee.org/iel5/10084/32317/01508795.pdf?arnumber=1508795> [Kontsulta: 20/08/2009].
- Rajulton, F. (2001). The fundamentals of longitudinal research: an overview. Special issue on longitudinal methodology, *Canadian Studies In Population*, vol 28(2), 169-185.
- Ramonet, I. (2011). La explosión del periodismo. De los medios de masas a la masa de medios, Madrid: Clave intelectual.
- Ramos, L- (2010). Contextos CLIL para la formación inicial del profesorado de ciencias: análisis de la interacción desde una perspectiva sociocultural. Tesis doctoral- Universidad autónoma de Barcelona.
- Reig, D. (2012). Socioeconomía. ¿Vas a perderte la revolución social?. Barcelona: Deusto.



- Reigeluth, C. (1999). *Diseño de la Instrucción. Teorías y Modelos: Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Madrid: Santilla / Aula XXI.
- Ribes, X. (2007). La Web 2.0. El valor de los metadatos y de la inteligencia colectiva. *Revista TELOS*, 73. Retrieved from: <http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articuloperspectiva.asp?idarticulo=2&rev=73.htm> [Last accessed: 23/07/2009].
- Richards, J. C. eta Rodgers, Th., S. (2003). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., Platt, J. eta Platt, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Riveros, V. and Mendoza, M.I. (2005). Bases teóricas para el uso de las TIC en Educación. *Encuentro Educativo*, vol. 12(3), 315 – 336.
- Rodríguez, F. (2000). Las acittudes del profesorado hacia la informática. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 15, 91-103.
- Rodríguez, I. (1999). *Procedimiento para el perfeccionamiento empresarial combinando formación, participación e ingeniería*. Tesis doctoral. Universidad de La Habana.
- Rodríguez, M. (dg). Wikis, su uso en educación. Hemen: C. Castaño (Ed). *Web 2.0: el uso de la web en la sociedad del conocimiento. Investigación e implicaciones educativas*. Hemen: <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/castanio20.pdf> [Konsulta: 29/09/2012]
- Rodríguez Ruiz, O. (2005). La Triangulación como Estrategia de Investigación en Ciencias Sociales. *Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología.*, 31. Hemen: <http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp> [Konsulta: 9/11/2010].
- Rodríguez, B., Escudero, T., Fernández, R. eta Sabirón, F. (2000). La investigación sobre el aprendizaje colaborativo: enfoque, métodos y resultados. *Anuario de pedagogía*, 2 , 305-338.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2010). El impacto de las TIC en la transformación de la enseñanza universitaria: repensar los modelos de enseñanza y aprendizaje. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11 (1), 32-68. Hemen: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=201014897003> [Konsulta: 28/08/2012].
- Pablos Pons, J. (2010). Buenas prácticas de enseñanza con TIC. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 11(1). Universidad de Salamanca, Hemen [http://revistatesi.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article](http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article) [konsulta: 3/03/2011]
- Roschelle, J. eta Teasley, S. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In O'Malley, (Ed.). *Computer supported*

- collaborative learning , Berlin, Germany: Springer Verlag, 69-197. Hemen: <http://umdpberg.pbworks.com/f/RoschelleTeasley1995OCR.pdf> [Konsulta: 28/07/2009].
- Rowlands, I., Nicholas, D., Williams, P., Huntington, P., Fieldhouse, M., Gunter, B., Withey, R., Jamali, H. eta Dobrowski, T. (2008) The Google generation; The information behaviours of the researcher of the future. *Aslib Proceedings*, 60(4), 290-310.
- Rubinstein, J. S., Meyer, D. E., eta Evans, J. E. (2001). Executive Control of Cognitive Processes in Task Switching., *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 27(4),763-797.
- Ruipérez, G. (1995). Enseñanza de lenguas y traducción con ordenadores, *Biblioteca Esencial del Profesor de Lengua*, 5.
- Ruiz de Zarobe, Y. (dg). Perspectiva longitudinal de la edad en la producción escrita. Proceedings II simposio internacional bilinguismo Hemen: <http://webs.uvigo.es/ssl/actas2002/02/13.%20Yolanda%20Ruiz%20de%20Zarobe.pdf> [Konsulta: 4/02/2011].
- Ruiz de Zarobe, Y. (2008). CLIL and Foreign Language Learning: A Longitudinal Study in the Basque Country. *International CLIL Research Journal*, vol 1 (1) 60-73.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2010). Written production and CLIL: An empirical study. Hemen C. Dalton-Puffer, T. Nikula eta U. Smit. (Ed). *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Ruiz, I., Anguita, R. and Jorrín, I.M. (2006). Un estudio de casos basado en el análisis de competencias para el nuevo maestro/a experto en nuevas tecnologías aplicadas a la educación. *Relatec: Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa*, 5(2).
- Ruiz, I.; Rubia, B.; Anguita, R. and Fernández, E. (2010). Formar al profesorado inicialmente en habilidades y competencias TIC: perfiles de una experiencia colaborativa. *Revista de Educación*, 352, 149-178.
- RUTE (Red Universitaria de Tecnología Educativa) (2008). La formación para el desarrollo de las competencias de los futuros profesores en uso pedagógico de las TIC. Hemen: <http://www.elpiratapiraton.com/lagacetilla/competencias%20digitales%20del%20profesorado.pdf> [Konsulta: 15/05/2009].
- Saab, N., Van Joolingen, W. R. eta Van Hout-Wolters, B. H. A. M. (2007). Supporting communication in a collaborative discovery learning environment. *Instructional Science*, 35(1), 73-98.
- Saadé, R., Nebebe, F. and Tan, W. (2007). Multimedia Learning Environments :A Comparative Study, *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, 3.
- Sadait, A.M. (2010). Language attitude: the case of Jordan. *International Journal of Academic Research*, vol 2 (6), 235-243.

- Saéz, C.G. (2010). Consideraciones en la implementación de aprendizaje colaborativo en el aula con apoyo de tecnología de la información y la comunicación. *Intersecciones educativas*, 2.
- Safont, M.P (2007). Language use and language attitudes in the valencian community. In D. Lasagabaster and A. Huguet (eds.). *Multilingualism in European Bilingual Contexts. Language Use and Attitudes. Multilingual Matters.*
- Sagasta, P. (2001). La producción escrita en euskara, castellano e inglés en el modelo D y en el modelo de inmersión. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.
- Sagasta, P. (2005). El desarrollo de la competencia en lengua escrita en comunidades bilingües: ¿perspectiva monolingüe o plurilingüe? In M.L. Carrió Pastor (ed). *Perspectivas interdisciplinarias de la Lingüística Aplicada.* Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Sagasta, P. eta Barandiaran, A. (2004). Mondragon Unibertsitatea: organización e implementación de la metodología basada en problemas (PBL) en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria. *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido.* Universidad de Deusto.
- Sagasta, P. eta Bilbatua, M. (2005). Innovation project at the faculty of humanities and education sciences, mondragon unibertsitatea: from problem solving to the creation of problem-based projects. Mondragon: Mondragon University. *International workshop on POPBL.*
- Sagasta, P.; Pedrosa, B.; Barnes, J.; Narzabal, M. eta Madinabeitia, M. (2009). "Eleaniztasunaren garapena hizkuntza gutxituen testuinguruan: edukiak eta ingelesa (H3) uztartzen irakasleen hasierako formazioan." *Gaztelueta Fundazioan aurkeztutako –ponentzia. Gaitasun eleaniztasunaren erronka curriculum berrian. Hezkuntzari buruzko VII. Jardunaldiak. Euskalduna Jauregia, Bilbo.*
- Sagasta, P., Pérez, K., Pedrosa, B. eta Garro, E. (2010). Eleaniztasun gehiagarriaren erronka: HUHEZIKo hizkuntza plangintza irakasle ikasketetan, *BAT soziolinguística aldizkaria*, 75(2), 59-72.
- Salaberri, S. (2010). 'Teacher Training Programmes for CLIL in Andalusia'. Hemen D. Lasagabaster eta Y. Ruiz de Zarobe (Ed.) (2010). *CLIL in Spain. Implementation, Results and Teacher Training.* Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Salazar, J., Montero, M., Muñoz, C., Sánchez, E., Santoro, E. eta Villegas, J.. (1979). *Psicología social* (2nd edition), Mexico: Editorial Trillas.
- Salinas, J. (2000). El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación, 199 – 227; Hemen: J. Cabero (ed.). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación.* Madrid: Síntesis.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las tics en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento.* 1 (1) Hemen: <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1004.html> [Kontsulta: 30/12/2009]
- Salinas, J. and de Benito, B. (2008) Los entornos tecnológicos en la universidad, *Pixel Bit, Revista de medios y comunicación*, 32 , 83-101.

- Salomon, G. (1992). What does the design of effective CSCL require and how do we study its effects? *SIGCUE Outlook, Special issue on CSCL*, 21(3), 62-68.
- Sánchez, D. (2008). La empresa 2.0: Más allá de los átomos y de los bits. Argitaratu gabeko dokumentua.
- Sánchez, A; Boix, J.L eta Jurado de los Santos, P.(2009). La sociedad del conocimiento y las TIC: una inmejorable oportunidad para el cambio docente, *Pixel Bit, Revista de Medios y Educación*, 34, 179-204.
- Santamaria, F. (2005). Herramientas colaborativas para la enseñanza usando tecnologías web: weblogs, wikis, redes sociales y web 2.0. Hemen: [http://desarrollo.uces.edu.ar:8180/dspace/bitstream/123456789/597/1/Herramientas\\_colaborativas\\_web.2.pdf](http://desarrollo.uces.edu.ar:8180/dspace/bitstream/123456789/597/1/Herramientas_colaborativas_web.2.pdf) [Kontsulta: 28/08/2010]
- Sanz, M. (2003). Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación y la autonomía de aprendizaje de lenguas. Análisis crítico y estudio de casos en el aprendizaje del FLE. Tesis Doctoral. Universitat Jaume I.
- Sarabia, B. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de actitudes. In C. Coll, J.I. Pozo., B. Sarabia, and E. Valls (Eds). *Los contenidos en la reforma*. Madrid: Santillana.
- Sarabia, E. eta Bernaus, M. (2008). Motivación y actitudes para el aprendizaje de lenguas de dos colectivos de estudiantes universitarios: futuros maestros de lenguas extranjeras y futuros enfermeros y fisioterapeutas. *Porta linguarum*, 10, 163-184.
- Sasaki, M. (1993). Relationships among second language proficiency, foreign language, aptitude and intelligence: a structural equation Modelling approach. *Language learning*, 43 (3), 313-344.
- Saville-Troike, M. (1989). *The ethnography of communication: An introduction*. NY: B. Blackwell.
- Saville-Troike, M. (1994). Silence. R.E. Asher (Ed). *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, vol. 7, Oxford: Pergamon Press, 3.945-3.947.
- Scagnoli, N. (2006). El aprendizaje colaborativo en cursos a distancia. *Investigacion y ciencia*, 14 (36) 39-47
- Scardamalia, M. eta Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building Communities. *Journal of the Learning Sciences*, 3(3), 265-283.
- Schneider, D. K., (2004). Conception and implementation of rich pedagogical scenarios through collaborative portal sites. In M.Tokoro and L. Steels (eds.) *The Future of Learning II, Sharing representations and Flow in Collaborative Learning Environment*. Amsterdam: IOS Press.
- Schwartz, L., Clark, S., Cossarin, M. eta Rudolph, J. (2004). Educational wikis: Features and selection criteria. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(1). Hemen. <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/163/692> [Kontsulta: 22/07/2011]

- Selim, H. M. (2003). An empirical investigation of student acceptance of course web sites. *Computers & Education*, 40, 343–360.
- Seoud, S., Anguera Iglesias, C., Franco- Casamitjana, M. Garcia-Ruiz, M eta Block, A. (2007). Employing Collaborative Learning Strategies in Online Conflict Resolution, *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 2(4).
- Serrano, J. (2009). Tratamiento de la informacion y competencia digital. Una visión general. Hemen: <http://www.slideshare.net/orientacionliceo/tratamiento-de-lainformacionycompetencia-digitaluna-visin-general> [Kontsulta: 30/07/2009].
- Shehadeh, A. (2011). Effects and student perceptions of collaborative writing. *Journal of Second Language Writing*. 20 (4), 286-305.
- Sheridan, J. (1989). Collaborative Learning. Notes from the Field. *College Teaching*, 37(2).
- Shuy, R.W. (1983). On discovering language attitudes. In E. Dudley and P. Heller (Eds). *American attitudes towards foreign languages and foreign cultures*. Brivier: Verlang.
- Sidman-Taveau, R. eta Milner-Bolotin, M. (2001). Constructivist inspiration: A project-based model for L2 learning in virtual worlds. *Texas Papers in Foreign Language*, 6 (1).
- Silva, T. (1993). Toward and Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing. *TESOL Quarterly*, 27(4): 657-677.
- Simone, R. (2000). *La terza fase*. Bari: Editori Laterza.
- Siragusa. L eta Dixon, K.C (2009). Theory of planned behaviour: higher education students' attitudes towards ICT-based learning interaction. *Proceedings ascilite Auckland 2009*; 969-980.
- Skon, L., Johnson, D.W. eta Johnson, R.T. (1981). Cooperative peer interaction versus individual competition and individualistic efforts: Effects on the acquisition of cognitive reasoning strategies, *Journal of Educational Psychology*, 73, 83-92.
- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. New Jersey:Prentice Hall.
- Slavin, R.E. (1992). When and why does cooperative learning increase achievement? Theoretical and empirical perspectives. Hemen Hertz-Lazarowitz, R y Miller, N, (Eds). *Interaction in cooperative groups. The theoretical anatomy of group learning*. New York: Cambridge University Press.
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative Learning. Theory, Research and Practice*. Boston.
- Smith, B. eta MacGregor, J. (1992). What is collaborative learning? In *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*. National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment, Pennsylvania State University.

- Solé, I. eta Coll, C. (1999). Los profesores y la concepción constructivista. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé and A. Zabala, *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Sotés, P.; Oroz, N. eta Vilches, C. (2005). Nafarroako irakaskuntza elebiduna: irakasleen jarrerak eta sinismenak. Hemen J.Cenoz and D. Lasagabaster (eds) *Monografikoa, Bat soziolinguistika aldizkaria*.
- Sotomayor, G. (2010). Las redes sociales como entornos de aprendizaje colaborativo mediado para segundas lenguas (L2). *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 34. Hemen: [http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec34/pdf/Edutec-e\\_n34\\_Sotomayor.pdf](http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec34/pdf/Edutec-e_n34_Sotomayor.pdf) [Kontsulta: 18/02/2011].
- Stacey, P. (2008). 'Wikivism': From communicative capitalism to organized networks. *Cultural Politics*, 4(1), 73-99.
- Stahl, G., Koschmann, T. eta Suthers, D. (2006). Computer supported collaborative learning: an historical perspective. Hemen R.K. Sawyer (Ed). *Cambridge Handbook Of The Learning Sciences*, Cambridge: UK: Cambridge University Press.
- Stahl, G. (2008). Integrating a wiki into support for group cognition. International Conference of the Learning Sciences (ICLS 2008), Utrecht. Hemen: <http://GerryStahl.net/pub/icls2008wiki.pdf> [Kontsulta: 14/07/2010].
- Starks, D. eta Paltridge, B. (1996). A note on using sociolinguistic methods to study nonnative attitudes towards English. *World Englishes*. 15, 2. 207-214.
- Stephenson, J. eta Yorke, M. (1998). Creating the conditions for the development of capability. Hemen J. Stephenson eta M. Yorke (eds) *Capability and quality in higher education*. London: Kogan Page.
- Stewart, T. A. (1997). *Intellectual Capital: The New Wealth of Organizations*. New York: Doubleday Currency.
- Storch, N. (1999). Are two heads better than one? Pair work and grammatical accuracy, *System*, 27, 363-374.
- Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work, *Language Learning*, 52, 119-158.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: product, process, and students' reflections, *Journal of Second Language Writing*, 14, 153- 173.
- Storch, N. eta Wigglesworth, G. (2007). Writing tasks: The effect of collaboration. In M.P. García Mayo (Ed.), *Investigating Tasks in Foreign Language Learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Straub, R. (2006). Competing in a "flat" world. Innovation and openness for lifelong learning. Hemen: [http://www.elearningeuropa.info/index.php?page=doc&doc\\_id=7759&doclng=6&PHPSESSID=042e48a64f7e387b00825928fe5cf06e](http://www.elearningeuropa.info/index.php?page=doc&doc_id=7759&doclng=6&PHPSESSID=042e48a64f7e387b00825928fe5cf06e) [Kontsulta: 19/02/2009]

- Strauss, W. eta Howe, N. (1992). *Generations: The history of America's future, 1584 to 2069*. New York: William Morrow & Company.
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Sullivan, N. (1993). Teaching writing on a computer network." *TESOL Journal* 3: 34-35.
- Sunderland J. (2000). Issues of language and gender in second and foreign language education, *Language Teaching*, 33, 203-223.
- Swain, M. eta Lapkin, S. (1982). *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Swain, M. and Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together, *Modern Language Journal*, 82(3), 320–337.
- Tackett, E.C. (2009). Project Based Learning for Higher Education in Additive Manufacturing. Hemen: <http://iweb.ntech.edu/rrpl/rapidtech2009/tackett.pdf> [Konsulta: 20/07/2011]
- Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. NY: McGraw-Hill.
- Teddlie, C. eta Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods. Hemen A. Tashakkori eta C. Teddlie (eds) *Handbook Of Mixed Methods In Social And Behavioural Research*. London: Sage.
- Teddlie, C. eta Tashakkori, A. (2006). A general typology of research designs featuring mixed methods. *Research in the schools*, vol.13 (1), 12-28.
- Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Grupo Anaya
- Tedesco, J.C. (1999). La educación y la sociedad del conocimiento y de la información"; doc. Encuentro Internacional de Educación Media-IIPE Hemen: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/bogota.pdf> [Konsulta: 1/07/2010]
- Thomas, J.W. (2000). A review of research on project-based learning. San Rafael, CA: Autodesk. Hemen: <http://www.k12reform.org/foundation/pbl/research> [Konsulta: 29/06/2010].
- Ting, S. (2003). Impact of language planning on language attitudes: A case study in Sarawak. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 4(3), 195-210.
- Toffler, A. (1990). *El cambio del poder*. Barcelona: Ed. Plaza y Janés.
- Toker, S., Moseley, J.L. eta Chow, A.T. (2008). Is There a Wiki in Your Future?: Applications for Education, Instructional Design, and General Use. *Educational Technology Publications*, 48(5), 22-27.
- Tongsakul, A., Jitgarun, K. eta Chaokumnerd, W. (2011). Empowering Students through Project-Based Learning: Perceptions of Instructors and Students in Vocational

- Education Institutes in Thailand, *Journal of College Teaching & Learning*, 8(12), 19-34 .
- Tonkin, E. (2005). Making the case for a wiki. *Ariadne*, 42, Hemen <http://www.ariadne.ac.uk/issue42/tonkin/> [Kontsulta: 30/07/2010].
- Touraine, A. (1969). *La société post-industrielle*. Paris: Editions Denoel.
- Trentin, G, (2009.) Using a Wiki to Evaluate Individual Contribution to a Collaborative Learning Project. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(1), 43-55.
- Trujillo, F. (2002). Aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la lengua. Hemen: <http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/cooperacion.pdf> [Kontsulta: 20/08/2011].
- Tuning (2007). Approaches to teaching, learning and assessment in competences based degree programmes. Hemen <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=175> [Kontsulta: 14/05/2010].
- Twu, H. (2010). A predictve study of wiki interaction: can attitude toward wiki predict wiki interaction in High context culture groups? *Journal of Educational Technology development and exchange*, 3(1), 57-68.
- Uceda, J. eta Barro, S. (2007). *Las TIC en el Sistema Universitario Español*. UNIVERSITIC 2007. Madrid: CRUE.
- UNESCO (1998). *Informe mundial sobre la Educación. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. Madrid: Santillana.
- UNESCO (2005). *Towards Knowledge Societies*. Hemen: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf> [Kontsulta: 28/08/2012].
- UNESCO (2011). *Education counts: Towards the millennium Development Goals*. Hemen: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190214e.pdf> [Kontsutla: 28/08/2012].
- University of Delaware (2008). *Wikis in Higher Education, An exploratory report about the value of wikis in Higher Education, from a faculty perspective*. Hemen: [http://www.udel.edu/sakai/training/printable/wiki/Wikis\\_in\\_Higher\\_Education\\_UD.pdf](http://www.udel.edu/sakai/training/printable/wiki/Wikis_in_Higher_Education_UD.pdf) [Kontsulta: 27/07/2010].
- Uribe, D.; Gutierrez, J. eta Madrid, D. (2008). Las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje del inglés como idioma extranjero: estudio de una muestra en el sur de España. *Porta Linguarum*, 10, 85-100.
- Ushioda, E. (1996). *Learner autonomy : the role of motivation*. Dublin: Authentik.
- Valdez, G.; McNabb; M., Foertsch; M., Anderson; M., Hawkes; M. eta Rassck, L. (1999). *Computer-Based Technology and Learning: Evolving Uses and Expectations*. Oak Brook, Illinois: North Central Regional Educational Laboratory.
- Van Ek, J.A. (1975). *The Threshold Level*. Strasbourg.



- Van Handle, D.C. eta Corl, K.A. (1998). Extending the dialogue: using electronic mail and the Internet to promote conversation and writing in intermediate level German language courses. *CALICO Journal* 15(1-3), 129-143.
- Van Lier, L. (1998). The Relationship Between Consciousness, Interaction and Language Learning, *Language Awareness*, 7 (2-3), 128-145.
- Van Lier, L. (2004). The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective. Norwell: Kluwer Academic Publishers.
- Van Til, C. eta Van der Heidjen , F. (1996). Study skills in problem based learning. Maastrich: Universitaire Pers .
- Várkuti, A. (2010). Linguistic Benefits of CLIL Approach: Measuring Linguistic Competences. *International CLIL Research Journal*, vol 1 (3) 67-79.
- Veen, W. (2003). A new force for change: Homo Zappiensí. *The Learning Citizen*, 7, 5-7.
- Velázquez, A. (2008). Aprendizaje colaborativo: propuesta metodológica de un modelode tarea para la clase de francés. Memorias del IV foro nacional de estudios en lenguas (fonael 2008) Universidad de Quintana Roo –436-447.
- Venkatesh, V eta Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies, *Management Science*, 46(2): 186–204.
- Vez, J.M (2004). La DEL: de hoy para mañana. *Porta Linguarum*, n1,6-30.
- Villalain, L.M. (2010). Competencias Básicas: Tratamiento de la información y competencia digital. Hemen: <http://platea.pntic.mec.es/lvillala/competencias/12345a.html> [Kontsulta: 25/07/2011].
- Villalba, C. (2003). El concepto de resiliencia individual y familiar. Aplicaciones en la intervención social, *Psychosocial Intervention*, vol. 12(3), 283-299. Hemen: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=179818049003> [Kontsulta: 14/05/2011].
- Vinagre, M. (2005). Fostering language learning by e-mail: an English-Spanish exchange, *Computer Assisted Language Learning*, 18 (5), 369-388.
- Vinagre, M. (2006): El aprendizaje colaborativo de lenguas extranjeras: principios teóricos. Congreso Virtual sobre Enseñanza ELE. Hemen: [http://civele.org/biblioteca/index.pht?option=com\\_content&view=article&id=14:vinagre-m---el-aprendizaje-colaborativo-de-lenguas-extranjeras-principios-teóricos-&catid=18:06aula&directory=2](http://civele.org/biblioteca/index.pht?option=com_content&view=article&id=14:vinagre-m---el-aprendizaje-colaborativo-de-lenguas-extranjeras-principios-teóricos-&catid=18:06aula&directory=2) [Kontsulta 15/07/2009].
- Vinagre, M. eta Lera, M. (2005). Long-distance tándem learning by e-mail: evaluation of a case study. *ES Review*, 26, 241-263.
- Vlachos, K. (nd). The potential of information communication technologies (ICT) in content and langauge integrated learning (CLIL): the case of English as second/foreign language. CLIL practice: perspectives from the fiel. Retrieved from: <http://www.icpj.eu/?id=24> [Last accessed: 12/08/2012].

- Vossio, R. (2002). Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas. Hemen: <http://www.cinterfor.org.uy/public> [Kontsulta: 20/09/2009].
- Vratulis, V. and Dobson, T. M. (2008). Social Negotiations in a Wiki Environment: A Case Study with Pre-Service Teachers. *Educational Media International*, 45(4), 285-294.
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotski, L.S. (1987). *Thinking and speech*. New York: Plenum Press.
- W3C (2010) Guía Breve de Web Semántica. Hemen: <http://www.w3c.es/divulgacion/guiasbreves/websemantica> [Kontsulta: 12/11/2011]
- Walthall, C. Devanathan, S., Kisselburg, L.G., Ramani, K.; Hilerman, E.D. eta Yang, M.C (2001). Evaluating wikis as a communicative medium for collaboration within collocated and distributed engineering Design teams. *Journal Of Mechanical Desing*, vol .133.
- Wang, L., Ertmer, A.P. eta Newby, J.T. (2004). Increasing preservice teachers' self-efficacy beliefs for technology integration. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(3), 231–250.
- Ward, D. eta Tiessen, E. (1999). *Developing a Technology of Use for Collaborative Project-Based Learning* Hemen: Proceedings of the Computer Support for Collaborative Learning (CSCL) 1999 Conference, C. Hoadley eta J. Roschelle (Eds.) Dec. 12-15, Stanford University, Palo Alto, California. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Warmkessel, M. M. and Carothers, F. M. (1993). Collaborative learning and bibliographic instruction. *Journal of Academic Librarianship*, 19. 4-7.
- Warschauer, M. (1996). *Motivational aspects of using computers for writing and communication*. Honolulu: University of Hawaii.
- Warschauer, M. (1998). *Interaction, Negotiation and Computer-mediated Learning*. Hemen: V. Darleguy, A. Ding eta M. Svensson (eds). *Educational Technology in Language Learning: Theoretical Considerations and Practical Applications*. Hemen: <http://www.insa-lyon.fr/Departements/CDRL/interaction.html> [Kontsulta: 30/12/2011]
- Warschauer, M. (2000). CALL for the 21st century. IATEFL and ESADE conference, 2nd July 2000, Barcelona. Hemen: <http://www.gse.uci.edu/markw/cyberspace.html> [Kontsulta: 30/12/2011]
- Warschauer M. (2001.) *On-line communication*. Hemen: R Carter eta D Nunan (eds.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Warschauer, M. eta Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31, 57-71.

- Warschauer, M. eta Meskill, C. (2000). Technology and second language teaching and learning. In Rosenthal (Ed). Handbook of Undergraduate second language education, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Warschauer, R. eta Kern, R. (2001) Introduction Theory And Practice Of Network-based language teaching . Hemen: Warschauer, R. eta Kern, R. (eds.) Network-based Language Teaching: Concepts and Practice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Webb, N. (1991). Task-related verbal interaction and mathematics learning in small groups. *Journal of Research in Mathematics Education*, 22, 366-389.
- Wesche, M.B (2002). Early French Immersion: How has the original Canadian model stood the test of time? Hemen: P. Burmeister, T. Piske eta A. Rohde (eds.) An integrated view of language development. Papers in honour of Henning Wode. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Wheeler , S. eta Wheeler, D. (2009). Using wikis to promote quality learning in teacher training. *Learning, Media and Tehcnology*. 34(1), 1-10.
- Wheeler, S.; Kelly, P. eta Gale, K. (2005). The influence of online Problem-Based Learning on Teachers' Professional Practice and Identity. *Research in learning Technology*, 13 (2), 125-137.
- Widdowson, H.G. (1981). English for Specific Purposes: Criteria for course design. Hemen: L. Selinker, E. Tarone eta V. Hanzeli. English For Academic And Technical Purposes: Studies in Honour of Louis Trimble. Rowley, MA: Newbury House.
- Wilkins, D. (1976). Notional Syllabuses: A Taxonomy and its Relevance to Foreign Language Curriculum Development. London: Oxford University Pres.
- Williams, J. (dg). 3.0 This time it's personal. Hemen: <http://www.slideshare.net/jennyatideagarden/web-30-this-time-its-personal> [Konsulta: 12/11/2009]
- Williams, M and Burden, R.L. (1997). Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social. Madrid:Cambrige University Press.
- Williams M., Burden R. eta Lanvers U. (2002). French is the language of love and stuff: student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language, *British Educational Research Journal*, 28 (4), 503-528.
- Winegar, L. (1997). Can internalization be more than a magical phrase? Notes toward the constructive negotiation of this process. Hemen C. Lightfoot eta B. Cox (Eds.), Sociogenetic perspectives on internalization. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Woods, D. (1996). Teacher cognition in langauge teaching, Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright, S (1999) A Community that can communicate: the linguistic factor in European integration. In Whose Europe? The Turn Towards Democracy, Oxford: Blackwell

- Xiao, Y. eta Lucking, R. (2008). The impact of two types of peer assessment on students' performance and satisfaction within a wiki environment. *Internet and Higher Education*, 11(3-4), 186-193.
- Yan Awg,N., Azizah, A. eta Hasif, R. (2010). Why writing in ESL is difficult for undergraduates in a public university in Malaysia. Educational and Information Technology (ICEIT), 2010 International Conference.
- Yang, Y. (2010). Computer-assisted Foreign language teaching: theory and practice. *Journal of Language Teaching and Research*, vol.1(6); 909-912.
- Yang, A. eta Lau, L. (2003). Student attitudes to the learning of English at secondary and tertiary levels, *System*, 31(1), 107-123.
- Yang, A. eta Lau, L. (2003). Student attitudes to the learning of English at secondary and tertiary levels, *System*, 31(1), 107-123.
- Yong, M. F. (2010). Collaborative writing features. *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research*, 41(1), 18-30.
- Yong, M.F. (2011). Improving ESL learners' academic text construction through a collaborative task. *PERTANIKAJournal of Social sciences and Humanities*, 19(2), 475-485.
- Yukawa, J. eta Harada, V. H. (2009). Librarian-teacher partnerships for inquiry learning: Measures of effectiveness for a practice-based model of professional development. *Evidence Based Library and Information Practice*, 4(2). Hemen: <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/EBLIP/article/view/4633> [Konsulta: 20/08/2010].
- Zabala, A. (1995). La práctica educativa. Como enseñar. Barcelona: Graó.
- Zañartu, L.M. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Dialogo interpersonal y en red. *Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 28. Retrieved from: <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm> [Last accessed: 20/09/2011].
- Zhan, C. (2010). Acquisition of communicative competence. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(1),50-52.
- Zuengler, J. eta Miller, E (2006). Cognitive and sociocultural perspectivers: two parallel SLA worlds? *TESOL Quaterly* 40, 35-58.





# A Eranskina

ESL COMPOSITION PROFILE			
STUDENT	DATE	TITLE	
SCORE & LEVEL	CRITERIA	COMMENT	
CONTENT	24-27	EXCELLENT TO VERY GOOD: knowledgeable + substantive + thorough development of thesis + relevant to assigned topic	
	20-22	GOOD TO AVERAGE: some knowledge of subject + adequate range + limited development of thesis + mostly relevant to topic, but lacks detail	
	17-19	FAIR TO POOR: limited knowledge of subject + little substance + inadequate development of topic	
	16-13	VERY POOR: does not show knowledge of subject + non-substantive + not pertinent + OR not enough to evaluate	
ORGANIZATION	20-18	EXCELLENT TO VERY GOOD: fluent expression + ideas clearly stated + supported + succinct + well-organized + logical sequencing + cohesive	
	17-14	GOOD TO AVERAGE: somewhat choppy + loosely organized but main ideas stand out + limited support + logical but not completely sequencing	
	13-10	FAIR TO POOR: non-fluent + ideas confused or disconnected + lacks logical sequencing and development	
	9-7	VERY POOR: does not communicate + no organization + OR not enough to evaluate	
VOCABULARY	20-18	EXCELLENT TO VERY GOOD: sophisticated range + effective word choice + choice and usage + word forms + variety + appropriate register	
	17-14	GOOD TO AVERAGE: adequate range + occasional errors of word choice, form, choice, usage but meaning not obscured	
	13-10	FAIR TO POOR: limited range + frequent errors of word choice, form, choice, usage + meaning confused or obscured	
	9-7	VERY POOR: essentially no variation + little knowledge of English vocabulary, usage, word form + OR not enough to evaluate	
LANGUAGE USE	25-22	EXCELLENT TO VERY GOOD: effective complex constructions + few errors of agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions	
	21-19	GOOD TO AVERAGE: effective but simple constructions + minor problems in complex constructions + several errors of agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions but meaning seldom obscured	
	17-13	FAIR TO POOR: major problems in simple/complex constructions + frequent errors of agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions and/or fragments, run-ons, repetitions + meaning confused or obscured	
	10-5	VERY POOR: virtually no mastery of sentence construction rules + dominated by errors + does not communicate + OR not enough to evaluate	
MECHANICS	5	EXCELLENT TO VERY GOOD: demonstrates mastery of conventions + few errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing	
	4	GOOD TO AVERAGE: occasional errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing but meaning not obscured	
	3	FAIR TO POOR: frequent errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing + poor handwriting + meaning confused or obscured	
	2	VERY POOR: no mastery of conventions + dominated by errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing + handwriting illegible + OR not enough to evaluate	
TOTAL SCORE: READER COMMENTS:			

Copyright © 1999 by Pearson Education, Inc. All rights reserved. This publication is protected by copyright. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or by any information storage and retrieval system, without permission in writing from Pearson Education, Inc. For more information, contact Pearson Education, Inc., 501 Boylston Street, Boston, MA 02116.

## B Eranskina

## HIZKUNTZEKIKO JARRERAREN NEURKETA

(Lasagabaster, D. (2003)-tik moldatua)

Unibertsitateko lehen mailako ikasleek hizkuntzekiko duzuen jarrera aztertzen ari gara. Galdetegi honetan ematen dituzuen erantzunek lagunduko digute jakiten zein diren zuen jarrerak. **Zuk emandako datuak isilpean gordeko ditugu.** 10 minutu beharko dituzue, gutxi gorabehera, galdera guztiei erantzuteko. Mila esker laguntzeagatik.

## 1go atala

NAN: \_\_\_\_\_ Adina: \_\_\_\_\_

Sexua:  Emakumezkoa  Gizonezkoa

Espezialitatea:  Haur Hezkuntza  Lehen Hezkuntza

Ibilbidea: Haur Hezkuntza  
 Haur Hezkuntza  
 Atzerriko Hizkuntza  
 Lehen Hezkuntza  
 Atzerriko Hizkuntza  
 Heziketa Fisikoa  
 Hezkuntza Berezia  
 Lehen Hezkuntza

Ama hizkuntza:  Euskara  
 Gaztelania  
 Euskara / Gaztelania  
 Besteren bat. Zein? \_\_\_\_\_

Zure ustez, zein da zure maila ondorengo hizkuntzetan?

	Oso txarra	Txarra	Erdipurdikoa	Ona	Oso ona
Euskara					
Gaztelania					
Ingelesa					

Egon al zara noizbait ingelesez hitz egiten den lurraldeetan?  Bai  Ez

Bizilekua:  100.000 biztanle baino gehiago  100.000 biztanle baino gutxiago

Probintzia:  Araba  Bizkaia  Gipuzkoa  Nafarroa

Nire jaioterrian nagusiki:  Gaztelaniaz hitz egiten da  
 Euskaraz hitz egiten da

Eskola eredu:  Publikoa  Pribatua

Eredu linguistikoa:  A  B  D  Beste bat. Zein?

Egin ahal duzu inoiz ingelesez ikasgaien bat (Gizarte zientziak, natur zientziak, matematika, heziketa fisikoa, plastika ...)?

Bai  Ez

Baiezkoa erantzunez gero, adierazi ezazu zein ikasgaitan eta zein mailatan (LH, DBH)

Euskara, gaztelera eta ingelesaz gain beste hizkuntzarik hitz egiten al duzu?

 Ez  Bai Zein? \_\_\_\_\_

## 2. atala

Zein hizkuntzatan hitz egiten duzu zuk ondorengo pertsonekin?

	Beti	Euskaraz	Berdintsu	Gaztelaniaz	Beti
--	------	----------	-----------	-------------	------



**ERANSKINAK**

	euskaraz	gaztelera baino gehiago	euskaraz eta gaztelera	euskaraz baino gehiago	gaztelera
Aita					
Ama					
Anai-arrebak					
Klase kideak					
Unibertsitate kanpoko lagunak					
Irakasleak					
Bizilagunak					

Ze **hizkuntza erabiltzen duzu** ondorengo jarduerak egiteko?

	Beti euskaraz	Euskaraz gaztelera z baino gehiago	Berdintsu euskaraz eta gaztelera z	Gehiago gaztelera z euskaraz baino	Beti gaztelera z
Telebista ikusi					
Prentsa idatzia irakurri					
Musika entzun					
Irratia entzun					
Interneten ibili					

Zure ustetan, ze garrantzia du **euskarak** ondorengo ekintzetan?

	Oso garrantzitsua	Garrantzitsua	Nahiko garrantzitsua	Ez oso garrantzitsua	Batere garrantzitsua
Lagunak egin					
Irakurri					
Idatzi					
Telebista ikusi					
Lana aurkitu					
Besteek gogoko izan nazaten					
EAEn bizitzeko					
Haurrak hezteko					
Erosketak egiteko					
Telefonoz deitzeko					
Azterketak gainditzeko					
Nire inguruan onartua izateko					
Unibertsitateko lagunekin hitz egiteko					
Unibertsitateko irakasleekin hitz egiteko					
Unibertsitate kanpoko jendearekin hitz egiteko					

Zure ustetan, ze garrantzia du **gaztelaniak** ondorengo ekintzetan?

	Oso garrantzitsua	Garrantzitsua	Nahiko garrantzitsua	Ez oso garrantzitsua	Batere garrantzitsua
Lagunak egin					
Irakurri					
Idatzi					
Telebista ikusi					
Lana aurkitu					
Besteek gogoko izan nazaten					
EAEn bizitzeko					
Haurrak hezteko					
Erosketak egiteko					
Telefonoz deitzeko					
Azterketak gaitzeko					
Nire inguruan onartua izateko					
Unibertsitateko lagunekin hitz egiteko					
Unibertsitateko irakasleekin hitz egiteko					
Unibertsitate kanpoko jendearekin hitz egiteko					

Zure ustetan, ze garrantzia du **ingelesak** ondorengo ekintzetan?

	Oso garrantzitsua	Garrantzitsua	Nahiko garrantzitsua	Ez oso garrantzitsua	Batere garrantzitsua
Lagunak egin					
Irakurri					
Idatzi					
Telebista ikusi					
Lana aurkitu					
Besteek gogoko izan nazaten					
EAEn bizitzeko					
Haurrak hezteko					
Erosketak egiteko					
Telefonoz deitzeko					
Azterketak gaitzeko					
Nire inguruan onartua izateko					
Unibertsitateko lagunekin hitz egiteko					
Unibertsitateko irakasleekin hitz egiteko					
Unibertsitate kanpoko jendearekin hitz egiteko					

Ondorengo atalean, **euskararen inguruko hainbat baieztapen** aurkituko dituzu. **Adierazi ezazu hauekin ados zauden edo ez.** Ez dago zuzena ez okerra den erantzunik, beraz, mesedez izan zaitez ahalik eta zintzoena zure erantzunak ematerako orduan.

	Guztiz ados	Ados	Berdin dit	Ez ados	Batere ados
Kalean euskara entzutea gustatzen zait					
Euskara EAEko ikastetxe guztietan irakatsi behar da					
Euskaraz hitz egitea gustatzen zait					
Euskara ikasteko zaila den hizkuntza bat da					
Euskara baino beste hizkuntza erabilgarriago batzuk ikas daitezke					
Nahiago nuke klaseak Euskaraz izango balira					
Euskara ikasteak kulturalki aberasten nau					
Ez litzaidake axolako Euskaraz bakarrik hitz egiten duen norbaitekin ezkontzea					
Euskara ikasteak merezi du					
Seme-alabak izanez gero, Euskaraz hitz egitea gustatuko litzaidake (beste hizkuntza batzuk badakizkitez ere bai)					

Ondorengo atalean, **gaztelaren inguruko hainbat baieztapen** aurkituko dituzu. **Adierazi ezazu hauekin ados zauden edo ez.** Ez dago zuzena ez okerra den erantzunik, beraz, mesedez izan zaitez ahalik eta zintzoena zure erantzunak ematerako orduan.

	Guztiz ados	Ados	Berdin dit	Ez ados	Batere ados
Kalean gaztelera entzutea gustatzen zait					
Gaztelera EAEko ikastetxe guztietan irakatsi behar da					
Gaztelera hitz egitea gustatzen zait					
Gaztelera ikasteko zaila den hizkuntza bat da					
Gaztelera baino beste hizkuntza erabilgarriago batzuk ikas daitezke					
Nahiago nuke klaseak gaztelera izango balira					
Gaztelera ikasteak kulturalki aberasten nau					
Ez litzaidake axolako gaztelera bakarrik hitz egiten duen norbaitekin ezkontzea					
Gaztelera ikasteak merezi du					
Seme-alabak izanez gero, gaztelera hitz egitea gustatuko litzaidake (beste hizkuntza batzuk badakizkitez ere bai)					

## ERANSKINAK

Ondorengo atalean, **ingelesaren inguruko hainbat baieztapen** aurkituko dituzu. **Adierazi ezazu hauekin ados zauden edo ez.** Ez dago zuzena ez okerra den erantzunik, beraz, mesedez izan zaitez ahalik eta zintzoena zure erantzunak ematerako orduan.

	Guztiz ados	Ados	Berdin dit	Ez ados	Batere ados
Kalean ingelesa entzutea gustatzen zait					
Ingelesa EAEko ikastetxe guztietan irakatsi behar da					
Ingelesez hitz egitea gustatzen zait					
Ingelesa ikasteko zaila den hizkuntza bat da					
Ingelesa baino beste hizkuntza erabilgarriago batzuk ikas daitezke					
Nahiago nuke klaseak ingelesez izango balira					
Ingelesa ikasteak kulturalki aberasten nau					
Ez litzaidake axolako ingelesez bakarrik hitz egiten duen norbaitekin ezkontzea					
Ingelesa ikasteak merezi du					
Seme-alabak izanez gero, ingelesez hitz egitea gustatuko litzaidake (beste hizkuntza batzuk badakizkrite ere bai)					

### 4. atala

Ondorengo atalean, **euskara, gaztelera eta ingelesaren inguruko hainbat baieztapen** aurkituko dituzu. **Adierazi ezazu hauekin ados zauden edo ez.** Ez dago zuzena ez okerra den erantzunik, beraz, mesedez izan zaitez ahalik eta zintzoena zure erantzunak ematerako orduan.

	Guztiz ados	Ados	Berdin dit	Ez ados	Batere ados
Garrantzitsua da euskara, gaztelera eta ingelesa hitz egin ahal izatea					
Nire ustez, Euskal Autonomi Erkidegoan nahiko izango litzateke hizkuntza bakarra jakitea					
Euskara, gaztelera eta ingelesa jakiteak pertsona argiagoa egiten zaitu					
Haurrak nahastu egiten dira euskara, gaztelania eta ingelesa ikasten dutenean					
Euskara, gaztelera eta ingelesa jakiteak lan bat aurkitzen lagunduko dit					
Euskal Herriko eskola guztiek gaztelera, euskara eta ingelesez hitz egiten erakutsi behar dute					
Ez da zaila hiru hizkuntzak ikastea					
Gaztelera, euskara eta ingelesa jakiteak					

arazoak ematen dizkio jendeari					
Jakintsuagoa da gaztelera, euskara eta ingelesa dakiena					
Gaztelera, euskara eta ingelesa dakien jendeak hizkuntza bakarra dakienak baino lagun gehiago izan ditzake					
Gaztelera, euskara eta ingelesa jakitea egokiagoa da jende gaztearentzat nagusientzat baino					
Haurrek erraztasunez ikasi ditzakete gaztelera, euskara eta ingelesa denbora berean					
Euskal herriko etorkizunerako garrantzitsuak dira gaztelera, euskara eta ingelesa					
Diru gehiago irabazi daiteke gaztelera, euskara eta ingelesa jakinez gero					
Ez litzaidake gustatuko ingelesak euskara eta gaztelania menperatzea					
Ez litzaidake gustatuko euskarak ingelesa eta gaztelania menperatzea					
Ez litzaidake gustatuko gaztelera euskara eta ingelesa menperatzea					
Gaztelera, euskara eta ingelesa hitz egitea gustatuko litzaidake					
Euskal Herriko biztanle guztiek gaztelera, euskara eta ingelesa jakin beharko lukete					
Seme-alabak izanez gero, gaztelera, euskara eta ingelesa hitz egitea gustatuko litzaidake					
Euskal Herrian gaztelera, euskara eta ingelesa elkarrekin bizi daitezke					
Egun bizi dugun testuinguru europarra (Europar Batasuna, euroa ...) dela eta, oso garrantzitsua da gaztelera, euskara eta ingelesa hitz egitea					

Gaztelera, euskara eta ingelesa ondorengo **ordenan** irakatsi beharko lirateke eskolan (**Hautatu** ezazu soilik aukeretako **bat**)

1. Euskara 2. Ingelesa 3. Gaztelera	1. Euskara 2. Gaztelera 3. Ingelesa	1. Gaztelera 2. Euskara 3. Ingelesa
1. Gaztelera 2. Ingelesa 3. Euskara	1. Ingelesa 2. Euskara 3. Gaztelera	1. Ingelesa 2. Gaztelera 3. Euskara
1. Ingelesa & Euskara 2. Gaztelera	1. Ingelesa & Gaztelera 2. Euskara	1. Euskara & Gaztelera 2. Ingelesa



## C Eranskina

---

### Galdetegia. Eskarmentua teknologiaren alorrean

Ikertzen ari gara jakiteko ea nola erabiltzen dituzten teknologiak unibertsitateko lehen mailan ari diren ikasleek. Galdetegi honetan ematen dituzun erantzunek lagunduko digute jakiten zein diren unibertsitateko ikasleen beharrak. **Zuk emandako datuak isilpean gordeko ditugu.** 15 minutu beharko dituzu, gutxi gorabehera, galdera guztiei erantzuteko. Mila esker laguntzeagatik.

#### 1.0 Aurrekariak

N.A.N.....

Zein fakultatetan ari zara ikasten?

.....

Zein ikasketatan? (Adibidez, Haur Hezkuntza, Lehen Hezkuntza, Ikus-entzunezko Komunikazioa, Psikopedagogia, Bigarren Diplomatura.....)

Zein ikasgaitan landu duzu galdetegi hau?.....

Zein (beheko) eredutan ari zara ikasten?

Saio presentzialak egunero  Saio presentzialak astean behin edo bi aldiz

On-line

Zein urtetan eman zenuen izena lehen aldiz ikasketa hauetan?.....

Jaiotze eguna

(UUUU/HH/EE).....

Generoa:  Gizonezkoa  Emakumea

Euskaraz hitz egiten ez den herrialderen batekoa zara?  Bai  Ez

Euskara al da zure ama hizkuntza?  Bai  Ez

Ba al duzu urritasunen bat?  Bai  Ez

Atzerrikoa edo Euskal Herrikoa zara?  Atzerrikoa  Euskal Herrikoa

Zein da zure posta kodea? .....

Euskal Herrian ez bazara bizi, non bizi zara?.....

#### 2.0 Teknologiak erabiltzeko aukerak

Atal honi erantzuteko, ez da kontuan hartu behar fakultateak eskaintzen duen aukera

teknologiak erabiltzeko. Erabil ezazu taula adierazteko teknologiak erabiltzeko daukazun aukerak.

Teknologia mota	Nik neuk bakarrik daukat aukera	Behar dutan guztietan, beste batzuekin partekatuta	Sarbide mugatua	Ez daukat sarbiderik	Ez dakit/ez nago ziur
Mahai gaineko ordenagailua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ordenagailu eramangarria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Antolatzaile elektronikoa (PDA, Palm, sakelako PCa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MP3 erreproduzitzailea (iPod, adibidez)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MP3 erreproduzitzailea, bideoak ikusteko aukera eskaintzen duena	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Argazki kamera digitala	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sakelako telefonoa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kameradun sakelako telefonoa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MP3 erreproduzitzailea duen sakelako telefonoa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3G teknologia duen bideo-telefonoa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Memoria txartela (USB, flash drive...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bideo-jokoetarako kotsola (Xbox, playstation...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Webcam-a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internetesako sarbidea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Banda zabaleko interneterako sarbidea (ADSL edo kablea)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Haririk gabeko Interneterako sarbidea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 3.0 Teknologiaren erabilera (1)

Informazioaren eta komunikazioaren teknologiak hainbat jardueratarako erabil daitezke. Azpian jarduera horiek ikusiko dituzu, zerrenda batean.

- Mesedez, adieraz ezazu:
1. Zein maiztasunez aritu zinen iaz jarduera horietan.
  2. Zein trebetasun maila duzun

Ez baduzu behin ere halakorik egin, adieraz ezazu 'x' batez ENA (Ez Naiz Aritu) laukitxoan



Teknologia-jarduera	Sarri egunero	Egunean behin	Sarri astero	Astean behin	Hilean behin edo bi aldiz	Hiruhilean behin edo bi aldiz	Urtean behin edo bi aldiz	Oso trebea					Batere trebezirik ez	ENA
Argazki digitalak kudeatu edo manipulatu ordenagailu bidez (adb.: iPhoto, Dig. Image)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	
Argazki digitalak sortu edo manipulatu ordenagailu bidez (adb.: Photoshop)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	
Web-a erabili MP3 fitxategiak jaisteko edo partekatzeko (adb.: musika, bideoak)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	
Web-a erabili argazkiak edo bestelako gai digitalak partekatzeko (adb.: blinklist, Flickr... erabilita)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	
Web-a erabili telefono-deiak egiteko(adb.: VoIP, erabilita Skype)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	
Web-a erabili bideokonferentziaz hitz egiteko (adb.: webcama eta skype erabilita)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	
Web-a erabili RSS feed-ak irakurtzeko(adb.: berrien feed-ak)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	
Web-a erabili norberaren bloga edo vloga gordetzeko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	
Web-a erabili besteen blogak edo vlogak irakurtzeko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	
Web-a erabili iruzkinak egiteko bogetan edo vlogetan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	
Web-a erabili wiki bat garatzen laguntzeko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	
Sakelako telefonoa erabili jendeari deitzeko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	
Sakelako telefonoa erabili jendeari testuak edo SMSak bidaltzeko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	
Sakelako telefonoa erabili argazkiak edo filmak egiteko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	
Sakelako telefonoa erabili argazkiak edo filmak beste batzuei bidaltzeko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	
Sakelako telefonoa erabili bideo-deiak egiteko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	
Sakelako telefonoa erabili MP3 erreproduzizaile modura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	
Sakelako telefonoa erabili agenda modura (adb.; egutegia, helbide-agenda...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	
Sakelako telefonoa erabili sareko informazio edo zerbitzuak eskuratzeko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	
Sakelako telefonoa erabili mezuak bidali edo jasotzeko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	

### 3.0 Teknologiaren erabilera (2)

Informazioaren eta komunikazioaren teknologiak hainbat jardueratarako erabili daitezke. Azpian jarduera horiek ikusiko dituzu, zerrenda batean.

- Mesedez, adieraz ezazu: 1. Zein maiztasunez aritu zinen iaz jarduera horietan.  
2. Zein trebetasun maila duzun

Ez baduzu behin ere halakorik egin, adieraz ezazu 'x' batez ENA (Ez Naiz Aritu) laukitxoan

Teknologia-jarduera	Sarri egunero	Egunean behin	Sarri astero	Astean behin	Hilean behin edo bi aldiz	Hiruhilean behin edo bi aldiz	Urtean behin edo bi aldiz		Batere trebeziarik ez				Oso trebea	ENA
Aurkezpenak sortu ordenagailu bidez (adb.: Powerpoint)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
Bideoa/ audioa sortu eta ekoiztea ordenagailu bidez (adb.: iTunes)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
Fitxategi musikal digitalak entzun Interneten sartu gabe ordenagailu bidez (adb.: VoIP, erabilia Skype)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
Jokoetan jolastu ordenagailu bidez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
Jokoetan jolastu bideo kontsola bidez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
Internet/Web-a (edo sare lokala) erabili sare bidezko jokoetan jolasteko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
Antolatzaile elektronikoa erabili (adb.: PDA) agenda pertsonaltzat (adb.: egunerokoa, agenda)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
Weba erabili ikasketak/kurtsoak sistema baten bitartez kudeatzeko (adb.: Moodle)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
Web-a erabili informazioa eskuratzeko ikasteko helburuarekin (adb.: hiztegiak online)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
Web-a erabili informazioa orokorra begiratzeko (adb.: berriak, festak, ekintzen egutegiak)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
Web-a erabili soinu grabaketak entzuteko (adb.: 'audio streaming' bitartez edo iTunes)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
Web-a erabili bestelako denbora-pasetarako (adb.: aisialdi ekintzetarako)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
Web-a erabili gauzak erosi eta saltzeko (adb.: eBay, Amazon, hegaldiak)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
Web-a erabili bestelako zerbitzuetarako (adb.: banka, fakturak ordaindu)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
Internet/Web-a erabili email-ak jaso eta bidaltzeko (adb.: Hotmail, Yahoo, Outlook)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
Internet/Web-a erabili bat-bateko mezularitzarako edo elkarrizketetarako (adb.: MSN, Yahoo, ICQ)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
Web-a erabili web-gune bat sortu eta mantentzeko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
Gizarte sareak erabili web-ean (adib.: MySpace, Trendster)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
'Social bookmarking' erabili web-ean (adib.: delicious.com)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
Web-a erabili podcast-ak deskargatzeko (adb.: Juice, Itunes erabiliz)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
Web-a erabili podcast-ak publikatzeko (adb.: Podifier, Podcaster, PodPrducer)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>

### 3.0. Teknologiaren erabilera (3)

Zein hizkuntzatan erabiltzen dituzu ondorengoak?

	Euskara	Gaztelania	Ingelesa	Beste bat
Sistema eragilea (ad. Windows, Linux..)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Office softwarea (Microsoft word, open office writer...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bestelako aplikazioak (SPSS...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Posta zerbitzuak (Gmail,, Hotmail...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bilatzailea (Ad. Google, Yahoo...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sare sozialak (ad. Facebook, Tuenti...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MP3-a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sakeleko telefonoa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LTD (Lurreko Telebista digitala)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 4.0 Teknologiaren garrantzia ikasgaietan

Egin ezazu hausnarketa orain arte izan dituzun ikasgaietara buruz. Adierazi zure ustetan zein garrantzia izan duen item bakoitzak, oro har, ikasgaietan ondo moldatzeko.

Zein garrantzia dute ondorengo itemek ikasgaietan ondo moldatzeko?	Ez dira batere garrantzitsuak	Ez oso garrantzitsuak	Nahiko garrantzitsuak	Oso garrantzitsuak
Gaitasunak, teknika eta arloko ezagutza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trebetasun naturalak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frogak, ebazpenak edo "asetasuna" garatzea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 5.0 Teknologiaren erabilera unibertsitateko ikasketetan laguntza bezala

Ikasketetan teknologiak erabili nahi ditut:	Guztiz ados		Neutral		Batere ados
Emaitza hobea lortzen lagunduko didatelako	1	2	3	4	5
Materia edo ikasgaia modu sakonago batean ulertzen lagunduko didatelako	1	2	3	4	5
Ikasgaia osatzen lagunduko didatelako	1	2	3	4	5
Nire konpetentzia digitalak hobetuko dituztelako	1	2	3	4	5
Epe luzera, nire bizitza profesionalerako perspektibak hobetuko dituztelako	1	2	3	4	5

Ondoren, Unibertsitateko ikasketetan teknologia lagungarri izan daitezkeen hainbat aukera aurkezten zaizkizu.

Markatu mesedez zein neurritan diren edo izan daitezkeen erabilgarriak teknologiak zuren ikasketetan. Zure ikasketetan zenbateraino izan daitezke erabilgarriak ...	Batere erabilgarriak		Nahiko		Oso erabilgarriak		Ez dakit
Ikastaroan web orriak diseinatu eta eratzea (FrontPage, Dreamweaver... erabilita)?	1	2	3	4	5		<input type="checkbox"/>
Ikasgaiaren eginbeharren artean multimedia aurkezpenak sortzea eta egitea (PowerPoint..) ?	1	2	3	4	5		<input type="checkbox"/>
Ikasgaiaren eginbeharren artean bideoa/ audioa sortu eta aurkeztea (iMovie, MovieMaker..) ?	1	2	3	4	5		<input type="checkbox"/>
Galdutako eskolen on-lineko audio/bideoetara sartu edo ordenagailura jaistea?	1	2	3	4	5		<input type="checkbox"/>
Sakelako telefonoan emaitzak mezu bidez jasotzeko?	1	2	3	4	5		<input type="checkbox"/>
Klase aurretik eztabaidatuko diren galderak sakelakoan mezu bidez jasotzeko?	1	2	3	4	5		<input type="checkbox"/>
Informazio administratiboa (ordutegi aldaketak, ikaskuntzarako baliabide berrien informazioa...) mezu bidez jasotzeko?	1	2	3	4	5		<input type="checkbox"/>
Errepasatzeko on lineko audio/bideoetara sartu edo ordenagailura jaistea?	1	2	3	4	5		<input type="checkbox"/>
Materia osagarria lortzeko on-lineko audio/bideoetara sartu edo ordenagailura jaistea?	1	2	3	4	5		<input type="checkbox"/>
Unibertsitateko zerbitzuetarako web-a erabiltzeko (inskripzioak, ordainketak..)?	1	2	3	4	5		<input type="checkbox"/>
Unibertsitateko zerbitzuetarako sakelakoa erabiltzeko (izen emateak, ordainketak..)?	1	2	3	4	5		<input type="checkbox"/>
Bat-bateko mezularitza erabili gelakideekin komunikatzeko eta kolaboratzeko?	1	2	3	4	5		<input type="checkbox"/>
Bat-bateko mezularitza erabili irakasle eta administrazioarekin komunikatzeko eta lankidetzan aritzeko?	1	2	3	4	5		<input type="checkbox"/>
Gizarte sareak erabili gelakideekin komunikatzeko eta lankidetzan aritzeko?	1	2	3	4	5		<input type="checkbox"/>
Web-a erabili materiarekin zerikusia duten fitxategi digitalak konpartitzeko?	1	2	3	4	5		<input type="checkbox"/>
Bideokonferentzia edo bideo txata erabili gelakideekin komunikatzeko eta kolaboratzeko?	1	2	3	4	5		<input type="checkbox"/>

**ERANSKINAK**

RSS bidez ikasgaiari buruzko informazioa jasotzeko (ordutegia, ebaluazioan aldaketak...)?	1	2	3	4	5		<input type="checkbox"/>
Ikasgaiari betebeharrak bezala blog pertsonal batean idazteko?	1	2	3	4	5		<input type="checkbox"/>
Ikasgaiari betebeharrak bezala ikaskideen blog pertsonalean parte hartzeko?	1	2	3	4	5		<input type="checkbox"/>
Ikasgaiari betebeharrak bezala beste ikaskideekin wiki baten garapenean parte hartzeko?	1	2	3	4	5		<input type="checkbox"/>

Aipa itzazu zure ikasketari laguntzeko teknologiaren hiru erabilera, eguneroko bizitzan baliaitzen dituzunak:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

Zure ibilbide akademikoan (Lehen Hezkuntza, DBHn, batxilergoan...), hauetako zein tresna ikasi duzu?	Bai	Ez
Blogak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wikiak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Foroak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Moodle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MovieMaker/Pinnacle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cmap tools edo antzekoa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Testu prozesadorea (Word, Writer...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kalkulu orriak (Excel , Calc...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aurkezpenak (Powerpoint, Impress...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Datu baseak (Access, Base...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bestelakoak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Eta erabili?	Inoiz ez	Gutxitan	Batzuetan	Sarri	Beti
Blogak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wikiak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Foroak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Moodle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MovieMaker/Pinnacle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cmap tools edo antzekoa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Testu prozesadorea (Word, Writer...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kalkulu orriak (Excel , Calc...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aurkezpenak (Powerpoint, Impress...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Datu baseak (Access, Base...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**ERANSKINAK**

Bestelakoak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Ze ikasgaitan erabili dituzu tresna hauek?	Bai	Ez
Informatikako ikasgaian	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musikan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plastikan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matematikan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hizkuntzetan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fisikan /Kimikan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gizarte- Ingurunean	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gorputza heziketan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ikastetxeetan izandako esperientzia baloratu:	Erabat desegokia	Desegokia	Normala	Egokia	Erabat egokia
Ikasgaietako jardueretan teknologien erabilpena	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ordenagailu kopurua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbel digitalak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ikus-entzunezko materialak (grabagailuak, bideo kamerak...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wifi-a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jaso duzun formazio pertsonala IKTei lotuta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Irakasleen formazioa IKTeetan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Irakasleen jarrera IKTekiko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

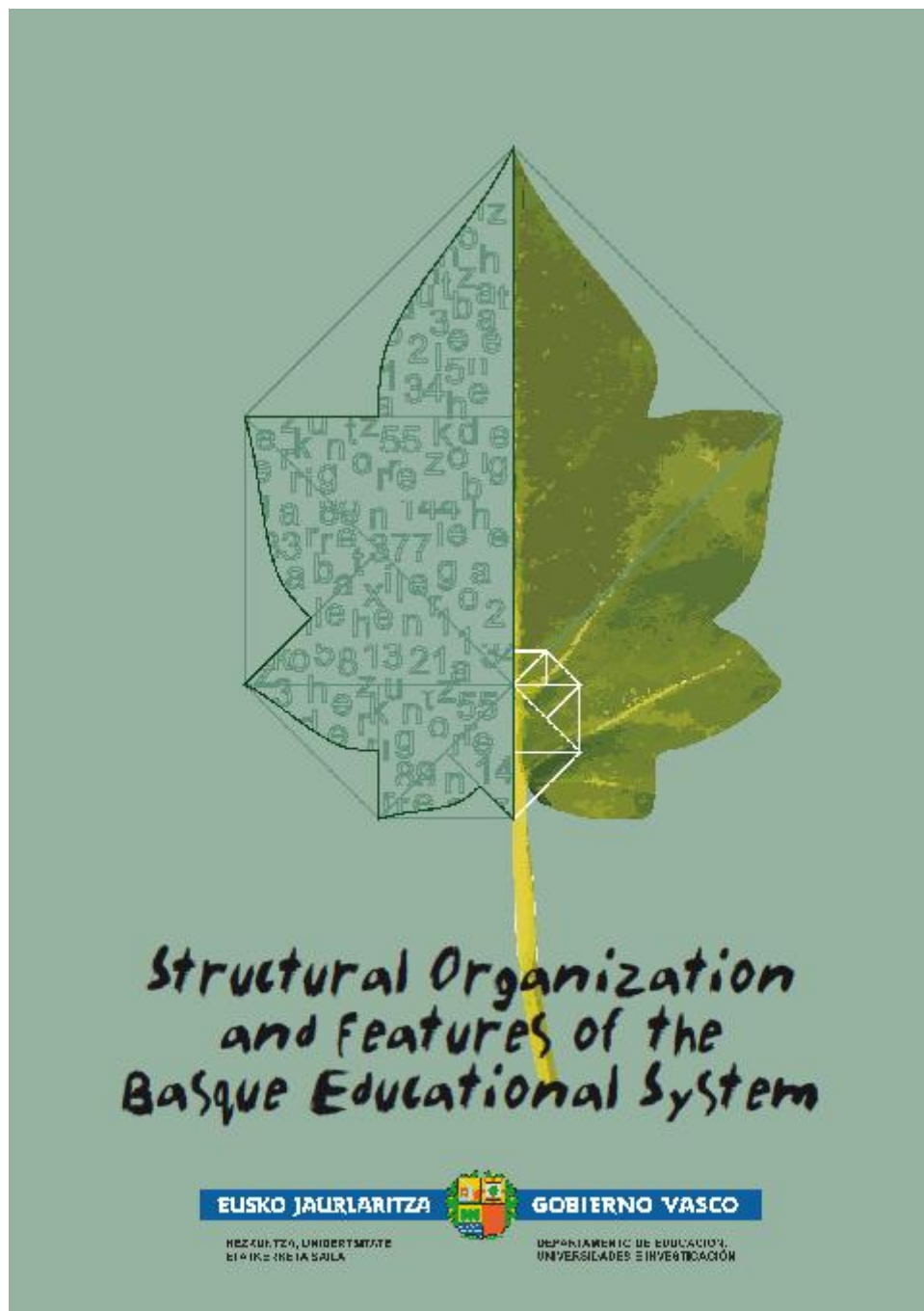
**6.0 Teknologiekiko jarrera**

	Ezer	Gutxi	Asko
IKTak erabiltzea zaila egiten zait	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
IKTak interesatzen zaizkit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jaso dudun formazio teorikoa ez da nahikoa hauek erabiltzeko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Baliabide hauek sarbidea izatea zaila da	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unibertsitatean dauden ekipoak kantitatea oso urria da	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unibertsitatean dauden ekipoen kalitatea ez da ona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
IKTek modu esanguratsu baten hobetzen dute ikasleen ikaskuntza prozesua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
IKTek ikasleen ikaskuntza autonomia indartzen dute	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
IKTek ikaskuntza kolaboratiboa indartzen dute	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
IKTak ezinbesteko laguntza dira ikasleen jardunerako	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ikasleek ez dituzte IKTak erabiltzen beraien ikaskuntza prozesurako	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nola baloratzen duzu IKTetaz egiten duzun erabilera zure ikaskuntza prozesuan?

Ba al dago tresnarik ikasi nahiko zenukeena unibertsitatean, zergatik?

## D Eranskina



[http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/en/contenidos/informacion/dia6/en\\_2027/adjuntos/sistema\\_educativo\\_cuatro\\_idiomas/sistema\\_educativo\\_english.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/en/contenidos/informacion/dia6/en_2027/adjuntos/sistema_educativo_cuatro_idiomas/sistema_educativo_english.pdf)



## E Eranskina

---

1.1 materiatik hasi eta beste hainbat materiatan esan eta esango zaizuen bezala, irakasle izateaz gain zuen bizitza profesionalak ikerketan murgiltzea eskatuko dizue. Zentzu horretan, gu ere, irakasle izateaz gain ikertzaile ere bagara. Gure ikerketa taldearen, BAHI-IALE-ren, helburuetako bat da zuen atzerriko hizkuntzako konpetentzia ezberdinen garapen egokia bermatzea eta horretarako beharrezkoak diren egokitzapenak egin eta laguntza ematea. Horretaz gain, garrantzitsua da guretzako ikaskuntza-irakaskuntza prozesuaren konplexutasuna dela eta bertan eragiten duten faktore ezberdinak identifikatzea.

Dakizuenetz, zuen curriculumeko eskakizunen artean dago gradua amaitutakoan atzerriko hizkuntzan (B2) maila izatea eta digitalki konpetenteak izatea. Maila eta konpetentzia horiek lortuko dituzuela ziurtatzeko beharrezkoa zaigu zuekin hainbat froga egitea. Froga hauetatik ateratako emaitzek lagunduko baitigute zuen curriculuma moldatzen eta ikaskuntza-irakaskuntza prozesuan egon daitezkeen hutsuneak aurkitzen. Jakin ere ikerketa taldeak zuekin konpartituko dituela emaitza hauek.

Atzerriko hizkuntzari dagokionez, jada esperientzia bat baduzue unibertsitatean, 1.6 materia. Gogoratuko duzuenetz bertan idatzizko hainbat lan egin zenituzten eta horiek izango dira hain zuzen ere hasierako diagnostikoa egiteko erabiliko ditugunak. Jakin badakizue gainera, edozein motatako konpetentzia zein edozereko jarrerren garapen erreala eta eboluzioa ikusteko denbora bat pasa behar dela. Ikertaldeak kontsideratzen du egonkortzeko beharrezko denbora pasa dela eta momentu hau egokia dela garapen erreala ikusteko. Honetaz gain taldean lan egiteak zuen idatzizko konpetentzia horretan duen eragina ere aztertu nahi dugu. Bizi dugun une digitala eta garatu behar duzun konpetentzia digitala direla arrazoi, kolaborazio horretan wikiaren eragina zer nolakoa den ikusi nahi dugu.

Arrazoi guzti hauetan oinarrituta, ondorengoa eskatzen dizuegu:

- Jarrerak neurtuko dituen galdetegia bete
- Egoera konkretu baten inguruan testu indibidual bat idatzi
- Testu indibiduala oinarritzat hartuta, wikia erabiliz (1.6ko talde berdina) taldeko testu bat idatzi.

Mila esker zuen kolaborazioagatik,

BAHI-IALE ikertaldea. Hau da, Berrikuntza Atzerriko Hizkuntzaren Ikaskuntza.

## F Eranskina

---

### 1.go fasea: Abiatze fasea

- Agurra (Izotza apurtzeko)

#### **Zer moduz? Zergatik gaude hemen?**

- Ikerketa azaldu
- Taldearen garrantzia aipatu eta esango duenaren funtsa azpimarratu
- Dinamika azaldu:
  - Beraiek diotena garrantzitsua da eta moderatzaileak gidari lanak egingo ditu
  - Nahi dutena esateko askatasun osoa dute
  - Eztabaida sortu nahi da beraz galdera zuzenak saihestuko dira. Hasieran galdera zabal bat egingo da.
- Grabagailua aurkeztu eta martxan ipini
- Auzpenak egin. Lehenengo moderatzailea eta gero taldekideak (izen eta abizena)

Moderatzailea izango naiz.

- Bilera irekiko duen galdera zabala eta neutroa egingo du moderatzaileak :

#### **Zer ikasi duzue edukiari eta hizkuntzari dagokienez wikiaren bidez taldean idazten? Nola bizi izan duzue esperientzia hau?**

- Norbaitek hitz egin arte itxarongo da. Norbaitek galdera zehatzagoak eskatzen baditu berriz ere dinamika azaldu eta hasierako galdera egingo da.

### 2.fasea: Diskurtsoaren fasea:

- Fase honetan parte hartzaile guztien partehartzea bermatu behar du ikerlariak / Ideia, interes eta balore aniztasuna bultzatu/ gatazka konpondu/ gaitik urruntzen direnean hurbiltzen lagundu sintesiak eginez edo esandako ideiak errepikatuz... / Buruan izan behar ditu ere landu nahi dituen gaiak ateratzen diren edo ez eta etengabe baloratu beharko du ea gai bakoitza nahiko landu den edo ez.

### 3.fasea: Landu ez diren gaien fasea.

Gutxi landu diren edo landu ez diren gaiak identifikatu eta taldeari proposatu behar dizkio, ahal bada galdera zuzenik gabe.

### **Eztabaida talde honetan garrantzitsuak diren gaiak:**

Edukiak eta hizkuntza:

- Edukiak ingelesez jorratzea esperientzia ona izan al da? Zergatik/ zergatik ez?
- Aurreko esperientziekin konparatuz ze ezberdintasun ikusten dituzu?
- Arazo edo oztoporik izan al duzu?

Formazioa:

- Ze formazio jaso duzue wikiari dagokionez?
- Ze formazio jaso duzue lan kolaboratiborako?

Erabilera:

- Nola erabili duzue wikia?

Pertzepzioak:

- Wikia zertarako da?
- Ze potentzial ikusten diozue wikiari?
- Nola sentitzen zarete wikia erabiltzen?
- Nola ikusten dituzue irakasleak tresna honekiko?

Ikaskuntza prozesua:

- Zer ikasi duzue orokorrean?
- Zer ikasi duzue wikiaren bidez taldean lan egin duzuenean?

Etorkizuna:

- Irakasle izango zareten heinean, erabiliko zenituzkete teknologiak lan kolaboratiborako? Zeintzuk?

4.fasea: Amaiera.

Bukatzeko zerbait gehiago esan nahi duten galdetuko zaie ikasleei eta eskerrak eman.

## G Eranskina

---

Kaixo, ikasle,

*“Deialdia? Eztabaida taldea? Zer da hori?”* Galdetuko diozue zuen buruari ... Erantzuna bi lerro barru aurkituko duzue baina, lehenengo nire burua aurkeztuko dizuet (batzuk ezagutzen banauzue ere).

Nagore naiz, HUHEZlko hainbat materietan irakasle eta doktorego programan ikasle. Doktorego programen azkenengo urratsa (eta gogorrena) tesia, hau da ikerlan bat, aurkeztea da. Eta aurkeztu baino lehenago noski, egitea. Une honetan, egite horretan kokatzen du nire burua eta aurrera jarraitzeko zuen laguntza behar izango dut.

Hori dela eta, mesede bat eskatu nahi nizuen (batzuk pentsatuko duzue, *“berriz ere? Ai ama”!*). Bai, berriz ere. Baina lasai, oraingoan ez duzue ez galdetegirik bete beharko ez testu gehiago idatzi beharko!.

Labur-labur azalduko dizuet segidan zein den zuengandik behar dudana laguntza. Nire ikerketaren helburua modu orokortu baten esateko, IKTen bidezko idazketa kolaboratiboak, Edukien eta Hizkuntzen Ikaskuntza Integratuaren marko batean (1.6ko esperientzia adibidez), idatzizko hizkuntza konpetentzia indibidualean eta hizkuntzarekiko jarreran duen eragina aztertzea da. Honen inguruan eztabaida talde bat aurrera eramatea proposatzen dizuet. Jakin, honek ez duela inolako eraginik izango zuen ikasketetan eta ordu beteko gauza izango dela. Bertan, 8 lagun bilduko ginатеke eta zuen esperientziaren inguruan hitz egingo genuke.

Zuek aukeratzearen arrazoia, zorizkoa izan da. lazko taldeak hartu eta bertatik zoriz hautatuak izan zarete eta benetan eskertu nizueke eztabaida taldean parte hartuko bazenute aipatutako ikerketak aurrera jarraitu ahal izateko. Gainera, zuentzat ere esperientzia interesgarria izango delakoan nago.

Ondo iruditzen bazaizue, hurrengo ostiralean (irailak 23) bildu gintezke, bertan eztabaida taldea burutzeko data zehaztu eta ikerketaren nondik norakoak hobeto azaltzeko. Komentatu nahi dizuet ere urritik otsailera Aberdeen-eko Unibertsitatean egongo naizela datu hauek aztertzen beraz, eztabaida taldea

irailean zehar egin beharko genukeela. Zuen ordutegia dela eta 10.15etan biltzea proposatzen dizuet N.2.7b gelan, 15 minutu inguru iraungo du.

Bilera honetara gerturatzeko zuen asmoak mesedez ahalik eta azkarren emailez bidaltzea eskertuko nizueke, bertara azalduko zareten edo ez jakin dezadan. Izan ere, zuetako norbaitek argi izango balu eztabaida taldean ez duela parte hartu nahi beste ikasleren bati nire asmoen berri eman beharko nioke eta ostiralerako bilerara etortzeko deialdia egin. Nik hala ere, bertan parte hartzea gomendatuko nizueke.

Galdera edo kezka bat izango bazenute lasai idatzi edo niregana etorri N.2.3 irakasle gelara.

Besterik gabe, eskerrik asko aldez aurretik;

Ondo ibili!

Nagore

## H Eranskina

---

Kaixo, denoi,

Asteartean N.3.4 gelan bilduko gara 10.15etan.

Mila mila esker benetan zuen laguntzagatik. Eztabaida taldearen ostean kafea, pintxoak edo nahi duzuenak nire kontu!

ondo pasatu asteburua!

Nagore

Ikasleei eztabaida taldearen hitzordua gogorarazteko bidalitako mezua: (26.09.11)

Kaixo, denoi,

Mezutxo hau idazten dizuet bihar 10.15etan N.3.4 gelan bilduko garela gogorarazteko.

Zuen 2.9ko tutoreek badakite tarte horretan nirekin egongo zarete.

Besterik gabe,

Mila esker eta bihar arte!

Nagore



## I Eranskina

---

Elkarrizketa hauek irakaslearen profilaren inguruko informazioa lortzea izan dute helburu. Horretaz gain CLIL ikuspuntuarekiko eta IKTekiko dituzten ezagutzak eta sinesmenak batzea ere bilatu da. Xede bikoitza izanik hainbat bloke zehaztu dira:

1. Esperientzia akademikoa (ikasketak, kurtsoak...)
2. Esperientzia profesionala
3. CLILn inguruko formazioa, esperientzia (materia eta honen inguruko motibazioa) eta sinesmenak
4. IKTLn inguruko formazioa, esperientzia eta sinesmenak
5. CLILn IKTak txertatzearen inguruko formazioa, esperientzia eta sinesmenak
6. Lan kolaboratiboaren inguruko formazioa, esperientzia eta sinesmenak

Elkarrizketarako galdera posibleak:

---

(1 eta 2) Esperientzia akademikoa eta profesionala direla eta:

- Ze ikasketa egin dituzu?
- Ikasketa horietaz gain egin ahal duzu aparteko beste kurtsorik?
- Zein da zure esperientzia lan munduan? Non egin duzu lan? Zenbat denbora? Ze esperientzia mota izan dituzu?

(3) CLILaren inguruko formazioa, esperientzia eta sinesmenak direla eta:

- Ikerketa hau gauzatzen ari den materia CLIL ikuspegi batean kokatzen da, zein da zure formazioa ikuspegi horretan? Jaso al duzu formazio espezifikorik?
- Zein da zure esperientzia CLILean irakasle bezala? Materia honetaz gain ba al duzu beste esperientziarik?
- Zein da zure motibazioa materia honekiko?
- Nola definituko zenuke CLIL ikuspegia? Zer ulertzen duzu zuk CLIL ikuspegiarekin?
- Ze onura ikusten diozu CLIL ikuspegiari? Eta ze alderdi negatibo ikusten dizkiozu?

- Ze ezberdintasun ikusten dituzu, zure esperientzian oinarrituta, EFL eta CLIL klaseen artean?

(4) IKTn inguruko formazioa, esperientzia eta sinismenak direla eta:

- Zein da zure formazioa IKTetan? Jaso al duzu formazio espezifikorik?
- Nola ikusten duzu zure burua IKTen erabileran? Nola sentitzen zara hauek erabiltzen?
- Ze esperientzia duzu IKTen erabileran?
- Nola ikusten dituzu ikasleak IKTn erabileran? Trebeak direla uste duzu? Ondo sentitzen direla uste duzu?

(5) CLILean IKTak txertatzearen inguruko formazioa, esperientzia eta sinismenak direla eta:

- Izan al duzu formaziorik IKTak CLIL esperientzia batean txertatzeko?
- Izan al duzu era honetako beste esperientziarik?
- Zer uste duzu txertaketa honetaz?

(7) Lan kolaboratiboaren inguruko formazioa, esperientzia eta sinismenak direla eta:

- Zein da zure formazioa lan kolaboratiboaren inguruan? Jaso al duzu formazio espezifikorik, kurtsorik... lan kolaboratiboa sustatzeko?
- Zein da zure esperientzia lan kolaboratiboaren inguruan? Zure bitzta profesionalean zein ikasleekin aplikatzean?
- Ze onura ikusten diozu lan kolaboratiboari? Ze alderdi negatibo?
- CLIL esperientzia batean lan kolaboratiboa garatzeko IKTak erabiltzearen inguruan zer uste duzu?

## J Eranskina

1.6 materiako irakasleek teknologia nola erabiltzen dituzten ikertzen ari gara. Galdetegi honetan ematen dituzuen erantzunek lagunduko digute jakiten zein den egiten den erabilera. Zuk emandako datuak isilpean gordeko ditugu.

15 minutu beharko dituzu gutxi gora behera galdera guztiei erantzuteko.

Mila esker zure kolaborazioagatik.

### 1. Informazio orokorra

NAN zenbakia \_\_\_\_\_ Jaiotze data \_\_\_\_\_

Generoa:  Emakumezkoa  Gizonezkoa

Unibertsitatean lanean hasi zinen urtea \_\_\_\_\_

### 2. Teknologia jabetza

Adierazi ezazu hauetako zein teknologien **jabetza** duzun. Erantzuna baiezkoa den kasuetan adierazi ezazu **etxean edo unibertsitatean** duzun (bietan bada, markatu biak).

	Bai		Ez
	Etxean	Unibertsitatean	
Mahai gaineko ordenagailua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ordenagailu eramangarria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Antolatzaile elektronikoa (PDA, Palm, sakelako PCa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MP3 erreproduzitzailea (iPod, adibidez)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MP3 erreproduzitzailea, bideoak ikusteko aukera eskaintzen duena	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Memoria txartela (USB, flash drive)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sakelako telefonoa (kamera, bideo edo mp3 erreproduzitzailea gabe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sakelako telefonoa kamerarekin (baina bideo edo mp3 erreproduzitzailea ez duena)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sakelako telefonoa kamerarekin eta mp3 erreproduzitzailearekin (baina bideo erreproduzitzailearik gabe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3G teknologia duen bideo-telefonoa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bideo-jokoetarako kotsola (Xbox, playstation...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Webcam-a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Argazki kamera digitala	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internerako sarbidea (sare telefoniko)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**ERANSKINAK**

trukatzaile bidez)			
Haririk gabeko Interneterako sarbidea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 1. Teknologia erabilera

Mesedez adierazi ezazu **zein maiztasunez** aritzen zaren ondorengo jardueratan eta **zein trebetasun maila** duzun

Teknologia jarduera	Bai							Ez	Trebetasun maila				
	Sarri egunero	Egunean behin	Sarri astero	Astean behin	Hilean behin edo bi aldiz	Hiruhilean behin edo bi aldiz	Urtean behin edo bi aldiz		Batere trebea	Ez oso trebea	Nahiko trebea	Trebea	Oso trebea
Argazki digitalak kudeatu edo manipulatu ordenagailu bidez (adb.: iPhoto, Dig. Image)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Irudi digitalak sortu edo manipulatu ordenagailu bidez (adb.: Photoshop)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Aurkezpenak sortu ordenagailu bidez (adb.: Powerpoint)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Bideoa/ audioa sortu eta ekoiztea ordenagailu bidez (adb.: iMovie, Movie Maker)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Fitxategi musikal digitalak entzun Interneten sartu gabe ordenagailu bidez (adb.: iTunes)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Jokoetan jolastu ordenagailu bidez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Jokoetan jolastu bideo kontsola bidez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Internet/Web-a (edo sare lokala) erabili sare bidezko jokoetan jolasteko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Antolatzaile elektronikoa erabili (adb.: PDA) agenda pertsonaltzat (adb.: egunerokoa, agenda)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Weba erabili ikasketak/kurtsoak sistema baten bitartez kudeatzeko (adb.: Moodle)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5

Web-a erabili informazioa eskuratzeko ikasteko helburuarekin (adb.: hiztegiak online)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Web-a erabili informazioa orokorra begiratzeko (adb.: berriak, festak, ekintzen egutegiak)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Web-a erabili soinu grabaketak entzuteko (adb.: 'audio streaming' bitartez edo iTunes)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Web-a erabili bestelako denbora-pasetarako (adb.: aisialdi ekintzetarako)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Web-a erabili gauzak erosi eta saltzeko (adb.: eBay, Amazon, hegaldiak)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Web-a erabili bestelako zerbitzuetarako (adb.: banka, fakturak ordaindu)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Internet/Web-a erabili email-ak jaso eta bidaltzeko (adb.: Hotmail, Yahoo, Outlook)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Internet/Web-a erabili bat-bateko mezularitzarako/elkarrizketetarako (adb.: MSN, Yahoo, ICQ)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Web-a erabili web-gune bat sortu eta mantentzeko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Gizarte sareak erabili web-ean (adib.: MySpace, Trendster)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
'Social bookmarking' erabili web-ean (adib.: delicious.com)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Web-a erabili podcast-ak deskargatzeko (adb.: Juice, Itunes erabiliz)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Web-a erabili podcast-ak publikatzeko (adb.: Podifier, Podcaster, PodPrducer)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Web-a erabili MP3 fitxategiak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5

deskargatzeko edota konpartitzeko (adb.: musika, bideoak)													
Web-a erabili argazkiak edo bestelako gai digitalak partekatzeko (adb.: blinklist, Flickr, etab. erabilia)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Web-a erabili telefono-deiak egiteko(adb.: VoIP, erabilia Skype)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Web-a erabili web bidezko konferentziak egiteko (adb.: Skype-ekin webcam-a erabiliz)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Web-a erabili RSS feed-ak irakurtzeko (adb.: berrien feed-ak)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Web-a erabili norberaren bloga edo vloga gordetzeko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Web-a erabili besteen blogak edo vlogak irakurtzeko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Web-a erabili iruzkinak egiteko blogetan edo vlog-etan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Web-a erabili wiki bat garatzen laguntzeko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Sakelako telefonoa erabili jendeari deitzeko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Sakelako telefonoa erabili jendeari testuak edo SMSak bidaltzeko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Sakelako telefonoa erabili argazkiak edo filmak egiteko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Sakelako telefonoa erabili argazkiak edo filmak beste batzuei bidaltzeko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Sakelako telefonoa erabili bideo-deiak egiteko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Sakelako telefonoa erabili MP3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5

erreproduzizaile modura													
Sakelako telefonoa erabili agenda modura (adb.; egutegia, helbide-agenda...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Sakelako telefonoa erabili sareko informazio edo zerbitzuak eskuratzeko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Sakelako telefonoa erabili mezuak (e-mailak) bidali edo jasotzeko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5



## 1. Ikasleen ikasketa prozesuan laguntzeko teknologiak

Adierazi ezazu hauetako **zein teknologia erabiltzen** duzun materialen.

	Bai	Ez
Power point aurkezpenak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Emaila	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Onlineko foroak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Irakasgaiko web orrialdea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Multimedia interaktiboa / CD ROM-ak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bideoak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ikasgaia kudeatzeko sistemak (Moodle)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MP3 edo audio grabazioak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sareko ebaluazio txantiloiak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bestelakoak (adierazi mesedez)		

Jarraian unibertsitateko ikaste-irakaste prozesuan teknologiak erabiliz gara daitezkeen beste hainbat **jarduera** dituzu. Mesedez, adierazi erabiltzen dituzun edo eta horietako bakoitza **zenbateraino izan daitekeen baliagarria** ikaslearen ikaste prozesuan (kontutan hartu gabe erabiltzen dituzun edo ez). Baliagarria den edo ez den ez badakizu **“Ez dakit”** aukera markatu dezakezu.

Teknologia jarduera	Erabilera		Erabilgarritasuna					
	Bai	Ez	Batere erabilgarria	Ez erabilgarria	Nahiko erabilgarria	Erabilgarria	Oso erabilgarria	Ez dakit
Ikasgaiaren betekizunen artean ikasleei web orrialdeak diseinatu eta egitea proposatu (adb.: DreamWaver, FronPage erabiliz)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
Ikasgaiaren betekizunen artean ikasleei aurkezpen multimediak sortu eta burutzea proposatu (adb.: PowerPoint)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
Ikasgaiaren betekizunen artean ikasleei ikus-entzunezko aurkezpenak sortu eta burutzea proposatu (adb.: iMovie, Movie Maker)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
Ikasleei zure eskolen ikus-entzunezko grabazioak deskargatzea edo online eskuratzea ahalbidetu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
Ikasleei ikasgaiaren edukien osagarriak diren ikus-entzunezko grabazioak deskargatzea edo online eskuratzea ahalbidetu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
Ikasleei bat-bateko mezularitza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>

(adb.: MSN, Yahoo, ICQ) erabiltzea proposatu beraien artean komunikatzeko/kolaboratzeko								
Ikasleei bat-bateko mezularitza (adb.: MSN, Yahoo, ICQ) erabiltzea proposatu ikastetxeko irakasle eta administrazioko langileekin komunikatzeko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
Ikasleei kurtsoan zehar sare sozial digitalen (adb.: MySpace, Trendster) bitartez beraien artean komunikatzea/kolaboratzea proposatu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
Ikasleek beren ikasgaiarekiko/kurtsoarekiko erlazionaturiko fitxategi digitalak sarean partekatzea proposatu (adb.: argazkiak partekatu, audio fitxategiak, pelikulak, dokumentu digitalak, web orrialdeak, etab.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
Ikasleei web bidezko konferentziak (adb.: MSN, Yahoo, ICQ) egitea proposatu beraien artean komunikatzeko/kolaboratzeko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
Ikasleei irakasgaiko/kurtsoko informazioari buruzko (adb.: ordutegi aldaketak, ikasteko errekurtsu berriak aditzera ematea, ebaluazioan sor daitezkeen aldaketak ) 'alertak' helarazi RSS feed-en bitartez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
Ikasgaiaren betekizunen artean ikasleei beraien blog propioa izan eta mantentzea proposatu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
Ikasgaiaren betekizunen artean ikasleei ikaskideen blog-etan parte-hartzea proposatu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
Ikasgaiaren betekizunen artean ikasleei beste ikaskideekin kolaboratzea proposatu wiki bat garatzeko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
Ikasleei eskolen aurretik mezu idatzien bitartez eztabaidarako galderak helarazi beraien mugikorretara.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
Ikasleei mezu idatzien bitartez beraien irakasgaiko/kurtsoko informazio administratiboa helarazi beraien mugikorretara. (adb.: ordutegi aldaketak, ikasteko errekurtsu berriak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>

aditzera ematea)

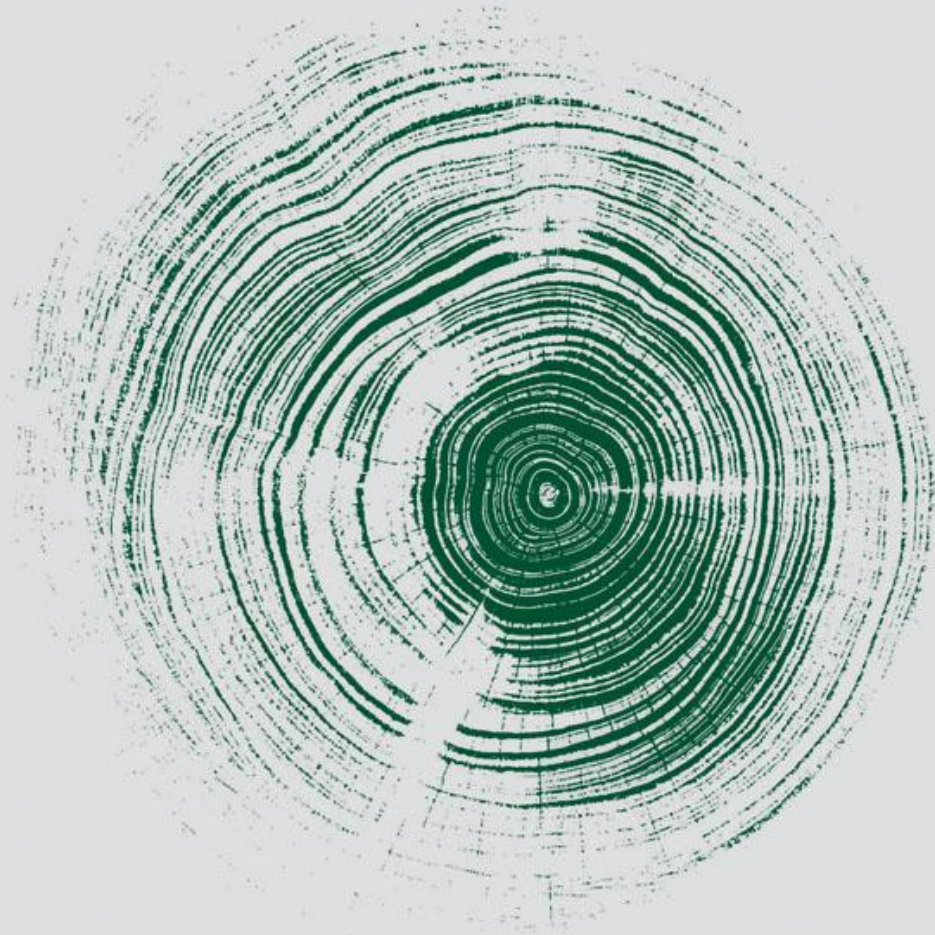
Ikasleek beraien ikasketetan teknologiak erabiltzearen hainbat baieztapen aurkituko dituzu segidan. Adierazi ezazu zein mailatan zauden ados.

	Bat ere ados	Ez ados	Neutral	Ados	Guztiz ados
Emaitza hobekak lortzen lagunduko diete	1	2	3	4	5
Materia modu sakonago batean ulertzen lagunduko diete	1	2	3	4	5
Ikasgaia osatzen lagundu diete	1	2	3	4	5
Beraien kompetentzia digitalak hobetzen lagunduko diete	1	2	3	4	5
Epe luzera, beraien bizitza profesionalerako perspektibak hobetuko dizkiete	1	2	3	4	5



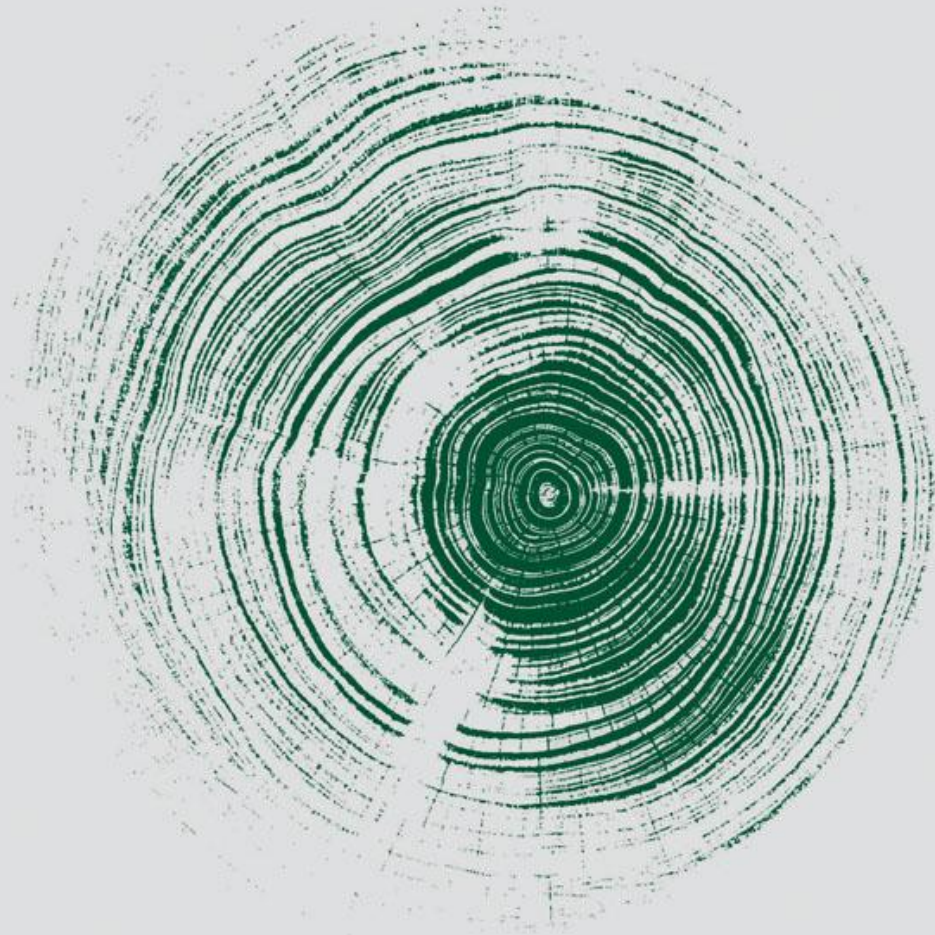






HUMANITATE ETA  
HEZKUNTZA ZIENTZIEN  
FAKULTATEA

FACULTAD DE  
HUMANIDADES Y  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



HUMANITATE ETA  
HEZKUNTZA ZIENTZIEN  
FAKULTATEA

FACULTAD DE  
HUMANIDADES Y  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN