



DOKTOREGO TESIA

**IKASTEN-IKASTEA KONPETENTZIAREN GARAPENEAN
UNIBERTSITATEKO GRADUKO IRAKASLEAK MARTXAN JARTZEN DITUEN
TESTUINGURU ERRAZTATZAILEAK AZTERTZEKO TRESNA BATEN
DISEINU ETA BALIDAZIOA**



NAGORE IÑURRATEGI IRIZAR // Eskoriatza, 2018

IKASTEN-IKASTEA KONPETENTZIAREN GARAPENEAN UNIBERTSITATEKO GRADUKO
IRAKASLEAK MARTXAN JARTZEN DITUEN TESTUINGURU ERRAZTATZAILEAK AZTERTZEKO
TRESNA BATEN DISEINU ETA BALIDAZIOA

NAGORE IÑURRATEGI IRIZAR

Zuzendaria:

AGURTZANE MARTINEZ GORROTXATEGI
ALEXANDER MUELA APARICIO



Mondragon Unibertsitatean doktoregoa lortzeko egindako doktore-tesia

Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea (HUHEZI)

Mondragon Unibertsitatea

2018ko uztaila

ESKERRAK

Ondorengo lerroetan eskerrak eman nahi nizkieke lan hau aurrera ateratzen modu batean edo bestean nire alboan egon direnei. Ikerketa lan hau burutzeko laguntza eskaini duzuen guztioi, eskerrik asko.

Alexander Muelari, ikerketa diseinu osoan zehar, baina, batez ere analisi psikometrikoetan aldamenean izan zaitudalako, asko ikasteko aukera emanaz eta disfrutatuz, gainera. Agurtzane Martinezi ibilbide osoan ezinbestekoa izan zarelako, nik neuk baino gehiago sinestu duzulako nigan.

HUHEZI fakultateari, eskainitako baliabideengatik eta ikertzeko aukera emateagatik.

Ikerketa lan honetan lagin moduan parte hartu duzuen guztioi. Mondragon Unibertsitateako HUHEZI fakultateko, Mondragon Goi Eskola Politeknikoko eta Enpresagintza Fakultateko lankideei... bidea asko erraztu didazue eta bereziki HUHEZIkoei nire eskaerei berehala erantzuteagatik, behin baino gehiagotan! Euskal Herriko Unibertsitateko, Deustuko Unibertsitateko, Universtat de Vic-Universitat Central de Catalunya-ko, Universidad de Lleida-ko, Universidad Politécnica de Valencia-ko eta Universitat d'Andorra-ko irakasleei galdetegia erantzuteagatik. Aditu paneleko irakasle-ikertzaileei, beraien denbora eta inplikazioagatik eta ikerketan lankidetzat balio bat dela erakusteagatik.

Lankideei, bakoitzak bere lekutik adierazitako interesagatik eta amaiera aldera sumatutako poztasunagatik. Bereziki aipatu nahiko nituzke prozesuaren tarte batean oso presente egon diren, baina, amaieran ondoan ez ditudan bi lankide. Lan honen hasieran, bidea elkarrekin hasi genuelako eta lan honetan bazuadela, eskerrik asko Maite Garcia. Nire ibilbide profesional eta pertsonalean izandako presentziagatik eta

distantzian bada ere presente zaitudalako... tesiaren inguruan izandako eztabaida eta elkarrizketengatik, erakutsitako interesagatik... eskerrik asko, Ana Usabiaga.

Ikasleei, zelan ez, irakaskuntza hobetzeko interes eta motibazioa zuek ematen didazuelako. Eskerrik asko, azken txanpan adierazitako interes eta animo guztiengatik.

Nire kuadrilari... onenak zaretelako... oso ondo jakin gabe zertan ari nintzen, interesa azaldu eta ulertu nauzuelako. Biba zuek!

Eta bukatzeko, etxekoei. Eskerrik asko Iñaki, “testuinguru erraztatzailak” eskaintzen adituena zeu zarelako. Eki eta Aiur... patxo potolo bat. Eskerrik asko zuen pazientziagatik. Aitta eta ama, eskerrik asko beti hor zaretelako, baldintzabako onarpena eta konfiantza izan dozuelako nigan. Eskerrik asko Iñigo, Igor, Elaia eta Oihana... hor zaretelako beti.

SARRERA

Ikerketa lan honek unibertsitateko irakasleek ikasten ikastearen garapenerako martxan jartzen dituzten testuinguru erraztatzaileak neurtzeko tresna bat proposatzea du helburu nagusi.

Europar, herrialde gehienek hezkuntza politikak zehazterakoan, Goi Mailako hezkuntzaren kalitatearekiko ardura nabaria da. Horren adierazgarri dira hainbat estrategia zein diseinatutako proiektuak, baina, azpimarra jarriko diogu Bolognako prozesuari. Bolognako Adierazpenarekin, 1999 urtean, eman zitzaion hasiera eta egun indarrean jarraitzen du etengabeko berrikuspenekin. Konpetentzietan oinarritutako titulazioak izan dira prozesu honek ekarritako aldaketetako bat, zeharkako konpetentzien garrantzia indartuz. Konpetentziaren definizio bakarrerako adostasun osorik lortu ez bada ere, hainbat autore (Buckingham eta Deakin, 2012; García, 2011; Jornet-Meliá, García-Bellido eta González-Such, 2012) bat datoz ondoko ezaugarriekin: konpetentziek izaera integratzailea dute eta konpetentzien garapenak testuinguru konplexu eta errealetan ekitea eskatzen du.

Hizpide dugun unibertsitate markoan, ikasleek garapen osoa lortzeko zein egungo gizarteak aurkezten dituen beharrei erantzuteko, bizitza osoan zeharreko ikaskuntza eta ikaskuntzarako autonomia bi gako dira. Eszenatoki berriak aurkezten dira eta ziurgabetasuna da eszenatoki hauen ezaugarrietako bat. Testuinguru honetan, aipatutako helburuak lortze bidean, ikasten ikastea konpetentzia oinarritzko konpetentzia bat da (Bolivar, 2009; Gargallo, 2012; Villardón eta Yániz, 2011). Izan ere, norbanakoaren autonomia, pentsamendu kritikoa eta ikaskuntza prozesuaren hausnarketari bide ematen baitio (Escamilla, 2015; Zimmerman, 2008).

Aldaketa hauek unibertsitateari eskatu diote formazio eskaintzan aldaketak txertatzea (Bolívar, 2008) eta irakasleari aldaketa hauen aurrean birkokatzea. Irakaslearen perfil berri batez hitz egin izan da prozesuaren hasieratik, ezagutza transmititzen duen irakasle batetik ikaslearen garapen pertsonal eta profesionala erraztuko duten testuinguruak eskaintzen dituen irakasle batera.

Bestalde, hainbat ikerketek aipatzen dute ikasleak ikaskuntzari aurre egiterakoan, eraiki duten ikaskuntza ikuspegia baldintzatzailea izango dela ikaskuntza emaitzetan eragina izanik (Gargallo, Garfella eta Pérez, 2006; Martín eta Moreno, 2007; Prosser eta Trigwell, 1993). Ikaskuntza ikuspegia testuinguruarekin elkarrekintzan eraikitzen da, beraz, ez da ikaslearen ezaugarri propio bat ezta ere konstruktua aldagaitz bat (Herrmann, Bager-Elsborg eta McCune, 2017). Beraz, zeintzuk dira ikasten ikastea konpetentziaren garapenean eragiten duten aldagaiak? zein da irakasleek egin behar duten lana aldagai horiekin sakoneko ikaskuntza bat errazten duen testuinguru bat eskaintzeko? Gisa honetako galderak erantzuteko, fidagarriak eta baliozkoak diren neurketa tresnak izatea ezinbestekoa da.

Esku artean dugun gaiaren inguruko ekarpen teoriko eta enpirikoak aztertu ondoren (adibidez, Coll, Mauri eta Rochera, 2012; Escamilla, 2015; Gargallo, 2012; Hargreaves, 2005; Jornet, García eta González, 2012; Muñoz-San Roke eta beste batzuk, 2016; Pérez-Gómez eta Pérez-Granados, 2013; Villardón eta beste batzuk, 2013), lan honetan aurkeztuko dugun galdetegia sortzeko adostasun nahikoa aurkitu dugu. Lehenik eta behin, gorputz teorikotik abiatuta, 7 faktoretan (Laguntza mota, Meta-kognizioa, Prestutasun emozionala, Harremanak, Metodologia, Ebaluazioa eta Irakaslearen konpromisoa) multzokatutako item bateria (n=86) proposatu dugu

Jarraian, Delphi metodoa erabilita, itemak baloratzeko eskatu diegu gaien adituak diren hainbat kideri (Olaz-Capitán, 2010). Balorazio hori burutzeko bi talde

osatu dira: alde batetik, Lan taldea (ikerketa taldeko kideak osatuta; n=5) eta bestetik, Aritu Panela (Estatu Espainiarreko zein Hegoamerikatarako hainbat unibertsitatetako irakasle eta ikerlariek osatuta; n=15).

Arituei kontsulta egin ostean, hainbat item aldatu dira eta 18 baztertuak izan dira. Nahasgarriak suertatu diren eta puntuazio baxua lortu duten itemak izan dira baztertu direnak. Nahasgarriak izanik ere, puntuazio altuak lortu dituzten itemak izan dira aldatu direnak. Ondorioz, galdetegiaren 7 faktoretan multzokatutako 68 itemek osatu dute.

Ondoren, galdetegiaren erabilera prozedura zehaztu da eta hainbat elkarrizketa kognitibo burutu dira (Smith eta Molina, 2011). Elkarrizketa kognitiboa galdetegiaren erantzuterakoan ematen den erantzun prozesua aztertu edo neurtzeko balidazio teknika bat da. Irakasle talde heterogeneo batekin 10 elkarrizketa kognitibo burutu dira galdetegiaren zalantzak edo gaizki ulertu semantikoak dituen aztertzeko. Galdetegiaren osatzerakoan, ahozgora pentsamendua partekatzeko eskatu zaie eta interesgarriak irudituz zaizkigun galderak burutu ditugu osagarri gisa. Galdetegiaren erantzuterakoan, arazoren bat balego identifikatzea da helburua (Willis, 2005). Erantzuterakoan, argibideak behar dituzten itemak moldatu dira elkarrizketen ostean.

Jarraian, unibertsitateko 50 irakasleek osatutako lagin adierazgarri bati froga pilotu bat burutu da. Itemen erantzun joeraren azterketa, banaketan oinarritutako indizeak azterketa (bataz besteko aritmetikoa, desbiderapen tipikoa, asimetria eta kurtosia) eta homogeneotasun edo bereizmen-indizearen (r_iX) bidez, galdetegiaren osatzen duten item bakoitzaren eta galdetegiaren arteko harremana azterketa burutu dira. Homogeneotasun indizearen irizpidean oinarrituta 1, 23, 49 eta 63 itemak baztertu dira.

64 itemekin osatutako bertsiorekin eta galdetegiaren dimentsionaltasuna ezagutzeko, faktore-analisi esploratzailea (aurrerantzean FAE) burutu da. Eginiko

analisien ondorioz, osatutako bertsioa 4 faktoretan bildutako 43 itemek osatzen dute. Marko teorikoarekin bat datozen faktore berriak Ikasleekiko zein lanbidearekiko konpromisoa, Giro segurua, Metodologia eta Auto-erregulazioa dira.

FAE-an lortutako 4 faktoreen egituraren egokitasuna frogatzeko, berrezpenezko faktore-analisia (hemendik aurrera, BFA) egin da. Egindako analisiek FAE-an proposatutako lau faktoreak berresten ditu, baina, item batzuk baztertuta, 39 itemek osatutako bertsio berria osatu da.

Fidagarritasun azterketei dagokionean, barne tinkotasuna eta denbora-egonkortasuna aztertu dira. Baita bietan ere, jasotako emaitzek galdetegiaren fidagarritasuna agerian uzten dute. Itemen barne tinkotasunari dagokionean, bereizmenkoefizientearen bidez (r_iX) aztertu da. Azterketako datuak kontutan izanik galdetegiko itemek r_iX oso ona eta ona adierazi dute. Denbora-egonkortasuna kontutan harturik, birtest korrelazioek 0,63 baino handiagoak diren balioak azaldu dituzte faktore guztietan, beraz, bi denbora desberdinetan jasotako neurrien artean komunztadura dago.

Bestalde, beste aldagai batzuekiko harremanean oinarritutako ebidentziak bildu dira hurrengo azterketan. Ebidentzia diskriminatzaileari dagokionean, adinaren, sexuaren, irakasle moduan antzintasunaren eta, ikasten ikastearekiko estrategia zehatzekin lotuta, erakundean egiten den lanaren araberako desberdintasunak aztertu dira. Adinaren eta irakasle moduan antzintasunaren araberako desberdintasunei dagokionean, ez dago desberdintasun esanguratsurik. Sexuaren araberako desberdintasunak aztertu direnean, emaitzak aditzera ematen dute desberdintasun esanguratsuak daudela, baina, batz besteko desberdintasunarekin lotutako efektuaren tamaina urria izan da. Ikasten ikastearekiko estrategia zehatzekin lotuta, erakundean egiten den lanaren araberako desberdintasunak aztertuta, estatistikoki esanguratsua den desberdintasuna dago ikasten ikastearen garapena errazten duen testuinguruen

eskaintzan. Ikasten ikastearekiko estrategia zehatzak martxan jartzen dituzten erakundeetako irakasleen puntuazioak altuagoak izan dira. Ebidentzia konbergentearen azterketa egiteko, Approaches to Teaching Inventory (S-ATI-20) galdetegiaren gaztelerazko bertsioan ateratako puntuazioetan aurreikusi daitezkeen harremanak aztertu ditugu, zehatzago esateko S-ATI-20 galdetegiaren faktore batekiko harremanak aztertu ditugu. Bi frogen arteko puntuazioen arteko Pearson-en korrelazio koefizientea 0,641, $p < 0,01$ izan da. Beraz, ezaugarri bereko neurri konbergenteak lortu ditugu.

Bukatzeko, puntuazioen baremazioa burutu dugu talde normatiboa osatzen duten pertsonen ateratzen dituzten puntuazioak kontutan izanik, puntuazioen posizioa adierazteko. Era berean, galdetegiaren azken bertsioa osatu dugu, bere fitxa teknikoarekin zein erabilera, interpretazio eta instrukzioekin.

LABURPENA

Goi Mailako Hezkuntza Esparruan ikasten ikastea konpetentziaren garapenerako testuinguru erraztatzaileen neurketarako tresna zientifikoak eskura izateak unibertsitateko irakaskuntzaren eskaintzari ekarpen interesgarria egin diezaioke. Egun aurkitu ditzakegun tresnen errebisioa egin ostean aipatutako helbururako aproposa denik ez dugu aurkitu. Beraz, lan honetan galdetegiaren sorkuntzan jarraitutako prozesua aurkezten da. Froga psikometrikoen sorkuntza gidatzen duten nazioartean ezarrita dauden estandarrak jarraituta hainbat teknika erabili dira prozesuan.

Having scientific tools to measure facilitating contexts in the development of the learning to learn competence in the European Higher Education Area can be an interesting contribution for university teaching. After examining the available tools, we did not find any suitable for the measurement of the aforementioned variable. This paper presents the process followed in the creation of a questionnaire, using different techniques, which follow international standards that rule the creation of psychometric tests.

Disponer de herramientas científicas para medir los contextos facilitadores en el desarrollo de la competencia aprender a aprender en el Espacio Europeo de Educación Superior puede ser una aportación interesante para la docencia universitaria. Tras realizar un examen de las herramientas disponibles no hemos encontrado ninguna adecuada para la medición de la variable mencionada. En este trabajo se presenta el proceso de nueva creación de un cuestionario utilizando diversas técnicas siguiendo los estándares internacionales que rigen la creación de pruebas psicométricas.

AURKIBIDEA

IKERKETAREN OINARRI TEORIKOA	6
1.GOI-MAILAKO HEZKUNTZA ESPARRUA. OINARRIZKO ZERTZELADA BATZUK.....	7
1.1. Goi-mailako hezkuntza Europako markoan	7
1.2. Legedia Estatu Espainiarrean	14
1.3. Kalitatea Goi-mailako Hezkuntza Esparruan.....	15
1.4. Erreformaren hezkuntza ondorioak.....	19
1.5. Laburbilduz	21
2.ETENGABEKO IKASKUNTZARAKO IKASTEN IKASTE.....	22
2.1. Sarrera	22
2.2. Ikaste prozesua	24
2.2.1. Ikaskuntzaren hautematea	26
2.2.2. Ikaskuntza ikuspegiak	28
2.3. Ikasten ikastea kompetentzia.....	31
2.4. Laburbilduz	35
3.IKASTEN-IKASTEAREN GARAPENA: ERAGINA DUTEN ELEMENTU GAKOAK	36
3.1. Sarrera	36
3.2. Gako, aldagai, elementuak	37
3.2.1. Autonomia.....	41
3.2.2. Metakognizioa.....	43
3.2.3. Ikasten ikastearen dimentsio anitzak: kognitibo, afektibo eta soziala.....	46
3.2.4. Ezagutzaren eraikuntza	54
3.2.5. Ezagutzaren transferentzia	55
3.2.6. Auto-eraginkortasuna	55
3.2.7. Irakaste ekintzan eragiten duten aldagaiak.....	58
3.3. Laburbilduz	89
4.IKASTEN IKASTEAREN KONPETENTZIAREN GARAPENEAN ERAGINA DUTEN TESTUINGURU ERRAZTATZAILEEN TRESNEN EBALUAZIOA.....	92
4.1. Tresnen aurkezpena.....	92
4.2. Tresna hautatuen azterketa sakona	103
4.3. Laburbilduz	104

IKERKETAREN ATAL ENPIRIKOA.....	105
5.IKERKETA METODOLOGIA.....	106
5.1. Lan honen garrantzia.....	110
5.2. Helburu eta hipotesiak.....	110
5.3. Ikerketa plangintza.....	112
5.3.1. 1. Fasea.....	112
5.3.2. 2. Fasea.....	112
5.3.3. 3. Fasea.....	112
5.3.4. Ezaugarri orokorrak.....	113
6.TRESNAREN ERAIKUNTZA ETA BALIDAZIO FASEAK.....	117
6.1. I. fasea: marko teorikotik eratorritako galdetegiaren lehen proposamena.....	117
6.1.1. Faktoreen definizioa eta item bateria (1. proposamena)	117
6.1.2. Marko teorikoaren errebisiotik eginiko lana	117
6.1.3. Barne aditu taldearekin 1. kontsulta	133
6.1.4. Tresnaren lehen proposamena	136
6.2. II. fasea: Galdetegiaren edukia eta betetzerakoan jarraitzen den prozesua aztertzen	141
6.2.1. Kanpo aditu taldearekin kontsulta. Delphi aditu taldea.....	141
6.2.2. Barne aditu taldearekin 2. kontsulta.	143
6.2.3. Elkarrizketa kognitiboak	145
6.2.4. Ondorioak eta tresnaren bigarren proposamena	147
6.3. III. fasea: Analisi psikometrikoak	151
6.3.1. Lehenengo azterketa: itemen analisisa.....	151
6.3.2. Bigarren azterketa: Galdetegiaren dimentsionaltasunaren azterketa faktore-analisi esploratzailea (FAE) bidez.	168
6.3.3. Hirugarren azterketa: galdetegiaren dimentsionaltasunaren azterketa berrezpenezko faktore-analisisa.....	195
6.3.4. Laugarren azterketa: CAAREN fidagarritasun azterketa.....	209
6.3.5. Bosgarren azterketa: Beste aldagai batzuekiko harremanean oinarritutako ebidentziak	223
6.3.6. Seigarren azterketa: puntuazioen baremazioa eta interpretazioa.....	237
ONDORIOAK ETA AURRERA BEGIRAKOAK	264
7.ONDORIOAK, INDAR-GUNE ZEIN HOBETZEKOAK ETA AURRERA BEGIRAKOAK.....	265
7.1. Azken ondorioak	265
7.2. Ikerketaren mugak eta aurrera begirakoak	270
ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK	272

Taulen aurkibidea

1. Taula: <i>Konpetentzia orokorrak unibertsitatean.</i>	8
2. Taula: <i>ESG: kalitatea ziurtatzeko irizpideak.</i>	17
3. Taula: <i>Ikastea: korrante teorikoak eta auto-erregulazio eta ikasten ikastearekiko ikuspuntua.</i>	33
4. Taula: <i>Ikaste estrategien sailkapena autore desberdinen arabera.</i>	54
5. Taula: <i>Irakaskuntza ebaluazioarekin lotutako eta ikasleei zuzendutako galdetegiak.</i>	93
6. Taula: <i>Ikaskuntza ikuspegiekin lotutako eta ikasleei zuzendutako galdetegiak.</i>	94
7. Taula: <i>Motibazioarekin lotutako eta ikasleei zuzendutako galdetegiak.</i>	95
8. Taula: <i>Ikaste estrategia eta motibazioarekin lotutako eta ikasleei zuzendutako galdetegiak.</i>	96
9. Taula: <i>Ikaste estrategiekin lotutako eta ikasleei zuzendutako galdetegiak.</i>	97
10. Taula: <i>Auto-erregulazioarekin lotutako eta ikasleei zuzendutako galdetegiak.</i>	98
11. Taula: <i>Ikasleei zuzendutako galdetegiak, aldagai desberdinekin lotutakoak</i>	100
12. Taula: <i>Irakaskuntza hautemateekin lotutako eta irakasleei zuzendutako galdetegiak</i>	101
13. Taula: <i>Irakaskuntza ikuspegiekin lotutako eta irakasleei zuzendutako galdetegiak</i>	102
14. Taula: <i>Irakaskuntzarekin loturiko eta irakasleei zuzendutako galdetegiak: hainbat aldagai.</i>	103
15. Taula: <i>Balioetasun ebidentziak.</i>	109
16. Taula: <i>Barne aditu taldeen ekarpenak eta erabakiak</i>	134
17. Taula: <i>Galdetegiaren lehen bertsioa</i>	136
18. Taula: <i>Kontsultarako itemak.</i>	144
19. Taula: <i>Kanpo zein barne adituekin kontsulta egin ondoren item kopuruak</i>	145
20. Taula: <i>Galdetegiaren bigarren bertsioko itemak</i>	148
21. Taula: <i>Itemen banaketan oinarritutako indizeak, itemekiko erantzun joera, aldagai</i> <i>bakarreko normaltasuna eta homogeneotasun indizea</i>	158
22. Taula: <i>Galdetegiaren hirugarren bertsioko itemak</i>	165
23. Taula: <i>Bigarren azterketako laginaren banaketa ikasle kopuruaren arabera</i>	172
24. Taula: <i>Ereduaren doikuntzaren egokitasunerako indizeak</i>	174
25. Taula: <i>CAAren dimentsioak, osatzen dituzten itemak eta faktoreekiko kargak</i>	175
26. Taula: <i>Bigarren azterketa: itemen banaketan oinarritutako indizeak, itemei emandako</i> <i>erantzun joera, aldagai bakarreko normaltasuna eta homogeneotasun indizea.</i>	180
27. Taula: <i>Hirugarren azterketako laginaren banaketa ikasle kopuruaren arabera</i>	200
28. Taula: <i>CAAren dimentsioak, osatzen dituzten itemak eta faktoreekiko kargak</i>	201
29. Taula: <i>Galdetegiaren seigarren bertsioa osatzen duten itemak hasierako zenbakikuntzan</i>	206
30. Taula: <i>Aldagai bakarreko estatistiko deskribatzaileak</i>	211
31. Taula: <i>Korrelazio polikorikoen matrizea</i>	215
32. Taula: <i>Neurketa ereduaren emaitza nagusiak</i>	216
33. Taula: <i>Itemen deskribatzaileak, gaitasun bereizlea eta eskalaren barne trinkotasuna</i>	218
34. Taula: <i>Denboran duen egonkortasuna kalkulatzeko faktoreen arteko korrelazioak</i>	222
35. Taula: <i>Laginaren banaketa adin tartearen arabera</i>	224
36. Taula: <i>Laginaren banaketa sexuaren arabera</i>	225
37. Taula: <i>Laginaren banaketa lan esperientziaren arabera</i>	226
38. Taula: <i>Bosgarren azterketako laginaren banaketa fakultate eta sexuaren arabera</i>	228
39. Taula: <i>Laginaren banaketa adin tartearen arabera</i>	228
40. Taula: <i>Laginaren banaketa buruturiko ikasketa mailaren arabera</i>	229
41. Taula: <i>Laginaren banaketa ikasle kopuruaren arabera</i>	230

42. Taula: <i>Laginaren banaketa antzinatasunaren arabera</i>	230
43. Taula: <i>CAA galdetegian zein ikasten ikastearen garapena errazten duten testuinguruak neurtzen dituzten dimentsioetako bataz besteko puntuazioak eta desbideratze tipikoa</i>	231
44. Taula: <i>Laginaren banaketa adin tartearen arabera</i>	234
45. Taula: <i>Laginaren banaketa buruturiko ikasketa mailaren arabera</i>	235
46. Taula: <i>Laginaren banaketa ikasle kopuruaren arabera</i>	236
47. Taula: <i>Laginaren banaketa antzinatasunaren arabera</i>	236
48. Taula: <i>CAA eta CCCE-ren arteko korrelazioak</i>	237
49. Taula: <i>Pertzentilak eta hein kualitatiboen arteko korrespondentzia</i>	248
50. Taula: <i>T puntuazioak eta perfil kualitatiboak</i>	248
51. Taula: <i>Pertzentila, hein kualitatiboa, perfil kualitatiboak eta T puntuazioa</i>	249
52. Taula: <i>Baremazioa: Puntuazio osoen taula normatiboa</i>	250
53. Taula: <i>Baremazioa: 1. faktorearen taula normatiboa</i>	253
54. Taula: <i>Baremazioa: 2. faktorearen taula normatiboa</i>	255
55. Taula: <i>Baremazioa: 3. faktorearen taula normatiboa</i>	257
56. Taula: <i>Baremazioa: 4. faktorearen taula normatiboa</i>	259
57. Taula: <i>A subjektuaren emaitzak. Adibidea</i>	261
58. Taula: <i>B subjektuaren emaitzak. Adibidea</i>	262

Irudien aurkibidea

1. <i>irudia: Ikaskuntza hautemateak</i>	27
2. <i>irudia: Ikasten-ikastea: aldagai eta kontzeptuen arteko loturak</i>	41
3. <i>irudia: Irakaskuntza hautemateen kategoriak</i>	65
4. <i>irudia: Aditu panelek itemei emandako puntuazioen bataz bestekoak</i>	143
5. <i>irudia: Lehenengo azterketako laginaren banaketa sexuaren arabera</i>	152
6. <i>irudia: Lehenengo azteketako laginaren banaketa adinaren arabera</i>	153
7. <i>irudia: Lehenengo azteketako laginaren banaketaburuturiko ikasketa mailaren arabera</i>	153
8. <i>irudia: Lehenengo azteketako laginaren banaketa irakaskuntza jarduten diren tituluaren arabera</i>	154
9. <i>irudia: lehenengo azteketako laginaren banaketa unibertsitatean irakasle lanean duen antzinatasunaren arabera</i>	155
10. <i>irudia: Bigarren azteketako laginaren banaketa sexuaren arabera</i>	169
11. <i>irudia: Bigarren azteketako laginaren banaketa adin tartearen arabera</i>	170
12. <i>irudia: Bigarren azteketako laginaren banaketa buruturiko ikasketa mailaren arabera</i>	170
13. <i>irudia: Bigarren azteketako laginaren banaketa irakaskuntza jarduten diren tituluaren arabera</i>	171
14. <i>irudia: Bigarren azteketako laginaren banaketa unibertsitatean irakasle lanean duen antzinatasunaren arabera</i>	172
15. <i>irudia: Hirugarren azterketako laginaren banaketa sexuaren arabera</i>	197
16. <i>irudia: Hirugarren azteketako laginaren banaketa adin tartearen arabera</i>	197
17. <i>irudia: Hirugarren azteketako laginaren banaketa buruturiko ikasketa mailaren arabera</i>	198
18. <i>irudia: Hirugarren azteketako laginaren banaketa irakaskuntza jarduten diren tituluaren arabera</i>	199
19. <i>irudia: Hirugarren azteketako laginaren banaketa unibertsitatean irakasle lanean duen antzinatasunaren arabera</i>	200
20. <i>irudia: Berreztuzko faktore-analisia eredu erresultantea</i>	205
21. <i>irudia: Bosgarren azterketako laginaren banaketa sexuaren arabera</i>	234

22. <i>irudia</i> : Puntuazio osoen puntuazio banaketa.....	252
23. <i>irudia</i> : Puntuazio eta zentilen mailen arteko harreman.....	252
24. <i>irudia</i> : Puntuazio banaketa.....	254
25. <i>irudia</i> : Puntuazio eta zentilen barrutien arteko harremana	254
26. <i>irudia</i> : Puntuazio banaketa.....	256
27. <i>irudia</i> : Puntuazio eta zentilen barrutien arteko harremana	256
28. <i>irudia</i> : Puntuazio banaketa.....	258
29. <i>irudia</i> : Puntuazio eta zentilen barrutien arteko harremana.....	258
30. <i>irudia</i> : Puntuazio banaketa.....	260
31. <i>irudian</i> : Puntuazio eta zentilen barrutien arteko harremana	260
32. <i>irudia</i> : T puntuazioen banaketa galdetegi osoan zein faktoreka A adibidean.....	261
33. <i>irudia</i> : T puntuazioen banaketa galdetegi osoan zein faktoreka B adibidean.....	263

1. atala

Ikerketaren oinarri teorikoa

GOI-MAILAKO HEZKUNTZA ESPARRUA. OINARRIZKO ZERTZELADA BATZUK

1.1. Goi-mailako hezkuntza Europako markoan

Egun, unibertsitatea irisgarriagoa da, elite edo talde batzuentzako pribilegio izatetik, guztion eskura dagoen esparru bihurtu da. Europako gobernuek lehentasunen artean ezarri dute hezkuntza hobetzea, eta ondorioz, hainbat proiektu bultzatu eta diruz lagunduak izan dira. Anitzak dira azken urte hauetan martxan jarritako erreforma zein estrategiak, baina, azpimarragarriena Bolognako prozesua da.

1998. urtean Sorbonako deklarazioan goi-mailako hezkuntza esparruaren beharra jaso zen eta 1999. urtean Bolognako deklarazioarekin bat egin zuten hogeita bederatzi estatuk eta Europako Goi-mailako Hezkuntza Esparruaren (EGHE hemendik aurrera) oinarriak ezarri zituzten. Oinarri hauek kalitate, mugikortasun, aniztasun eta lehiakortasun printzipioen arabera antolatu ziren eta bi helburu estrategikoren lorpenera begira zehaztu ziren. Alde batetik, Europar Batasunean enpleguak sortzea, eta, bestetik munduko beste ikasle eta ikertzaileak erakartzeko Europako goi-mailako formakuntzaren konbertsioa ematea. 2010. urtea jarri zen data muga EGHEren ezarpenerako. Bere sorreratik maiztasun zehatz batekin ebaluatua izan da eta hezkuntzarako egiturak ere sortu izan ditu. 2000. urtean Tunning proiektua martxan jarri zen. Proiektu hau Europako unibertsitate talde batek eraman zuen aurrera eta Bolognak ezarritako hainbat ekintza burutzeko ardura izan zuen. Bereziki, titulazioak erraz aitortu eta antolatzen lagunduko duen sistema bat sortzea izan zen beraien egitekoa. Tartean, diziplina bakoitzeko kompetentzia orokor eta espezifikoen erreferentziak argitzen zituzten prozesuak proposatu zituen talde honek. Tunning proiektuaren baitan, 2002an kompetentzia orokor eta espezifikoak zehazten dira. Izan ere, EGHE kompetentzietan oinarritutako esparru moduan aurkeztu zen. Europako markoak kompetentziak testuinguruari egokitutako ezagutza, gaitasun eta jarreraren arteko konbinazioa direla

esaten du. Tunning proiektua berrartuz, bertan proposatu ziren konpetentziak erreferentzia izan ziren ikasketa planak osatzeko. Malgutasunez proposatuak izan ziren eta hizkuntza bateratzeko helburuarekin. Argitze aldera, konpetentzia espezifikoak lanbideari erreferentzia egiten diotenak eta ondorioz, gradu bakoitzak berezkoak izango dituenak dira. Zeharkako konpetentziak edo konpetentzia orokorrak, aldiz, edozein gradu eginda ere lortu beharreko konpetentziak dira (Rychen eta Salganik, 2006). Hiru irizpide gakoren araberrakoak dira. Alde batetik, ekarpena egin behar dute bai maila pertsonal zein sozialean. Bestetik, testuinguru aniztetan aplikagarriak izan behar dira. Azkenik, bizitzan gerta daitezkeen egoera konplexuei aurre egiteko garrantzitsuak dira.

1. Taulan ikus dezakegu Hué-k (2008) bere lanean aurkeztutako proposamena.

1. Taula:

Konpetentzia orokorrak unibertsitatean.

KONPETENTZIA OROKORRAK	ZEHARKAKO KONPETENTZIAK
INSTRUMENTALAK	Analisi eta sintesi gaitasuna Antolatze eta planifikatzeko gaitasuna Atzerriko hizkuntza baten ezagutza Ezagutza informatikoak Arazoen ebazpena Erabakiak hartzea
PERTSONALAK	Talde lana Diziplinarteko izaerako talde lana Nazioarteko testuinguruetan lana Pertsonen arteko harremanetako gaitasuna Aniztasun eta kultura-aniztasunaren aitortza Pentsamendu kritikoa Konpromiso etikoa
SISTEMIKOAK	Ikaskuntza autonomoa. IKASTEN IKASTE Egoera berrietara egokitzea Sormena Lidergo Beste kultura eta ohituren ezagutza Ekimena eta ekintzailetasuna Kalitatearekiko motibazioa Ingurugiro gaiekiko sentikortasuna

Oharra: "Competencias genéricas y transversales de los estudiantes universitarios" Hué C., 2008, ICE de la Universidad Zaragoza-tik jasoa.

Kompetentzia orokor hauek oinarrian dituzte Europako Batzordeak derrigorrezko hezkuntzarako proposatzen dituen oinarrizko kompetentziak. Pertsona guztiok garapen eta errealizazio pertsonalerako beharrezko ditugunak dira eta ezinbestekotzat jotzen dira ezagutzaren jendartean. Zortzi oinarrizko kompetentzia ezartzen ditu erreferentzia markoak eta ikasten ikastea nabarmentzen da (Eurydice, 2002). 2006ko abenduaren 18ko Europako parlamentuaren eta kontseiluaren etengabeko ikaskuntzarako oinarrizko kompetentzien inguruko gomendioan jasotzen dira oinarrizko kompetentzia horiek.

Gomendio honetan etengabeko ikaskuntza programa edo estrategia pertsonaren bizitzako edozein momentutan aukerak eskaintzeko sortu zela gogorarazten da. Era berean, horren aldakorra den egungo errealitateari aurre egiteko pertsonok egokitzeko eta aurrera egiteko gaitasun anitzak behar ditugula nabarmentzen da.

Etengabeko ikaskuntza da kompetentzien ereduak ekarri duen kontzeptu bat eta ikasleen garapena testuinguru zabal batean kokatzen du. Estevek (2003) bizitza osoan zeharreko ikaskuntzaz hitz egiterakoan subjektuak informazioa erabiltzeko gaitasuna ezinbestekoa izan behar duela esaten digu. Ez hori bakarrik, ezagutza erabili, eguneratu, testuinguru konkretu baterako egokia dena hautatu, etengabe ikasten egotea eta ikasten dena ulertzea ezinbestekotzat jotzen ditu, etengabe eta modu bizkorrean aldatzen diren egoera berrietara egokitu ahal izateko.

Bizitzan zeharreko ikaskuntza edo etengabeko ikaskuntza aipatzen da, eta kontzeptua lehenengoz 1995. urtean azaltzen da Teaching and Learning Towards a Learning Society, Europako Batzordearen liburu zurian (Muñoz-San Roque, Martín-Alonso, Prieto-Navarro eta Uros-Sanz, 2016). Egun oso hedatua dago etengabeko ikaskuntza edo bizitza osoan zeharreko ikaskuntza kontzeptua eta kompetentzien garapenekin erabat lotuta dator. Definizio desberdinak daude kontzeptu honen inguruan, eta lan honetarako hainbat autoreren (Bolívar, 2009b; Kumar, 2004; Lee, 2014; Smith

eta Spurling, 1999) ekarpenak barnebiltzen dituen definizioa osatu da. Autore guztiak bat datoz esaterakoan bizitza osoan ematen den ikaskuntza dela, baita, hezkuntza formala eta ez-formala kontutan hartu behar direla. Bolívar-ek (2009b) guztion behar eta eskubidea dela aipatzen du eta ikaskuntza indartzen du. Lee-k (2014) jendartean eragiteko ahalmena aipatzen du.

Bizitza osoan zehar zabaltzen den ikaskuntza prozesu bat da. Ikaskuntza iraunkorraz gain, erakundetik at gertatzen diren ikaskuntzak ere barnebiltzen dituen kontzeptua da. Heziketa eta ikaskuntzaren arteko bereizketa argiena da. Indarra ikaskuntzan jartzen da, irakaskuntzan jarri beharrean, subjektuak nahita burutzen du eta estrategia pertsonala eskatzen du. Helburua, besteak beste, ikaskuntza hobetzea, ikaskuntza aukerak sortzea, ikaskuntza jendarte bat sortzea litzateke. Guztion behar eta eskubide bat da.

Unibertsitateari ere badagokio ikaslea bizitza osoan zeharreko formazioan gaitzea, ikaslea baldintza hoberenetan kokatuko duen ikaskuntza eskaintzea, bizitza guztian ikasten jarraitzeko (Villardón eta Yániz, 2011). Unibertsitatean ikasteko prestatu behar da ikaslea, bizitzan zehar modu jarraian ikasteko beharrezko diren ezagutza, trebetasun eta jarrerak bermatzea eskatzen du honek (Villardón, Yániz, Achurra, Iraurgi eta Aguilar, 2013).

Bolognako prozesuaren ibilbide kronologikoa berrartuz, 2015ean berrogeita zortzi herrialdetan martxan zegoen prozesua eta Europako Batzordearekin batera Bolognako prozesuaren kideak dira (Europako Batzordea/EACEA/Eurydice, 2015). Europar Batasunak prozesuaren inguruan hainbat gako aipatu izan ditu (Europako Batzordea/EACEA/Eurydice, 2015) eta jarraian datoz 2015ean azaldutakoak, proposatu diren ildoak eta bilatu diren helburuak ikusteko:

- Titulu akademikoak erraz alderatu eta errekonozitu daitezken sistema bat

eratzea; ikasle, irakasle eta ikertzaileen mugikortasuna sustatzea; eta, kalitatezko ikaskuntza eta irakaskuntza bermatzea du xede prozesu honek.

- Prozesuan arlo gako gisa identifikatuta daude: ikaskuntza iraunkorra, enplegarritasuna, finantziarioa, titulazioen egitura, nazioartera irekitzea eta kalitatea bermatzea.
- Prozesua ez da inposatua gobernu zein unibertsitateei. Gobernuen arteko konpromiso eta borondatezko jarrera bat da, gobernu bakoitzak hartua norbanakoaren hezkuntza sistema hobetzeko helburuarekin.

Aurrez esan bezala, Bolognako prozesua bere sorreratik maiztasun zehatzarekin ebaluatua izan da. Aipatutako txostena kontuan izanik, lan honetarako esanguratsuak diren urte hauetako helburuen lorpen maila edo lorpenaren inguruko balorazioa zein aurrera begirako erronkak hauek dira (Europako Batzordea/EACEA/Eurydice, 2015 txostenean luze eta sakon aztertzen dira aldagai desberdinak).

Alde batetik, curriculumaren garapenerako ikaskuntza emaitzen erabilera gora egin du, beraz, Europako markoak bilatzen zuen hastapeneko aldaketa hainbat herrialdetan eman da. Hala ere, ebaluazioak adierazi du ikaste emaitzen erabilera ez dagoela horren hedatua. Honenbestez, lan lerroa oraindik irekita dago.

Beste alde batetik, herrialdeen artean desberdintasun handiak daude ikaskuntzan oinarritutako ereduarekiko urratsetan. Eredua ezartzeko lanetan dabilten herrialdeetan azaltzen diren muga aipagarrienak ikasleek ebaluazioaren inguruan duten igurikapena eta ematen dioten balioa eta ikaskuntza autonomoaren garapena eta ikaste emaitzen erabilera dira.

Hirugarrenik, EGHEak unibertsitateko ikasle kopuruarekin lotuta jarritako helburua dago. Goi-mailako ikasketak lortu dituzten ikasle kopuruak gora egin du EGHEaren baitan, nahiz eta oraindik asko diren titulua lortu gabe ikasketak bertan

behera uzten dutenak.

Bukatzeko, enplegarritasunari dagokionez, aurreikuspenekiko emaitzak negatiboak izan dira, langabezia tasak gora egin du nabarmen krisi ekonomikoaren ondorioz.

Bolognako prozesua Europako Batzordearen Europa 2020 estrategiarekin lerrokatzen da, lanpostuak sortzeko eta hasteko. 2017ko abenduan Europako Batzordeko Egunkari Ofizialean jasotzen dira Europar Batzordeko Kontseiluaren ondorioak. Bertan, Goi-mailako Hezkuntzarako agenda berri bat aurkezten du eta Europar Batzordeko kide diren herrialdeak ondorengo lehentasunezko eremuetan arreta jartzera bultzatzen ditu. Besteak beste, hauek dira aipatzen diren eremuak (Europako Batzordeko Kontseilua, 2017):

- Prestakuntzen garapenean bikaintasunera jotzea: ikasle guztiak jendartean arduraz eta hiritar aktibo gisa jokatzeko hobeto prestatuak egon daitezen talentu eta potentziala bultzatzea, lan merkatuan zein etengabeko prestakuntzan parte-hartzea bultzatzea; prestakuntza gabeziari edota prestakuntzaren desegokitasunari aurre egitea; tokiko komunitateekin harreman sendoagoak eraikitzea; goi-mailako hezkuntza erakundeen planteamendu berritzaileetan murgiltzea, bereziki formakuntza digitala kontuan hartuz.
- Ikasle multzo anitzaren beharrei erantzutea: ekitatea bilatzea, ikasle guztientzat arrakasta eta kalitate altuko eskaintza ziurtatzea; goi-mailako hezkuntza eskaintza bizitzako edozein etapatan dagoen edozeini irekitzea; irakasleen hasierako eta etengabeko formakuntzari arreta jartzea; bikaintasuna eta berrikuntza aitortzea
- Ekonomia orokorraren berrikuntzari ekarpenak egitea: Goi-mailako hezkuntza erakundeak sektore desberdinetako erakundeekin sareak eraikitzeko

laguntza ematea; transferentzia helburu duten lan akademikoak bultzatzea; sorkuntza eta ekintzailetasuna bultzatzen dituzten hezkuntza erakundeak laguntzea.

- Goi-mailako Hezkuntza sistemaren eraginkortasuna bultzatzea eta kalitate bermea maila altuago batean garatzea.

Prozesu honetan, baina, hainbat dira sortutako eztabaida eta gorabeherak (Bolívar, 2008; Díaz, 2006; Escudero, 2007; Fernández, 2006; Zabalza, 2006). Orokorrean, unibertsitateak eguneratzeko, jardun pedagogikoa astintzeko eta hezkuntza eskaintza hobetzeko aukera moduan ikusi da prozesua gure unibertsitateetan (Goñi, 2005; Hinojosa, Barrero, Romero eta Crisol, 2010; Morales, 2008; Zabalza, 2006).

Arestian aipatu dugu, Europako Batzordearen gida-lerrotako bat enplegarritasuna eta lehiakortasuna izan direla eta horri begira hezkuntza sistemak, tartean unibertsitateak, aldaketak egitearen garrantzia azpimarratzen du: jendarte lehiakor eta prestatuago bat izateko estrategiak eraikiz eta garatuz. Badira, baina, kompetentzietan oinarrituko hezkuntzarekin bat egin arren, Europatik proposatzen den prozesuari ohar eta kritikak jarri dionik. Adibidez, Bolívar-en (2008) arabera, kompetentzietan diseinatutako tituluen eztabaida ez da kontu tekniko bat, politiko eta ideologikoa baizik. Kompetentziak enpresa munduarekin lotu izan dira eta unibertsitatea enpresa eta ekonomiaren menpe jartzeko arriskua ikusten da (Rué, 2007), benetan ez bada unibertsitatearen funtzioa garbi izaten.

...cuál debe ser la función de la Universidad en relación con la formación (formar para empleo o introducir en un ámbito cultural) y el tipo de profesionalidad requerida. El discurso de las “competencias” supone redefinir la profesionalidad como la regulación de un listado de competencias para la enseñanza, que los estudiantes han de adquirir para conseguir el título. En un plano general, lo que se

discute es el mismo modelo de Universidad, que debe mediar entre modelo académico (Humboldt) y el profesionalizador (anglosajón o neoliberal). (Bolívar, 2008, 16)

Lan honetan bat gatoz Chisholm-ekin (2005) esaten duenean unibertsitatean jasotako prestakuntza transferigarria izan behar dela eta gizartean eragiteko balio behar duela. Ezagutzaren erabilera aktiboa bilatu behar du unibertsitateak (Perkins, 2008), baina, ezin dugu alde batera utzi duen funtzio ikertzaile-intelektuala. Unibertsitateak pertsonaren garapenean kritikotasuna eta jakintza hauspotu behar ditu lanbiderako prestakuntzarako jakintza eraikitzeke aukera ematen duelarik (Bolívar, 2008).

1.2. Legedia Estatu Espainiarrean

Unibertsitatea arautzen duen legediaren azterketarekin hasteko 1983an Unibertsitate Erreforma izeneko legea dago, 11/1983 Lege Organikoa, 1978ko konstituzioaren ondoren etorria. Unibertsitateen 6/2001 Lege Organikoa etorriko da berau ordezkatzera eta Unibertsitateen 4-2007 Lege organikoak ordezkatu du aurrekoa. Azken hau da indarrean daukaguna. Ezarpen garaian Unibertsitate egitura eta antolaketan erreforma sakonak proposatu zituen EGHEra egokitzeko. Hala ere, ez da soilik egitura aldaketa proposatzen, baizik eta honekin batera, irakaskuntza metodologietan aldaketak eskatzen dira, ikaslearen ikaskuntza prozesua izanik helburua eta ikaskuntza bizitza osora hedatzen den prozesu moduan ulertu behar dela kontutan izanik (4/2007 Lege organikoa, apirilak 12koa).

Lehenengo atalean aipatu moduan, Europatik Bolognako prozesuaren parte diren herrialde guztientzat agenda bat proposatu zen unibertsitateen berrikuntzarako. Izan ere, hainbat herrialde ez dira nahikoa lekutu lehiakortasunari dagokionez nazioarte mailan. Estatu Espainiarrean Estrategia Universidad 2015 (EU2015) izenarekin ezagutzen da. Estrategia hauetan unibertsitatearen eraginkortasun eta berrikuntzan arreta jartzen da.

Etorkizunari aurre egiteko ikerketa, formazio eta prestakuntza akademikoan bikainak izatea da helburua, eta nazioartekotzean aitzindari izatea.

Bolognako prozesuak proposatzen duen formazio eredua kompetentzietan oinarritutakoa izan behar da. Espainiarrari dagokionez, eta gure unibertsitateak arautzen dituen esparrura etorriz, dagoeneko, araututa dago unibertsitatean kompetentzietan oinarritutako formazioa eskaini behar dela eta Unibertsitateko Irakaskuntzen Inguruko Ordenantzarekin lotutako 1393/2007 Errege Dekretuan jasotzen da “los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes”. Arestian aipatutako kompetentzia orokor eta espezifikoek atala ere arautua dago eta Unibertsitateko Irakaskuntzen Inguruko Ordenantzarekin lotutako 1393/2007 Errege Dekretuan honela jasotzen da: “...los objetivos son: competencias generales y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios y que sean exigibles para otorgar el título”.

1.3. Kalitatea Goi-mailako Hezkuntza Esparruan

Unibertsitatean kalitateaz hitz egiterakoan bertako aktibitate guztiei egin behar zaie erreferentzia, hau da, irakaskuntza, ikerketa eta kudeaketa aktibitateei. Alabaina, lan honetan irakaskuntzaren kalitateaz arituko gara.

Europar Batzordeak goi-mailako kalitatezko hezkuntza ikasleek ikasketak amaitzerakoan lanerako beharrezkoak dituen ezagutza, gaitasun eta transferigarriak diren oinarritzko kompetentziak bermatzen dituen dela dio. Definizio orokor honek zehaztasunak behar ditu unibertsitateetan burutzen den hezkuntza kalitatezkoa den edo ez aztertzerakoan.

Egido eta Hang-en (2006) arabera Goi-mailako hezkuntza kalitatearen inguruko hautemate desberdinak daude eta ez dago definizio bakar bat, estatu bakoitzak, eta bere

baitan, unibertsitate bakoitzak, kalitaterekiko ulerkera desberdinak dituztela nabarmentzen dute. Definizio bakar bat ez badago ere, beharrezkotzat jotzen dute kalitatearen alderdi desberdinak jasotzen dituzte irizpideak zehaztea. Izan ere, EGHEren nahia esparru bateratu bat eskaintzea izan da eta esparru bateratu honek bateragarriak diren unibertsitate eskaintzak ditu oinarrian. Hori horrela, bateragarriak diren akreditazio sistemak ezartzea eskatuko luke konbergentziak. Baina, Europar Batasunak ez du modu argian sistema bateraturik plazaratu eta ondorioz, estatu bakoitzak ezarri ditu bere bideak. Hala ere, kalitatea ziurtatzeko sistemari buruzko adostasuna lortzea herrialde desberdinen helburuetako bat. ESG-ak (European Standards and Guidelines) sortu ziren 2005ean eta 2012an errebisatuak izan ziren kalitatea ziurtatzeko sistemen garapenean. ENQA-k (European Association for Quality Assurance in Higher Education) 2015ean plazaratutako dokumentuan honela jasotzen da ESG-ak zer diren:

“ESG-ak goi-mailako hezkuntzan kalitatea ziurtatzeko irizpide eta jarraibide multzoa dira. ESG-ak ez dira kalitatea definitzeko irizpideak, eta ez dute ezartzen kalitatea ziurtatzeko prozesuak nola finkatzen diren, izan ere, orientabide gisa baitira baliagarriak, kalitatezko eskaintza baterako funtsezkoak diren arloak eta goi-mailako hezkuntzarako ikaskuntza-ingurune egokiak eskainiz. ESG-ak testuinguru zabalagoan hartu behar dira kontuan, kualifikazio-esparruak, ECTS-ak eta titulurako gehigarriak ere biltzen dituen, EGHE-an goi-mailako hezkuntzan gardentasuna eta elkarren arteko konfiantza sustatzen ere laguntzen duena.”

Kalitatea ziurtatzeko adostutako irizpideak aurkezten dira dokumentu berean. **2. Taulan** ikus daitezke zeintzuk diren eta nola banatuta dauden. Hiru eremutan banatuta daude, baina, ENQA-k (2015) azaltzen duenez, hiru eremuak lotuta daude, eta bata bestearen oinarria da. Kalitatearen barne ziurtapena, kalitatearen kanpo ziurtapenaren

oinarria da. Era berean, kalitatea ziurtatzeko agentzien oinarrian egongo da kalitatearen barne ziurtapena.

2. Taula:

ESG: kalitatea ziurtatzeko irizpideak.

EREMUA	IRIZPIDEA
KALITATEAREN BARNE- ZIURTAPENERAKO IRIZPIDEAK	Kalitatea ziurtatzeko politika
	Programak diseinatu eta onartzea
	Ikaslea dago irakaskuntzaren, ikaskuntzaren eta ebaluazioaren erdian
	Ikasleak hartzea, haien bilakaera, haiek onestea eta ziurtatzea
	Irakasleak
	Ikasteko eta ikasleei laguntzeko baliabideak
	Informazioaren kudeaketa
	Informazio publikoa
	Programen etengabeko jarraipena eta aldizkako ebaluazioa
	Kalitatearen kanpo-ziurtapen ziklikoa
KALITATEAREN KANPO- ZIURTAPENERAKO IRIZPIDEAK	Kalitatearen barne-ziurtapenaren garrantzia
	Bere xedeetara egokitutako metodologiak diseinatzea
	Prozesuen ezarpena
	Binakako ebaluatzaileak
	Emaitzak oinarritzeko irizpideak
	Txostenak
	Erreklamazioak eta errekursoak
EUROPAKO IRIZPIDE ETA JARRAIBIDEAK KALITATEAREN KANPO- ZIURTAPENEN AGENTZIEN INGURUAN.	Kalitatea ziurtatzeko jarduerak, politika eta prozesuak
	Estatus ofiziala
	Independentzia
	Gaien azterketak
	Baliabideak
	Kalitatearen barne-ziurtapena eta etika profesionala
	Agentzien kanpo-ziurtapen ziklikoa

Oharra: ENQA, Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, Unibasque, 2015 -etik egokitua.

Akreditazioa kanpotik burutzen den prozesu bat da eta barne ebaluazioaren emaitza da. Estatu Espainiarrean ANECA da akreditazioaren ardura duen agentzia eta kalitatearen marko legala ezartzen du. Kalitatearen ebaluazioa erregulatzen duen marko legala ezinbestekoa da, baina, ez da nahikoa unibertsitateko irakaskuntza kalitatea bermatzeko.

Irakaslearen kalitatea, hezkuntza helburuaren lorpenean eta ezagutzaren eraikuntzan egingo duen laguntza ajustatuaren araberakoa izango da (Mauri, Coll eta Onrubia, 2007). Izan ere, ikaskuntzan oinarria duen unibertsitateko irakaskuntzan, irakaskuntzaren kalitatea ikaskuntzan dago (Bain, 2007; Biggs, 2006; González, 2014; Mérida, 2006; Morales, 2008, 2012). Irakaskuntza ez da kalitatezkoa izango, ikaskuntzarik eragiten ez badu. Beraz, unibertsitateak bere ikasleen ikaskuntzan jarri behar du arreta, kalitatea neurtzeari dagokionean. Bowden eta Martonek (2012) diote irakaskuntza eta ikerketaren unibertsitatetik, ikaskuntzarako unibertsitatera salto egin behar dugula, mundua interpretatzeko eta beste modu batean ikusi ahal izateko ikaskuntza sortzen duen erakunde sozial eta kolektibo moduan ikusten baitute unibertsitatea. Izan ere, orain gutxira arte irakaskuntza bere horretan, ez da izan unibertsitateentzat berebiziko garrantzia izan duen gaia (Zabalza, 2006).

Arbeláez-ek (2004) honela definitzen du kalitatea Unibertsitate eremuan:

La calidad académica en la universidad, se puede entender como capacidad de transformación y cambio en el proceso permanente de construcción de respuestas a las exigencias de la ciencia, de la sociedad circundante y la satisfacción de los miembros de la comunidad académica, en particular de los estudiantes como personas, profesionales, científicos y ciudadanos. (148 or.)

Kalitatezko hezkuntza bat lortzeko gakoetako bat irakasle taldean dago, ezinbestean orekan egon behar dira jardungo den diziplinaren inguruko gaitasuna eta gaitasun pedagogikoa. Bologna prozesuan irakasleen formazioa lehentasun gisa jasoa dago kalitatearen irizpide moduan.

1.4. Erreformaren hezkuntza ondorioak

Erreformak unibertsitatearen eta irakasleriaren berrantolaketa ekarri ditu. Irakaskuntza birpentsatu eta birplanteatzea eskatzen du EGHE-ak, irakasleek zein ikasleek hezkuntzarekiko ikuskera berri bat izatea eskatzen du.

EGHEak definizioz, baditu hainbat eskakizun eta unibertsitateak urteetan izan duen egiteko modutik, oro har, aldentzen dira. Izan ere, curriculum proposamen malguagoak izan behar dira; ikasleak ikaskuntza autonomoan kokatuagoak egon behar dira; konpetentzietan oinarritutako irakaskuntza proposamenak eta lanbidean gaitzeko hastapenak ziurtatzen dituztenak izan behar dira eta bizitza osoan zehar ikasten jarraitzeko aukera eskaintzen duten proposamenak eskaini behar dira (Cid, Perez eta Zabalza, 2009).

Beraz, eta arestian aipatu bezala, konpetentzietan oinarritzen den ikaskuntzak ezinbestean eskatzen du unibertsitateko formazioaren ikuskera berrikustea. Formatzea ez da transmititzea, ezta ezagutzak pilatzea; konpetentziek ezagutza aplikatuaz hitz egiten digute (Fernández, 2006). Aurreko hamarkadetan, Unibertsitateak pentsamendu bateratzailea aldarrikatu izan du, izan ere, erantzuna errepikatzea errazagoa da erantzuna bilatzeko jarraitu beharreko prozesua ulertzea baino (Moral, 2008). Baina, eredu honetan konpetentziak bihurtzen dira helburu eta edukien barneratzea konpetentzien garapenean ezinbestekoa izango den beste baliabide bat izango da, hau da, edukiak ez dira helburu izango, baizik eta bide (Bolívar, 2008; Escudero, 2007; McCormick eta James, 2007). Eduki edo esanahiak ez dira modu zuzenean transmititu edo irakasten, baizik eta ikasleek dituzten ikaskuntza ekintzen bidez sortzen dira (Biggs, 2006). Hori guztia lortzeko, baina, ezagutza ahularen sindromea gainditu behar da (Escamilla, 2015), hau da, ezagutza ahaztua, alferrikako ezagutza (beste egoera batzuetan aplikagarria ez dena), ezagutza bakuna eta ezagutza errituala (ekintza

konkretu bati bakarrik erantzuteko balio duena). Aipatutako guztiak inplikazio nabari batzuk ditu unibertsitatearen funtzionamenduan (Bolívar, 2008; Mérida, 2006), besteak beste, helburuetan eragina duelako, irakaslearen paperean ere eragiten duelako, ikaskuntzarako eskaintzen diren ekintza-testuinguruetan ere eragiten duelako (Yániz, 2006; Zabalza, 2009) eta, ebaluazioan ere eragina duelako. Ikaslea erdigunean kokatzea eredu aldaketan aldagai garrantzitsu bat da (García-San Pedro, 2010).

Irakasleari lan egiteko aurkezten zaion testuinguru edo eredia aldatzea eskatzen zaio. Izan ere, eredu indibidualista eta espezialitatean oinarritutako eredu batetik, lan egiteko modu kolaboratibo eta diziplinartekoago batera jauzi egin behar da. Eredu aldaketa honek antolaketa eta egiteko modu desberdinak eskatzen dizkio irakasleari. Hainbat lanetan, (García-San Pedro, 2010; Rosário eta beste batzuk, 2014; Trías eta Huertas, 2009) irakasleen formazio beharra azpimarratzen da konpetentzietan oinarritutako ikaskuntza bermatzeko testuinguruak eskaintzeko. EGHE eremuan, irakaslearen perfil berri batez hitz egiten da (Villarroel eta Bruna, 2017; Zabalza, 2009), unibertsitateko irakaskuntzaren fokua aldatu da, eta honek irakaslearen lana galdera ikur ugarirekin utzi du eta ondorioz irakasle bakoitzaren eredu eta estiloa aldatzea eskatzen du (Mérida, 2006). XXI. mendeko erronkei erantzun behar die irakasleak geletan eta honek eskatzen dio aldaketa esanguratsuak bere irakasle lanean, erronka berriei erantzuteko prestatu behar dira. Ez da posible hezkuntza kalitatea hobetzea irakasten dutenen kalitate profesionala hobetu gabe (Monroy, 2013).

Badira urte batzuk martxan beharko lukeela formazio eredu berri honek, eta oraindik ere, zailtasunak nabariak dira (Biscarri, Fililla eta Jové, 2006; Cid eta beste batzuk, 2009; De Miguel, 2006; Lledó eta beste batzuk, 2010; Zabalza, 2006).

Konpetentzietan oinarritutako ikuspegia da ondorio nagusietako bat eta aukera bat, konpetentzietan oinarritzeak formazioa egiteko beste molde batzuetan aritzera

“behartzea” eskatzen baitu. Formazioa konpetentzietan oinarritzeak ikaskuntza testuinguru aldakorretan egokitzeko gaitasunari bide emango dioten gaitasun konplexuen garapenari begira jartzea baimentzen du (Bolívar, 2008). Beraz, etengabeko ikaskuntzara begira jarri behar da unibertsitatea, bizitza osoan formatzen eta ikasten jarraitzeko baldintzak eskaini behar dizkio ikasleari (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Etorkizuneko lehentasunak baldintzatzen dituzten erronken artean bizitza osorako ikaskuntza edo etengabeko ikaskuntza estrategia orokorren beharra dago jasoa ET2020an (Hezkuntza eta formazioa 2020).

Unibertsitateko erreforma honek unibertsitateko ikasketak etorkizunerako gaikuntza epe gisa kokatzen du, bizitzan egoera konplexuen aurrean erantzuteko gaitasuna duen herritarra formatzeko epe gisa. Etorkizunerako gaikuntza honetan, ikasten ikasteak arreta berezi bat eskatzen du hainbat autorek oinarritzotzat jotzen baitute (Bolívar, 2009a; García eta Iñurrategi, 2013; Gargallo, 2012; Hoskins eta Fredriksson, 2008; Martín eta Moreno, 2007; Sagasta, Bilbatua eta Arregi, 2004; Villardón eta Yániz, 2011). Xedeetako bat ikasleak bere kabuz ikaskuntza esanguratsua egitea baimenduko dioten gaitasunak garatzea da, hau da, ikasten ikastea eta pentsatzen ikastea (Aznar-Minguet, 1992; Herrera, Jiménez eta Castro, 2011). Dimentsio afektibo, kognitibo eta konatiboek harreman estua dute konpetentzia honekin (Deakin, Broadfoot, Claxton, 2004).

1.5. Laburbilduz

Goi mailako hezkuntzan aldaketak eman dira azken hamarkadetan. Aldaketa hauek Europar Batzordeak bultzatuak izan dira, hezkuntza hobetzea helburu moduan planteatuta.

Hori dela eta, Bologna prozesuarekin erreforma prozesu bat martxan jarri zen mende hasieran. Prozesu honek unibertsitateko formazio ereduan aldaketak ekarri

zituden eta gobernuek legedi eta gomendio desberdinen bitartez prozesua arautu zuten.

Eredu berri honek aldaketak ekarri ditu antolaketa eta funtzionamenduan, baina, batez ere, unibertsitatea ulertzeko moduan. Konpetentzietan oinarritutako eredua da proposatu dena, eta nahiz eta ekonomia eta enpresen menpe erortzeko arriskua ikusi izan zaion, konpetentzietan oinarritutako ereduak unibertsitatea formazioa egiteko beste modu batzuetara bultzatu du. Unibertsitatea gaikuntza epe gisa ulertzeak eskatzen du ikasleari bermatu behar zaiola egoera konplexuen aurrean erantzuteko gaitasuna garatzeko aukera. Horretarako unibertsitateak ikaskuntza aplikatua izan behar du oinarri eta ikaslea ekarri behar da ikaste irakaste prozesuaren erdigunera, sinetsiz irakaskuntzaren helburua ikaslearen ikaskuntza dela eta hezkuntza kalitatea lotuta egongo dela ikasleak esanahiak eraikitzerakoan irakasleak egiten duen esku-hartze ajustatuan. Gogoan izan behar dugu erreformaren zutabeetako eta helburuetako bat bizitza osorako ikaskuntza dela, bizitza osoan zabaltzen den ikaskuntza. Ikaslea ikaskuntza baldintza egokienean kokatu behar du unibertsitateak bizitza guztian ikasten jarraitzeko, etengabeko formakuntza posible izateko (Villardón eta Yániz, 2011). Konpetentzia orokorreari egiten zaie erreferentzia, eta klabeetako bat ikasten ikastea izango da.

2. ETENGABEKO IKASKUNTZARAKO IKASTEN IKASTEA

2.1. Sarrera

Ikasten ikastea konpetentzia orokorra da, edozein delarik ere ikasleak hautatutako bide akademikoa eskuratu eta garatzeko aukera izan beharko luke. Aurrez aipatu bezala, konpetentzia orokorrak hainbat egoeratan, ez soilik zuzenki ikasketa eremu konkretuetan, erabili daitezken gaitasun eta trebetasunak dira (Bolívar, 2008).

Garai bateko erakunde zein balioen erortzeak ekiteko modu ezegonkorrak ekarri ditu. Norbanakoa behartuta dago egin behar duenaren gainean pentsatzera (eta

erabakitza) eta, testuinguru honetan ikasten ikasteak norbanakoak bere ikaskuntza prozesuaren jabe egiteko prestatzea eskatzen du. Testuinguru konkretu berri baten aurrean gaude (Bolívar, 2009a). Testuinguru hau Beck, Giddens eta Lash-ek (1997) eraberritze gogoetatsu izendatu zuten.

Beraz, ikasten ikasteak pentsatzen ikastea eskatzen du (Beck, 2002) eta honek eskatzen du ikaskuntza bera eta ikaskuntzan parte-hartzen duten subjektuak ulertzeko modu konkretu bat. Subjektuak aukera izan behar du jarrera mental aktiboa izateko, horretara bideratzen duen eskaintza jaso behar du, horrela ardatza izango baita eta eduki kulturalen inguruan esanahiak eraikitzea baimenduko zaio (Bruner, 1991). Ikasten ikasteko borondatea egotea ezinbestekoa da (Corno, 1993), subjektua ikaskuntza prozesuan aktiboki inplikatzeko, jarduerari aurre egiteko moduari dagokionean kontrol kontziente bat burutuz. Auto-kontrol honek ikasteko moduen inguruko hausnarketa eskatzen du. Rué-k (2007) ikaskuntza irakasleok sortzen dugun testuinguru konkretu gisa definitzen du, ikasleek ezagutzaren barneratze prozesuan zein ikasle moduan egiten duten garapen pertsonalean pentsatzeko aukera daukaten testuinguru konkretua.

Gaitasun hauek garatzeak autonomia pertsonala handitzea ekarriko du, baita pentsamendu kritikoaren eta norberaren ikaskuntza prozesuaren inguruko hausnarketa bultzatzea (Benthan, 2002; Brockbank eta McGill, 1998; Escamilla, 2015; Martín eta beste batzuk, 2002; Mayer, 2004; Zimmerman, 2000). Beste era batera esanda, hezkuntza erakunde baten oinarritzko helburuetako bat ikasleak ikastun autonomoak bihurtzea da, hau da, modu auto-erregulatu eta autonomo batean ikasteko gai izatea. Villardón eta Yániz-ek (2011) ikaskuntza autogestionatua deitzen diote. Ikaskuntzaren autogestioa ezinbesteko aldagai bat da ikaskuntzarako (Solzbacher, 2006), eta bizitza osoan zehar garatuko den ikaskuntzarako lagungarria da. Autonomiak baina, ez du esanahi prozesua bakardadean eraman behar denik (Coll, 2010) ez eta bakoitzak nahi duena

egitea, baizik eta momentu bakoitzean egokiena zer izan daitekeen aurreikusteko gaitasuna izatea (Rué, 2007). Ikasten ikasten duen ikasle batek eta bizitza osoan zehar ikasten jarraitzen duen ikasle batek argi izango du, bere garapen/formakuntza profesionala etengabeko ekintza bat dela ezagutzaren jendarte honetan (Hernández-Pina eta Maquilón-Sanchez, 2010). Ikasten ikasteko gakoa ezagutzaren eraikuntzarekin lotutako prozesuan hausnarketa eta kontrol pertsonala izatea da. Ikaskuntzarako eta estrategien erabilerarako ezinbestekoa da ikasteko dugun moduarekiko hausnarketaren bidez norberaren prozesu mentalen kontrola izatea (Nisbet eta Suchcksmith, 1987). Pentsatzen ikasteak estrategia eta gaitasun metakognitiboen ikaskuntza eskatzen du elkarrekintza sozialeko prozesuetan, kognizioa prozesuon motorra da eta alderdi afektibo eta emozionalak motor honen bueltan ardaizten dira.

Atal honetan, ikasten ikastea konpetentzia ezaugarritzeko aipatutako aldagaiak sakonago aztertuko ditugu. Ikaskuntza eta ikaskuntzan parte-hartzen duten subjektuen ulkeran sakontzeko ondorengo lerroetan ikasleen ikasteko baldintzen inguruan sakonduko dugu.

2.2. Ikaste prozesua

Urteetan zehar ikerketek fokua ikaslearengan jarri dute, batez ere ikasketa emaitzak arrakastatsuak izan ez direnean, ikasleari egotziz bere errendimendu negatiboaren ardura. Baina, badira testuinguruari eta ikaste irakaste prozesuko elkarrekintzei arreta jarri dioten ikerketak ere, batez ere, 70. hamarkada amaieran ebidentziak daude ikaskuntza berau gertatzen den testuinguruaren menpe dagoela (Biggs, 1979). Izan ere, ikaskuntza harremanetan dago hainbat aldagaiekin, batzuk, ikasleari atxikitzen zaizkionak eta beste batzuk ikaskuntza giroari. Deakin eta beste batzuren (2004) lana kontuan izanik ikaskuntzari eragiten dioten 4 kategoria orokor daude. Kategoria hauek elkarreragiten duten eta metagarriak diren dimentsioak dira, eta

ikasleari berari dagozkionak zein ikaste irakaste prozesuko elkarrekintza zein beste aldagai batzuk barnebiltzen dituzte.

- Ikaskuntza gaitasunak: gaitasun, sentsibiltate eta gogoia.
 - Ikaskuntza identitatea: ikaslearen sinesmen, ikaskuntzarekiko balore eta jarrerak, nia eta auto-ezagutza.
 - Ikaskuntza historia: denboran jaso duen formazio soziokulturala.
 - Ikaskuntza harremanak: ikaskuntzan ematen diren harremanen kalitate eta funtsa
- Lan honetarako duen interesagatik, Deakin eta beste batzuren (2004)

sailkapeneko ikaskuntza identitateari egin diogu erreferentzia, batez ere.

Ikasleek nola ikasten duten edo ikasteen eragina duten aldagaien inguruan asko ikertu da urteetan. Azterketa egiterakoan hertz desberdinak urratu dira, baina, bi ikuspegi nagusitatik definitu izan da. Alde batetik, emaitza kantitatean oinarritu den ikaskuntza, beraz, zenbat ikasi duen neurtzea helburu izan duen ikuspegia. Bestetik, ikastearen inguruko deskripzioak bilatu dituen, alderdi kualitatiboari erreferentzia eginez eta ikaste irakaste prozesuetan gertatzen dena bilatzen duen ikuspegia. Lehenengo ikuspegiaren arabera, alegia, kantitateari erreparatzen dion ikuspegiaren arabera, ikastea transferentziarekin lotzen da eta dagoeneko lan honetan aipatu dugu Goi-mailako Hezkuntzak ez duela bat egiten ikastearen ikusmolde honekin. Izan ere, edukien transmisio soila ez da kontenplazten kompetentzietan oinarritutako ikuspegiaren. Edukiez baino, ezagutzaz hitz egin behar dugu. Ezagutzaren transmisioak, beraz, ez dauka lekurik. Izan ere, ezagutza eraikuntza da eta dagoeneko ez dago ezagutza bakarra. Benetako ezagutza (Chomsky, 2001) ez da ezagutza bakarraren inposaketa. Izan ere, inposaketak ez du pentsamendu kritiko eta independente baten garapena bultzatzen.

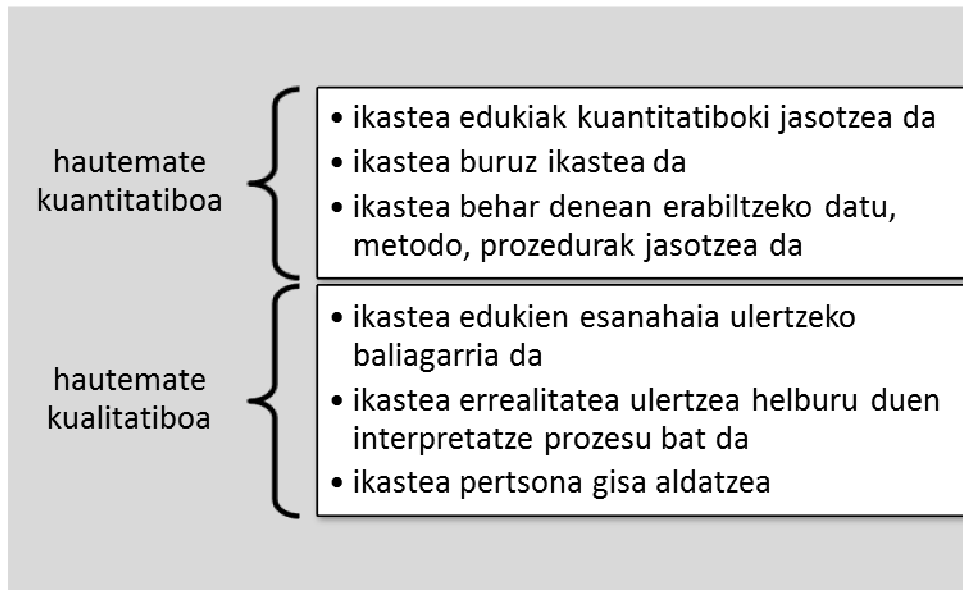
Bigarren ikuspegiari dagokionez, prozesura gerturatzeko erabilitako metodologiak zein prozesua deskribatzeko definitutako arreta puntuak kontutan hartuta,

ikerketa ildo desberdinak daude. Ikuspuntu honetatik, hainbat dira ikastearen inguruan aurkeztu diren sailkapen zein kontzeptuak. Atal honetan, zehazki ikaskuntza hautematean eta ikaskuntza ikuspegian sakonduko dugu, lanarekiko duten interesa dela eta, alegia fokua ikasleen ikastearekiko usteak (ikaskuntza hautematea) arakatzean zein ikasleek ikaskuntzari nola egiten dioten aurre izan dutenak. Komenigarria da argitzea kontzeptualki zein den egiten den erabilera, izan ere, ikerketen errebisioek adierazten dute, hainbat kontzeptu gauza bertsuak izendatzeko erabili izan direla.

Era berean, erreferentzia egingo diogu kapitulu honetan ikasten ikastearen definizioari.

2.2.1. Ikaskuntzaren hautematea

Ikastearekiko usteak biltzen dira, ikasteak inplikatzeko duenarekiko usteak. Bizi ditugun esperientzien ondorioz, pertsonok ikaskuntzarekiko hautemateak eraikitzen ditugu eta eragina izango dute gure ikasteko moduetan. Ikerketek (Säljö, 1979; Van Rossum, Deijkers eta Hamer, 1985) ikuskera honen baitan bost maila bereizi daitezkeela baieztatu dute: hautemate kuantitatiboaren baitan sartzen direnak (ikastea edukiak kuantitatiboki jasotzea da; ikastea buruz ikastea da; ikastea behar denean erabiltzeko datu, metodo, prozedurak jasotzea da), eta hautemate kualitatiboaren baitakoak (ikastea edukien esanahia ulertzeko baliagarria da; ikastea errealitatea ulertzea helburu duen interpretatze prozesu bat da). Badago beste kategoria bat gehitu izan zaiona zerrenda honi Marton, Dall’Alba eta Beaty-k (1993) eginiko lanaren ondorioz. Seigarren kategoria hau “ikastea pertsona gisa aldatzea” da. Oso antzekoak diren hainbat sailkapen daude argitaratuta, lan honetan 1. irudian jasotzen den sailkapenarekin egiten dugu bat.



1. irudia: Ikaskuntza hautemateak.

Enfoques de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Monroy, F., 2013, lanetik egokitua.

Marton eta beste batzuk (1993) hautemate kualitatiboek kuantitatiboak bere barne hartzen dituztela diote. Hautemate kualitatiboak berez dakar aurreko kategoria bere baitan egotea.

Ikasleak ikastearekiko duen hautemateak eragina dauka ikasteari aurre egiteko moduan (Biggs, 1990). Ikasleak ikaskuntzarekiko duen hautematea denborarekin aldatu dezake, dituen esperientziek edota testuinguruko aldagaiek horretan laguntzen badiote (Van Rossum eta beste batzuk, 1985), izan ere, ikaskuntza hautemateak ez dira aldagaitzak. Beraz, ez da subjektuaren ezaugarri propio bat, testuinguruarekin elkarrekintzan sortzen da, nahiz eta subjektuak tendentzia edo lehentasuna markatua izan, testuinguruaren arabera alda dezake (Herrmann, Bager-Elsborg eta McCune, 2017).

Aldaketan eragin dezaketen aldagaien artean ikaskuntza esperientziak zein norbanakoak ezartzen dituen helburuak daude (García, 2011), baita, ikaskuntza ikuspegia, orientazio motibo-emaileak eta ikaskuntzaren erregulazioa (Heikkilä eta Lonka, 2006).

2.2.2. Ikaskuntza ikuspegiak

Marton eta Säljö-ren (1976) lanetan dauka oinarria eta ikaskuntza prozesu konplexuari aurre egiteko moduari egiten dio erreferentzia. Esperientzien bizipena ezagutzan bilakatzeko bidean pertsonak egiten duen lehentasun hautua da ikaskuntza ikuspegia. Ikaskuntza ekintzei aurre egiteko modua. Testuinguruak ikaskuntza ikuspegia baldintzatzen duela dioten ikerketak ugariak dira (Biggs, 1996; Entwistle eta Ramsden, 1983; Hassal eta Joyce, 2001; Marton eta Säljö, 1976; Ramsden, 1989; Trigwell eta Prosser, 1991; Van Rossum eta Schenk, 1984). Ikaskuntza ikuspegiatan eragiten duten faktoreen artean, besteak beste, ezagutzaren izaerarekiko sinesmenak, eta testuinguruko aldagaiak daude. Azken honekin lotuta, ebidentziak daude esateko ikaskuntza eskaintzen den testuinguruaren menpe dagoela. Are gehiago, ez litzateke testuinguru soilik izango, baizik eta testuinguru horren hautematea da baldintzagarria (Biggs, 1979, 1996; Entwistle eta Ramsden, 1983; Entwistle eta Tait, 1990; Ramsden, 1989; Säljö, 1979; Trigwell eta Prosser, 1991; Van Rossum eta Schenk, 1984).

Ikaskuntza ikuspegiaren eragina duen beste aldagai batzuk dira ebaluazioa eta lan karga (Diseth, 2007; Struyven, Dochy, Janssens, eta Gielen, 2006); ikasteko askatasuna (Entwistle, 1986) eta irakaslearen irakaskuntza estrategia egokia (Gargallo, Gargafella, Pérez eta Fernández, 2010).

Era berean, zereginak edo edukiaren izaerak eragina izan dezake ikaskuntza ikuspegiaren. Badaude ikerketak (Entwistle eta Ramsden, 1983; Trigwell eta Prosser, 1991) aditzera ematen dutenak harremana dagoela azaleko ikuspegiaren eta lan karga handiaren hautematearekin (Diseth, 2007; Wang, 2013).

Hainbat orientazio definitu dira baina batez ere bi erabiltzen dira, alde batetik, esanahiari lotutako orientazioa, eta bestetik, erreproduzio edo errepikapenera bideratutako orientazioa. Esanahiari lotutako orientazioa ikaskuntza auto-erregulatu eta

ikaskuntzaren sakoneko ikuspegiaren arteko konbinazioa da. (Lonka eta Lindblom-Ylänne, 1996; Richardson, 1997; Valle eta beste batzuk, 2008; Vermunt eta Van Rijswijk, 1988).

Ikasleek modu desberdinetan ikasten dute, adituek prozesatze mailak izendatzen dituzte modu desberdin hauek: maila sakona eta azalekoa. Entwistle-k (1991) maila deitzetik ikuspegi deitzera ekarri zuen. Ikerketa nagusien arabera bi ikuspegi definitzen dira (Biggs, 1993; Entwistle, 1991; Gargallo, Garfella eta Pérez, 2006; Hernández Pina, 2000; Marton, 1983):

- **Azaleko ikuspegia:** kanpo motibazioan oinarritua dago eta ikaskuntza helburu bat lortzeko bitartekaria da. Eskaera “betetzea” eta porrota ekiditea bilatzen da, ikaslearen asmoa eskakizunei erantzutea da. Erabiltzen diren estrategiak ikaskuntza mekanikoarekin lotuta daude eta prozesuak ikaskuntza memoristikora bideratuta, auto-erregulazio txikiko jokabideak izan ohi dituzte. Ikaslea pasiboa da ideia eta informazioa jasotzerakoan eta hala onartzen du. Ardura bakarra azterketak edo frogak gainditzea da. Emaitza, memorizazio eta azaleko edo baliogabea den ulermena da. Ikaskuntza hautemate kuantitatiboa dago atzetik.
- **Sakoneko ikuspegia:** barne motibazioan oinarritzen da eta funtsean gaiarekiko edo edukiekiko interesa dago, baita ikaskuntza esanguratsua izateko nahia. Ikaslearen jakin-mina asetzeko eta ulermena lortzeko erabiltzen dira estrategiak eta auto-erregulazio izaerakoak izan ohi dira. Prozesuari dagokionean edukiak, aurrezagutza eta esperientziak elkarrekintzan jartzen ditu ikasleak, emaitza edo ebidentzia ondorioekin lotzen ditu eta arrazoen logika aztertzen du. Emaitzei dagokionean ulermen maila sakona lortzen da, oinarritzko printzipioak ondo barneratuz. Ikaskuntza hautemate kualitatiboa dago atzetik.

Sakoneko ikuspegia ulermenarekin lotzen da eta azalekoa gainditzearekin. Biggs-ek (1990) intentzioa eta motiboak gehitzen dizkio sailkapen honi.

Hainbat ikerketek ikuspegi estrategikoa ere aipatzen dute, baina, Monroy-ren (2013) lanean hainbat ikerketek esandakoa jasotzen du eta ikuspegi hau dagoenik ezin daitekeela esan dio, ez baita ebidentziarik jaso.

Ikuspegi biak continuum batean kokatu behar dira, bakoitza mutur batean eta tarteko perfilei aukerak emanez. Horrela bada, tartean kokatuko diren perfilak izango ditugu, bi ikuspegietatik izango dutenak, nahiz eta bietako bat lehenetsi edo nagusitu (García, 2011).

Biggs-ek izendatutako ikaskuntza ikuspegiaren barneko motibo eta estrategiei buruz Monroy-k (2013) jasotzen du hainbat ikerketen arabera bat datozela motiboa eta erabiliko den estrategia. Hala ere, gerta daiteke, sakoneko ikuspegi bat duen ikasle batek azaleko strategiak erabiltzea testuingurura egokitzeko, baina, kontrako egoera gertatzea zailagoa da, alegia, azaleko ikuspegia izan eta estrategia sakonak erabiltzea.

Laburbilduz, ikaskuntza ikuspegia aurre egin behar duen ekintzarekiko, ikasi beharreko edukiekiko eta ikaskuntza testuinguruarekiko duen hautematea da. Nola ikasten den zehaztuko luke. Ikasleak ekintza konkretu bat testuinguru konkretu batean burutzerakoan duen hautemateak baldintzatutako ikasteko modu konkretua da (Marton eta Säljö, 1976). Ikaskuntza emaitzetan eragina dauka ikasleak eraikiko duen hautemateak (Gargallo eta beste batzuk, 2006; Martín, 2008; Prosser eta Trigwell, 1993) eta aldi berean, ikasleak testuinguruarekiko duen hautemateak ikuspegia baldintzatuko du. Izan ere, ikaskuntza hautematea eta ikaskuntza ikuspegia lotuta daude. (Biggs, 1990; Brownlee, Purdie eta Boulton-Lewis, 2003; Ruiz Lara, Hernández Pina, Ureña Villanueva eta Argudo Iturriaga, 2011; Säljö, 1979b; Van Rossum eta Schenk, 1984).

Säljö-ren (1979) lanean jasotzen da ikaskuntza ikuspegia hainbat aldagairen elkarrekintzaren ondorioz eraikitzen duela ikasleak, alegia, ikaskuntza ikuspegia ez da ikaslearen ezaugarri pertsonal bat, baizik eta ikaslearen eta ikaskuntza testuinguruaren arteko elkarrekintzaren ondorioz eraikitzen den konstruktua bat da (García, 2011). Testuinguruak, gainera, pisu handia hartzen du elkarrekintza honetan eta baldintzatzaile handia izango da ikasleak ikaskuntzari aurre egiteko hautatuko duen ikuspegiari dagokionean.

2.3. Ikasten ikastea kompetentzia

Aztertutako hainbat lanetan (Bolívar, 2009a; Hoskins eta Fredriksson, 2008; Martín eta Moreno, 2007) Oinarrizko Konpetentzien Europako Markoan, Europako Batzordeak 2005ean adostutako definizioa jasotzen da eta honela azaltzen da ikasten ikastea:

Ikasten jarraitu eta mantentzeko eta norbere ikaskuntza antolatzeko gaitasuna da, eta bakarka zein taldean, denbora eta informazioaren kontrol eraginkor bat eskatzen du. Helburua ikastea arrakastatsua izatea da, horretarako ikaskuntza prozesuaren eta beharren kontzientzia, aukeren identifikazioa zein trabak gainditzeko gaitasuna barne hartzen ditu... ikasleak aurretik izandako esperientzietatik abiatuta ezagutza eraikitzen konprometitzen dira, testuinguru desberdinetan ezagutza eta gaitasunak berrerabili eta aplikatzeko. Ezinbestekoak dira motibazioa eta konfiantza.

Ikasten ikasteak Europako Batzordearen testuetan hainbat ikuspegi-tako elementuak barnebiltzen ditu tradizio soziokulturalekoak zein kognitibo-takoak. Hona, Hoskins eta Fredrikssonek (2008) bere lanean jaso duten bi paradigmen arteko azalpena:

- Paradigma kognitiboa: barne prozesu kognitiboak kontuan izanik pertsonok informazioa nola prozesatu edota eraikitzen dugun aztertu du historikoki. Perspektiba honetatik burmuina prozesatzaile moduan ulertzen da; gure memorian informazioa batu, prozesatu, gorde eta bilatu/berreskuratu. Dimentsio afektiboa kontutan hartzen da, jarduera burutzeko onarpen eta motibazio moduan ulertzen da. Piageten ekarpena da azpimarragarriena.
- Paradigma soziokulturala: ezagutza, gaitasunak eta jarrerak nola eraikitzen diren ditu aztergai. Kognitiboarekiko desberdintasunetako bat da ikuspegi honek arreta gehiago eskaintzen diola ikaskuntzaren dinamika sozialari barneko prozesu kognitiboari baino. Bernstein eta Vigotsky-k garatu dituzte besteak beste teoria soziokulturala. Printzipio nagusia da ikaskuntza testuinguru sozial batean garatzen dela elkarrekintza sozialaren bidez. Paradigma honen baitan ikasten ikastea ezin da ulertu ez ikaskuntza testuingurutik at, ezta ere ikasle eta ikaskuntza erraztatzailearen arteko harreman eta elkarrekintzatik at. Beraz, diziplina honetatik ikasten ikastea uler daiteke ikaskuntza testuinguruarekin dagoen elkarrekintza prozesu gisa. Horrela bada, dimentsio afektiboak pisu handia hartzen du. Izan ere ikaskuntza testuinguru sozialaren identifikazio eta neurri hartzea eskatzen baitu eta honek balioak, jarrerak eta ikaskuntza harremanak neurtzea eskatzen du.

Ikasten ikastearen definizioa edo ulerkera oinarrian dagoen paradigmak baldintzatuko du. Hori horrela, ikastea azaltzeko eraiki diren korrante teorikoak kontutan hartuko ditugu ikasten ikastearen definizioa kokatu eta ulertzeko. Izan ere, literaturan hainbat definizio daude, eta nahiz eta elementu batzuk komunak izan, funtsean badituzte desberdintasun esanguratsuak. Ikastearen ulermenarekin lotuta aztertutako korrante teorikoek ikasten ikastea eta auto-erregulazioarekin duten

ikuspuntua azaltzen da **3. Taulan**. Salmerón eta Gutiérrez-en (2012) lanean jasotako korronteak kontutan izanik eta beste ekarpen batzuk gehituz osatu da taula.

3. Taula:

Ikastea: korronte teorikoak eta auto-erregulazio eta ikasten ikastearekiko ikuspuntua.

Teoria	Definizioa	Ikasten ikastearen garapena
Teoria kognitiboak. Informazioaren prozesamenduan oinarrituak.	Informazioa berria hartu kodifikatu, epe luzeko oroimenean integratuta dagoen informazioarekin erlazionatu eta bertan gorde	Perspektiba honetan metakognizioak rol gakoa dauka.
Ikuspuntu fenomenologikoa	Ikaskuntza niarekin estuki lotua dago (Moll, 2001). Nia konstruktua dinamikoa da eta testuinguru sozio-historikoarekin harremanetan eraikitzen da. Ni errearen eta ni idealaren arteko distantzia txikitzeko motibaziotik abiatzen den barne prozesu bat da ikaskuntza.	Auto-erregulazioa nia modu jarraian eraikitzen den prozesu gisa ulertzen da, helburua izanik etorkizuneko eta desiratutako identitateak lortzea. (Oyserman, Bybee, Terry eta Hart-Johnson, 2004; Oyserman eta Destin, 2010). Esku-hartzeak kompetentzien eta estrategien zein auto-estima eta auto-kontzeptuaren garapenera bideratuak izan behar dira. Eskaini beharreko testuinguruak egungo identitate eta etorkizuneko arteko zubiak egitea erraztu behar dute (McCombs eta Marzano, 1990).
Borondatezko ikuspuntua. Corno, 2001	Helburuaren lorpen bidean ekintza burutzerakoan dagoen motibazioak sortzen dituen inpultso eta intentzioak kontrolatzeko prozesu gisa ulertzen du. Borondateak ekintza bat aurrera eramateko intentzioa dakar.	Borondatea sistema auto-erregulatuaren integratzen da, bere barne hartzen ditu motibazioa eta prozesu kognitiboak. Azken bi hauek emaitza akademiko onak eta helburuak lortzeko baldintza positiboak dira, baina, ez nahikoak.
Epistemologia genetikoan oinarrituak duten korronte eraikitzaile kognitiboak (Piaget, 1987)	Ikastunak, modu aktiboan, besteekin eta testuinguruarekin elkarrekintzan esanahiak eraikitzen dituen prozesua.	Auto-erregulazioa orekatze prozesu bat da. Ikuspuntu sozio-eraikitzailetik auto-erregulazioa konstruktua multidimentsional moduan ulertzen da: kompetentzien kudeaketa eta kontrola, ikaskuntza estrategien erabileraren erregulazioa zein hipotesien formulazio eta ebaluazioa barnebiltzen ditu. Ikaskuntza estrategiak oinarritzko konstruktua bat dira. Korronte eraikitzailearen alde honek planteamendu sozio-eraikitzaile baterantz jo du eta garapen kognitiboan testuinguruari, ikaskuntza inguruari eta elkarrekintzei gero eta garrantzia handiagoa eman zaio (Alexander, 2006; Paris, Byrnes eta Paris, 2001; Paris eta Paris, 2007; Pressley, 2002).

Ikuspuntu soziokulturala	Goi-mailako funtzio psikologikoak fenomeno psikologiko auto-erregulatuak dira. Modu kontziente eta borondatezkoan ematen dira eta jatorri soziala daukate.	Auto-erregulazioa goi-mailako funtzio psikologikoen kontrol gisa ulertzen da. (Díaz, Winsler, Atencio eta Harbers, 1992; Espinosa, 2008; Henderson eta Cunningham, 1994). Testuinguru sozialean edozein goi-mailako funtzio psikologiko eraikia da eta besteen ekintza eta ideiek esanguratsuki eragiten diote (Lacasa eta Herranz, 1989; McCaslin eta Hickey, 2001; Vygotsky, 1995; Wertsch, 1990)
Banduraren Ikaskuntza sozialaren teoria (1977), teoria sozio-kognitiboa	Ikaskuntza auto-erregulatua soziala den prozesu bat da. Ikasleak ikaskuntza helburuak ezartzen ditu eta bere kognizioa, emozioak, motibazioak eta jarrerak kontrolatu eta erregulatzen ditu testuinguruko ezaugarriak eta helburuak kontutan izanik.	Auto-erregulazioaren konstruktua inguruan gehien garatu den ikuspuntua da (Puustinen eta Pulkkinen, 2001). Bandurak (1997) erregulazioarekin lotuta hiru prozesu definitu zituen: Auto-behaketa edo auto-kontrola, auto-epaiketak eta auto-erreakzioak. Jokabidea, ingurunea eta pertsonalak (kognizioa eta emozioa) diren alderdien proposamen teoriko integratzaile bat eskaintzen da.
Escamilla, 2015	Ikasleek jarduera/tresna kulturalen eta esperientziadun kideekin dituzten elkarrekintzaren bidez ikasten dute.	Ikaskuntzarako ekintza eta testuinguruaren garrantzia nabarmentzen da (García-San Pedro, 2010) Ikastea eta egitea etengabeko elkarrizketan ulertu behar dira, ikasleek testuinguru pertinentean ikasi behar dute, “benetako” ikaskuntza praktiketan.

Lan honetan kompetentzien ikaskuntza egokien oinarrizko duen ikaskuntza kokatu eta eraikitzailearekin (Bolívar, 2009a) bat egiten dugu. Izan ere, Escamilla-k (2015) esaten duena kontutan hartuta ikaskuntza kulturaren geureganatze prozesu multidimentsionala da. Ikaskuntza subjektuen parte-hartze eta ulerkeran aldaketak ematea da. Pentsamendua, afektibitatea eta ekintza barnebiltzen dituen esperientzia da (Baquero, 2002). Testuinguru batean kokatua dagoenez inguruko aldagaien eraginpean dago, hala nola, ikaslearen inguru sozio-historikoa, tresna kulturalak, tradizio eta kosmobisioak, eskolaratzea eta beste hainbat praktika kultural (Deakin eta beste batzuk, 2004).

Ikastea modu desberdinetan ulertzen da, tartean tekniken entrenamendu gisa. Bolívar-ekin bat eginez, lan honetan ikastea ez da ulertzen hobeto ikasten laguntzen

duten tekniken edo metodoen erabilera (Bolívar, 2009b), hau da, prozesatzen lagunduko diguten tekniken entrenamendua soilik. Metodo zein teknikak bitartekoak dira helburua lortzeko eta hala ulertzen dira lan honetan. Ondorengo aipuak bitartekoen eta helburuen arteko harremana azaltzen du.

Aprender como entusiasmo por aprender, aprender a aprender, incluye, por supuesto, aprender a usar los libros. Pero los hombres [sic] que aprenden a usar telescopios y microscopios no aprenden a mirarlos. Aprenden a mirar a través de ellos para ver mejor otras cosas, y las cosas que aprenden a ver son las cosas que existen y actúan en el mundo común a su alrededor ... pero que sin la ayuda de estos dispositivos pasan desapercibidos. (Dewey, 1944, 8)

2.4. Laburbilduz

Goi-mailako ikaskuntzak duen helburua kontutan izanda, sakoneko ikuspegia da egokiena (Biggs, 1999; Trigwell, Prosser eta Waterhouse, 1999). Ikaskuntza sakona bultzatu behar da ikasleek hobeto eta gehiago ikasten dutelako (Gargallo eta beste batzuk, 2006; Prosser eta Trigwell, 1993). Izan ere, goi-mailako ikaskuntzak prozesatze esanguratsu bat eskatzen du, subjektuaren adimenaren ekintza da eta ezinbestean subjektua aktiboa izan behar da. Era berean, aurretiko kontzeptu egiturak kontutan hartzea eskatzen du eta arreta handiagoa eskatzen du.

Hala izanik, testuingurua manipulaturik ikasleek modu positiboan hautematen dute eta ondoren ikaskuntzari aurre egiteko moduan eragina dauka. Baina, Marton eta Säljö-k (1976) egin zuten saiakera bat eta ez zituzten esperotako emaitzak lortu. Epe motzean errazagoa da azaleko ikaskuntza bultzatzea edo probokatzea, sakonekoa baino (Ramsden, 1985; Van Rossum eta Schenk, 1984). Hala ere, aurretik aipatutako continuumaren ideia berreskuratuz, ikasleei eskaintzen zaien testuingurua lasaia bada (Fransson, 1977), eskaintzen zaizkien edukiak esanguratsuak (Entwistle eta Tait, 1990;

Fransson, 1977), ikaskuntza testuinguruaren hautematean eragin ezker (Trigwell eta Prosser, 1991), besteak beste, sakoneko ikuspegia indartzeko aukerak daude.

Ikaskuntza ikuspegi batean eragiteko ez da nahiko izango inoiz ikasleei ikaskuntza estrategiak irakastea ezta irakasleek irakaskuntza teknikak aldatzea, ezinbestekoa izango da irakasleen zein ikasleen ikaste irakaste prozesuaren hautematea aldatzea (Kember eta Gow, 1989).

3. IKASTEN-IKASTEAREN GARAPENA: ERAGINA DUTEN ELEMENTU GAKOAK

3.1. Sarrera

Orain arte azaldu den bezala, ikasten ikastea konpetentzia ulertzeko ertz desberdinak daudela ikusi ahal izan dugu. Claxton-ek (2002) bere lanean, lau belaunaldi deskribatzen ditu ikaskuntza helburu duen irakaskuntza praktikarekin lotuta. Belaunaldi bakoitzak ikaskuntza ikuskera bat dauka, eta ondorioz, ikuspegi horrek praktika bat bultzatzen du. Egiten dituen definizioetan lehenengo belaunaldiarentzat irakaskuntza ona ezagutza-edukiak modu egokian ematea dela defendatzen du eta lorpenak goratzen ditu. Bigarren belaunaldi bati erreferentzia egiterakoan, aldiz, gaitasunak garatzearekin lotzen da ikaskuntza eta lorpena ere goratzen da. Ikasleari teknikak eta aholkuak ematea izango da irakaskuntza. Hirugarren belaunaldian faktore sozial eta emozionalek lekua hartzen dute eta ikaskuntza moduak ezaugarritzen dituzte. Kezka dago ondo irakastearekin, nola irakatsi horrek kezka sortzen du. Azkenik, laugarren belaunaldi batek prozesuan ikasleen parte-hartzearen garrantzia azpimarratuko du. Belaunaldi honek daukan kezka ikasleak bere burua lagun dezan zein laguntza eskaini behar zaion izango da. Irakaslea bera ikasle hobe bat izateko prozesuan sartuta dago. Ikaskuntza prozesua garapenezkoa da eta metagarria.

Azken belaunaldian kokatzen dugu lan honetan egin dugun ikasten ikastearen definizioaren hautua. Ikasteari eskainitako atalean ikasten ikastearekiko hainbat

kontzeptu azaldu ditugu. Ikusi dugun moduan, konplexua den kontzeptu bat da eta barnebiltzen ditu hainbat aldagai. Ondorengo lerroetan aldagai horietan sakondu eta hezkuntza inplikazioak azaleratuko ditugu.

3.2. Gako, aldagai, elementuak

Ez dago orokortasunera eraman gaitzakeen kontzeptuarekiko hausnarketarik (Díaz, 2006), eta egoera honek zaildu egiten du ikerketen arteko konparaketak egitea zein kontzeptuaren garapenaren inguruko lanik egitea. Alabaina, badira definizioek, oro har partekatzen dituzten hainbat ezaugarri. Jornet, García eta Gonzalezek (2012) beraien lanean jasotzen dituzte partekatzen diren elementuak, eta lan honetan, elementu horiek aipatzen dituzten beste lanen azterketa egin eta jaso da. Ondorioz, autore desberdinen (Bolívar, 2009a; Coll, Mauri eta Rochera, 2012; Deaking, 2006; Deakin eta beste batzuk, 2004; Escamilla, 2015; García, 2011; Gargallo, 2012; Hautamaki eta beste batzuk, 2002; Hoskins eta Fredriksson, 2008; Jornet eta beste batzuk, 2012; Martín eta Moreno, 2007; McCormick, 2006; Muñoz-San Roque eta beste batzuk, 2016; Nisbet eta Shucksmith, 1987; Pérez-Gómez eta Pérez-Granados, 2013; Segura, 2009; Smith eta Spurling, 1999; Stringher, 2006; Villardón eta beste batzuk, 2013; Villardón eta Yániz, 2011) definizioak aztertuta, hainbat alderdiren integrazioa burutu eta honako oinarritzko ideien zerrenda osatu dugu:

- Goi-mailako prozesua da. Oinarritzko kompetentzietan oinarritukoena. ikaskuntzaren oinarria da, hau da, ikaskuntza berrien egikaritzea errazten du.
- Ikasleak egiten duen prozesua da, **esanahiak eraiki** eta zentzua ematen dio ikasteari. Ikaskuntzaren inguruko aurkikuntza prozesu bat da. Ikastea zerbait automatikoa izan beharrean, ikastunaren aldetik kontzientzia maila altua eta **borondatezko** kontrola eta nahia (**motibazioa**) eskatzen du, ikaskuntza **auto-kudeatzeko** gaitasuna eta ardura.

- **Autonomia**, ikastun konpetenteago helburu. Modu autonomo batean aritzea.
 - Konpromisoa eskatzen duen prozesua da. Ikaskuntzarekiko eta pentsamenduarekiko konpromiso pertsonala, ikaskuntza berriekiko errespetua. Ikaskuntza ikasgarria dela dago oinarrian. Ikasleek izan dezaketen ikaskuntzarako edozein aukeren aurrean azaltzen den konpromiso pertsonalari forma ematen dion hainbat elementuren nahasketa konplexua da.
- Denboran garatzen da jasotako estimulazioaren bitartez eta estimulazioaren nolakotasunak eragina dauka. Izaera ebolutiboa dauka eta etapa bakoitzean ñabardura zehatzak ditu.
- Bizitza osoan zehar gauzatzen da, bizitza osoan zeharreko (LLL, Life Long Learning) ardatz nagusia da.
- Testuinguru anitzetan aritzeko eta sortzen diren erronkei erantzuteko gaitasuna da. Eremu desberdinen arteko eskakizun desberdinak ulertzea, inguru konkretuetara edo beharretara egokitzea, momentuko beharrei erantzuteko egokiak diren baliabideak erabiltzea eskatzen du. Testuinguru berrietarako aurretik izandako esperientzietan jasotakoa transferitzea eskatzen du, **ezagutzaren transferentzia**, alegia.
- Dimentsioaniztuna da. Aldagai kognitibo, afektiboak zein sozialek eragiten dute. Prozesuen kontrol aktiboa eskatzen du.
 - Kognitiboak: oinarrizko gaitasunen trebetasuna ezagutza berriak jaso eta prozesatzeko (**arreta**, memoria, informazioa aukeratzea...). Azpimarra jartzen da **auto-erregulazio** mekanismoetan (pertsonak ikastun gisa duen ezagutza pribilegiatua litzateke). Era berean, metakognizioa

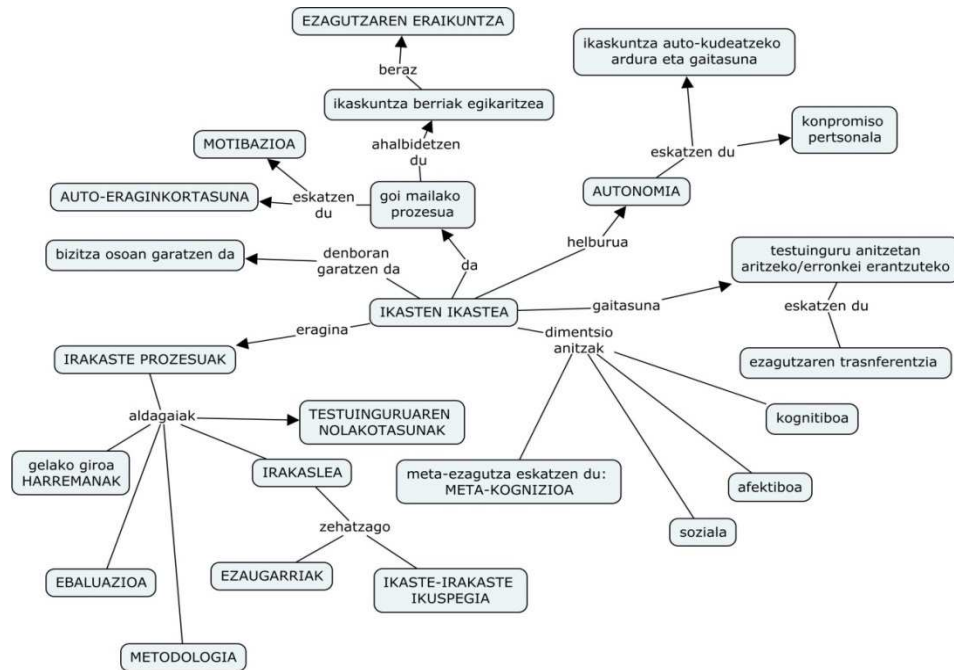
azpimarratzen da, meta-ikaskuntzaren baitan (nola ikasten dugun eta nola ikasi behar dugun).

- Afektiboak: motibazioa eta auto-eraginkortasuna gisako ezagutzak daude bertan. Ezinbestekoa da ikaskuntza egoeraren kontrola izatearen sentsazioa, eta **auto-eraginkoratsun** sentimendua garatzen laguntzea. Metakognizioan ikasleak bere prozesua autonomoki bideratzea da, bere prozesuaz boteretzea, alegia. Prozesuaren boteretze horretan, ezinbestekoa da burua aldaketak egiteko gai ikustea, bere gaitasun eta esfortzuaren bidez.
- Sozialak: ikastea ekintza kolektiboa da. Ikasten ikastea prozesuan konfiantza eta segurtasuna duen eta laguntza eskatzeko zein eskaintzeko gai den pertsona sentitzea bezain garrantzitsua da identitatea ematen duen talde bateko partaide sentitzea. Beste batzuekin ikasten ikasteak eskatzen du ezagutzen, hitz egiten, entzuten, iritziak elkarbanatzen ikastea.
- Meta-ezagutza (**metakognizioa**) eskatzen du, pertsonarena (**ikastun gisa norbere burua ezagutzea**: ikastearen hautematea, nire gaitasunen kontzientzia hartzea, borondatea, autoestimua eta auto-kontzeptu akademikoa) ekintzarena (testuinguruak egiten dion eskaeraren kontzientzia hartzea eta balorazioa) eta estrategiena (**ikaste estrategia** errepertorioaren ezagutza izatea eskaerei egokitzea). Era berean gainbegiratze metakognitiboa, erregulazio eta kontrola (ikaskuntzaren gaineko ekintza bat, meta-ikaskuntza bat. Norberaren adimena ulertzea, alderdi indartsu eta hobetzeko enabaketa egitea).

Oinarrizko zerrenda honi, Bolívar-ek (2009a eta 2009b) bere lanetan aipatzen duen ideia hau gehitzen zaio, honekin bat egiten dugu eta. Bere hitzetan, ikasleak berak eman behar dio zentzua bere iraganari, hartutako erabakiak argudiatu beharko ditu, nolakoa izan eta nola jokatu erabaki beharko du eta modu horretan identitatea eraikitzen joango da modu hausnartu batean.

Pérez-Gómez eta Pérez-Granados-ek (2013) bat egiten dute ikasten ikastea norbanako bizi proiektua garatzeko gaitasun gisa aurkeztearekin. Norbanakoak bizi proiektua garatzeko kontutan izan beharko du non dagoen eta zein den jokatzen duen rola, bai gertuko testuinguruan zein testuinguru orokorrean, norbere identitatea ulertu eta birpentsatuz. Ikasten ikastea kontziente izatea da, nola ikasten dugun eta nola ikasi behar dugun kontziente izatea. Pertsonalki gai garela sentitzea eskatzen du eta motibazioan, norbanako bakoitzak bere buruarengan duen konfiantzan eta ikastearekiko gustuan izango du eragina.

Aipatutako autoreen lanetan ikus daiteke, ikasten ikastea konpetentziaren zein berarekin lotura duten aldagaien garapenean, irakaskuntzak erabat eragiten duela. Definizioan jasotako aldagai zein testuinguruarekin edo irakaskuntza egoerarekin zerikusia duten aldagai edo kontzeptuen arteko loturak 2. irudian ikus daitezke.



2. irudia: Ikasten-ikastea: aldagai eta kontzeptuen arteko loturak.

Ikasten-ikasteak dituen ertzak sakonago aztertuko ditugu ondorengo lerroetan, aldagai bakoitza aletu eta dagokion ikerketen aipamenak eginez. Atal eta azpiataletan antolatu ditugu kontzeptuak eta horretarako zenbakien hierarkia erabili badugu ere, horrek ez du adierazten kontzeptuen arteko orden edo lehentasunezko posizioirik. Ulergarriago egin nahia dago antolaketaren atzean.

3.2.1. Autonomia

Norberaren irizpideak kontutan izanik egoera berrietara egokitzeko, antzemandako beharrei erantzuteko zein inguruan aldaketa eta hobekuntzak bultzatzeko erabakiak hartzeko gaitasun eta prestutasuna da (Escamilla, 2008; Villardón eta Yániz, 2011).

Autonomiak norbanakoaren ezagutzari bide ematen dio. Escamilla-ren (2008) arabera autonomiak autoestimua orekatu eta gaintzeko nahia dakartza. Printzipio etikoetan eta besteen eta inguruaren ezagutza, errespetua eta estimuan oinarritutako balio eta arau moral pertsonalei ere bide ematen diotela dio autore berberak.

Hortaz, autonomia litzateke hezkuntzaren helburua eta ikasten ikastea berau lortzeko ekintza. Izan ere, norbanakoak bere ikaskuntzaren ardura beregain hartu behar du eta bere kabuz eta besteekin ikasteko estrategiak garatu behar ditu (McCormik eta James, 2007). Goi-mailako hezkuntzan arrakastarako gakoa da (Palazón, Gómez, Gómez, Pérez eta Gómez, 2011).

Rué-ren (2007) arabera autonomia printzipio politiko, etiko, (sozio)kognitibo eta teknikoaren ikuspegitik uler daiteke. Autonomiaren izaera politikoa prozesuaren kontrol osoaren garapena da eta ikaskuntza objektuak oso esanguratsua den aldaketa kognitibo eta pertsonala ekarri behar dio pertsonari. Izaera etikoari erreparatzen badiogu, hartutako erabakien aurrean ardura-hartze eta kontu-ematea litzateke. Dimentsio (sozio)kognitiboak norbanakoaren ikaskuntzaren eraikuntzari egiten dio erreferentzia, bere ikaskuntzaren ardura zehatz bat aktiboki bere egiten duenean edo transferitzen zaionean. Eta, azkenik, autonomiaren izaera teknikoari dagokionean, baliabide instrumentalen menperatzeaz ariko gara, ikaskuntza alderdi zehatzetan indartzeaz, hala nola, edukietan zein prozeduretan.

Autonomia garatzen den gaitasun bat da, alegia, testuinguruko baldintzetan eraginda irakaslearen esku-hartzeak erraztu dezake autonomiaren garapena. Maila goreneko garapena ikaskuntzaren sakoneko ikuspegiarekin lotzen da (Rué, 2007). Horretarako baina, kontutan izan beharreko baldintza batzuk daude: helburu eta emaitzen ebidentziak aztertzeke eta harremanak eraikitzeke aukerak izatea; helburu, prozedura, irizpide, denbora eta espazioen inguruko informazioa eskura izatea; zein, ikaskuntzaren inguruko ebidentziak biltzeko sistema bat eskura izatea. Kontutan hartu beharreko beste baldintza bat, egiantzeko edo egiazko egoeratan aplikatzeko aukerak izatea da eta beste batzuekin kolaborazioan egotea. Bukatzeko, espezializatutako laguntza eskura izateak garapenean eragin positiboa izango du eta, ikaskuntzaren

erregulazio edo auto-erregulaziorako baliabideak eskuragarri izatea edo berauetara jotzeko aukera izatea baldintzatzailea izango da.

3.2.2. Metakognizioa

Norbanakoak bere prozesu edo produktu kognoszitiboetaz (Segura, 2009) edo harremana duten beste aldagai batzuetaz duen ezagutza (Flavell, 1979) metakognizioa deitzen da. Metakognizioa ez da kognizioaren isla zuzena, baizik eta kognizioaren funtzionamenduaren kontrolaren bidez eraikitzen den eredu bat da (Efklides, 2009).

Metakognizioa norbere pentsamendu eta sentimenduen kontrol, erregulazio eta auto-balorazioan oinarritzen da (Segura, 2009; Van der Stel eta Veeman, 2010), ikaskuntza prozesuaren inguruko kontzientzia hartzea eskatzen du eta hipotesiak baieztatzea, aurreikuspenak egitea zein hartutako erabakien ondorioak neurtzea baimentzen du (Aznar-Minguet, 1992).

Pentsamenduaren ganean pentsatzeak (Efklides, 2006; Moral, 2008; Suárez eta Fernández, 2011), ikaskuntza prozesuaren kontzientzia izateak eta ikaskuntza berrietan erabiltzeak (Aznar-Minguet, 1992; Coll eta beste batzuk, 2012), norbanakoaren ikaskuntza prozesuen inguruko hausnarketa eta kontzientzia hartze bat eskatzen du (nola ikasten dut?).

Metakognizioak apurka-apurka erantzukizuna norberarengan hartzea errazten du eta ikaskuntza autonomia sustatzen du. Denborarekin garatzen eta hobetzen joan daiteke (Van der Stel eta Veenman, 2010).

Escamilla-k (2015) hiru dimentsiotan garatzen dela proposatzen digu. Dimentsio bat dakigunaren eta ez dakigunaren gaineko ezagutzarekin lotuta egongo da, baita, ikasteko gai garen eta ikasi nahi dugunaren edota interesatzen zaigunaren gaineko ezagutzaz. Bigarren dimentsioa gai, eduki zein eskakizunen gaineko ezagutzarekin dago

lotuta. Azkena, berriz, eskakizunari aurre egiteko ditugun estrategia aukeren ezagutza izango litzateke.

Efklides-ek (2009), aldiz, metakognizioak ondorengo oinarriko trebetasun hauek barnebiltzen dituela jasotzen du bere lanean: orientazio estrategiak (helburuak ezartzearekin lotuta, ekintzaren zentzua ulertu eta eskakizuna neurtzeko balio dutenak), planifikazio estrategiak (ekintzari aurre egiteko sekuentziarekin lotuta, azpi-helburuak ezartzea zein kronograma bezalako estrategiak), prozesatze kognitiboa erregulatzeko estrategiak (hasierako prozesu kognitiboek nahi beste aurreratzen ez dutenean martxan jartzen dira), planifikatutako ekintzaren martxan jartzea egiaztatzeko estrategiak (planifikatutako sekuentzia zein kronogramak aurrera eramaten ari diren ziurtatzeko estrategiak, baita, behar berriak detektatzeko zein akatsak ikusteko), ekintzak burutzerakoan lortutako emaitzak ebaluatzeko estrategiak (eginiko prozesuak ezarritako kalitate irizpideak betetzen dituzten kontrolatzeko estrategiak, baita erabili den planifikazioa zein kontrolerako erabilitako estrategia aztertzeko estrategiak) eta auto-erregulazio estrategiak (prozesu osoa kontutan izanik eginiko esfortzu guztia, gertatu den guztia, indar-gune eta ahulguneak, emaitzekin loturiko arrazoiak eta aurrera begira kontutan izan beharrekoak ebaluatzeko estrategiak).

Arazoaren ebazpenean, hau da ekintza burutzerakoan martxan jartzen ditugun beste estrategia metakognitibo batzuk ondorengo hauek dira: ebazpenaren zehaztasunaren epaia (erantzunaren kalitateari egiten dio erreferentzia; zuzena edo okerra), konfiantza sentsazioa (nola iritsi den ebazpenera; arintasunez edo etendurekin) eta asebetetze sentimendua (ebazpena irizpide eta estandarrekin bat datorren kontrolatzen da emaniko erantzunaren kalitatea kontutan izanik).

Metakognizioa eta aldagai desberdinen arteko erlazioa ikertua dago. Alde batetik, transferentzia eta estrategia metakognitiboen artean lotura dagoela jasotzen dute

hainbat ikerketek (Beltrán, 1998; Halpern, 1998; Renninger eta Wozniak, 1985). Bestalde, metakognizio eta ikaskuntza kooperatiboen arteko harremana ikertua dago eta erlazio positiboa azaltzen da (King, 1998; Palincsar eta Brown, 1984; Rogoff, 1990), baita, ikaskuntzaren arrakastarekin (Herrera eta beste batzuk, 2011). Era berean, metakognizioa eta emozioen kontrolaren artean korrelazio positiboa ere jasota dago (Bortoletto eta Boruchovitch, 2013). Gainera, sakoneko ikuspegian aritzeko beharrezkoa da metakognizioaren bidez ikaskuntzaren auto-erregulazioa (Aznar-Minguet, 1992). Metakognizioa eta afektuaren arteko harremana agerian uzten du Efklides-ek (2006) bere lanean. Ekintza batek zailtasun sentsazioa edo ezaguna izatearen sentsazioa sor dezake. Zailtasun sentsazioa afektu negatiboekin eta ezagun sentsazioa afektu positiboekin lotuta dagoela azaltzen du autore berak. Zailtasun sentsazioa ekintza burutzerakoan mantendu edo alda daiteke, prozesuan zehar eginiko auto-kontrolaren bidez. Efklides-ek (2006) aipatzen digu, zailtasun sentsazio honek laguntzen digula denbora zein esfortzua bezalako aldagaien estimazioa egiten.

Bukatzeko, metokognizioaren baitan, gure lanerako aipagarriak diren bi aldagai nabarmenduko ditugu. Alde batetik, **ikastun gisa norbere burua ezagutzea** dago. Auto-kontzeptu erreal batek ikaskuntza helburu errealak ezartzeko aukerak sortzen ditu, baita, itzarobide errealak izateko, estrategia eraginkorrak hautatzeko, motibazio maila egokiak mantentzeko zein etengabe hobetzen joango den bizitza osoan zeharreko ikaskuntza proiektu bat eraikitzeko (Bornholt, 2000). Villardón eta beste batzuk (2013) auto-kontzientzia izendatzen dute. Núñez eta beste batzuk (1998) eginiko ikerketa kontutan izanik, ondorioztatzen dute auto-kontzeptua eta auto-estimua zuzenki erlazionatuta daudela ikasten ikastearekin. Bestalde, **ikaskuntzaren auto-kudeaketa** legoke. Definizioz, helburuak ezarri, hauen lorpenerako prozesuak planifikatu,

prozesuen garapena erregulatu eta ebaluatzeko gaitasuna litzateke. Metakognizioan oinarritzen da (Villardón eta beste batzuk, 2013).

3.2.3. Ikasten ikastearen dimentsio anitzak: kognitibo, afektibo eta soziala

Dimentsio afektiboa eta soziala beste aldagai batzuk aztertzerakoan aipatuak izan dira, hala nola, harremanak zein motibazioa lantzerakoan. Gainera, dimentsio kognitiboaren baitan azalduko ditugun elementuak dimentsio afektibo eta sozialetik ere aztertu daitezkeela argituko dugu. Baina, literaturan duten erreferentzia moduagatik eta aztergai dugun konstruktuekin duten esanguratasunagatik eta ikerketetan, batez ere, azken biek duten islagatik jarraian datozen hauek sakonduko ditugu: arreta, ikaskuntza auto-erregulatua eta ikaste estrategiak.

3.2.3.1. Arreta

Ekintza psikikoa objektu zehatzetan erdiratzeko zein ekintza burutzeko eta kontrolatzeko gaitasuna da (Ortiz, 2009). Ikasten ikasterako ezinbestekoa da. Prozesuak hasi eta mantentzeko motibazioarekin lotuta dago (Escamilla, 2015). Ekintzak sortzen duen emozioak arreta baldintzatzen du (Moral, 2008).

3.2.3.2. Ikaskuntza auto-erregulatua

Hainbat dira ikaskuntza auto-erregulatuaren inguruan aurki daitezken definizioak (Pintrich eta De Groot, 1990). Bertan hiru osagai nagusi aipatu daitezkeela nabarmentzen dute. Lehenengoz, ikaskuntza auto-erregulatuak estrategia metakognitiboak barnebiltzen dituela diote. Ikasleek estrategia hauek behar dituzte bere kognizioa planifikatzeko, kontrolatzeko eta aldatzeko. Bigarrenegoz, ekintza akademikoetan ikasleek daukaten esfortzuaren kontrol eta kudeaketa legoke. Hirugarrenegoz, benetako estrategia kognitiboak leudeke, ikasleek materialak ikasteko, oroitzeko eta ulertzeko erabiltzen dituztenak.

Alabaina, definizio hau osatua izan da, izan ere, ikaskuntza auto-erregulatuak ez baitu soilik kontutan hartzen prozesu eta elementu kognitibo eta metakognitiboak (Gargallo, 2012), ikaskuntza auto-erregulatuak eragina dauka osagai kognitibo eta afektibo-emozionalen arteko harremanetan (Gil, Bernarás, Elizalde eta Arrieta, 2009). Auto-erregulazioaren oinarritzko elementu hauek proposatzen ditu Moralek (2008): ikaskuntza estrategiak, ezagutza mota desberdinen nahasketa, motibazioa, borondatea edo nahia eta emozioa.

Garapenari dagokionez, ekarpen desberdinak daude literaturan. Schunk eta Zimmerman-ek (1997) auto-erregulazioaren garapenerako lau maila proposatzen dizkigute (1) behaketa, (2) emulazioa, (3) auto-kontrola eta (4) auto-erregulazioa. Lehenengo bietan eragin sozial maila altua da. Azken bietan, aldiz ikasten duen subjektuarengana pasatzen da eragin maila.

Maila hauei hiru fase gehitu behar zaizkie. Modu honetan osatzen da ikaskuntza auto-erregulatuaren eredu ziklikoa: Lehenengo fasea, aurreikuspena; bigarrena, jardueraren kontrola eta hirugarrena, auto-hausnarketa.

Ikaskuntza auto-erregulatuak ikasten ikastearen baitan prozesu klabe bat da, kompetentziaren menperatze maila gorena lortzea berak erraztuko baitu (Rosário eta beste batzuk, 2014; Salmerón eta Gutiérrez, 2012). Prozesu honetan ikasleak bere ikaskuntza gidatuko du eta helburuak zehaztuko ditu, hots, aktiboa izango da (Boekaerts, 1996 eta 1999; Boekaerts eta Corno, 2005; Pintrich, 2000; Schunk eta Ertmer, 2000; Winne, 2004; Zimmerman, 1998 eta 2008). Aktibo izate horretan ekintza burutu behar duenean motibazioa, jarrera eta kognizioa gidatu eta kontrolatzen ditu (Bortoletto eta Boruchovitch, 2013; Heikkilä eta Lonka, 2006; Moral, 2008; Rosario eta beste batzuk, 2014; Salmerón eta Gutiérrez, 2012; Tavakolizadeh eta Ebrahimi, 2011). Prozesu honetan ikasleak transformatu egiten dira (Zimmerman, 2008), autokritika eta

norberarekiko kontzientzia maila altua eskatzen duten prozesuak dira eta (Jaafar, Awaludin, Bakar, 2014). Ikaskuntza auto-erregulatu batean ikasleak inizatiba, iraunkortasuna eta egokitzeko gaitasunak adierazten ditu (Zimmerman, 2008). Ezinbestean beharrezkoa da ikaslea kalitatezko ikaskuntza esperientzietan pertsonaia nagusia izatea (Popper, 1995).

Escamilla-k (2015) auto-erregulazioa planifikazioan, gainbegiratzean eta ebaluazioan gauzatzen dela dio. Ezinbestean planifikaziorako estrategiak (zeintzuk dira lortu nahi diren ikaskuntza ekintza eta helburuak), gainbegiratze estrategiak (helburuaren lortze bidean ekintzen egokitzapenak) eta ebaluazio estrategiak (prozesu eta emaitza aztertzeko) menperatzea eskatzen du honek. Ikaskuntza eraginkorragoak lortze bidean ezinbesteko prozesuak dira aipatutako hiru hauek.

Moral-ek (2008) mota desberdineko ezagutzen nahasketa eta borondatea ikaskuntza auto-erregulatuaren oinarriko elementu gisa aipatzen ditu. Lehenarekin lotuta, ezinbestean ikaskuntza iraunkor eta estrategiko bat lortzeko mota hauetako ezagutzak landu behar direla aipatzen du: ikasle moduan norbanakoaren ezagutza; burutu beharreko ekintza akademikoen ezagutza; ezagutza berria jasotzeko, integratzeko eta erabiltzeko estrategien ezagutza eta ikaskuntzarako testuinguruaren ezagutza. Bigarrenari erreferentzia eginez, bereizten ditu borondatea eta motibazioa (aurrerago helduko diogu aldagai honi). Borondateak ekintza mantendu egiten du, mantentzen den egoera da, eta motibazioa, aldiz, konpromisoaren aurretik dagoen egoera litzateke, ikasleak katigatzea lortzen duena litzateke.

Ikaskuntza auto-erregulatuaren inguruko ikerketak 80. hamarkadan hasi ziren (Rosario eta beste batzuk, 2014; Tavakolizadeh eta Ebrahimi, 2011) eta hainbat ertzetatik aztertu da aldagai hau. Lan honetan ikaskuntza auto-erregulatuaren markoan kokatutako ikasleen inguruko ikerketen ekarpenak aipatuko ditugu. Hori horrela, esan

dezakegu, ikaskuntza auto-erregulatuak lotura daukala autonomia eta ardurarekin (Gargallo, 2012) eta Heikkilä eta Lonka-k (2006) eginiko ikerketan ondorioztatu zuten ikasleek sakoneko ikuspegia, ikaskuntzaren auto-erregulazioa eta estrategia baikorrak elkarrekin azaltzen dituztela, beraz, lotura dutela. Era berean, azaleko ikuspegia, ikaskuntzaren erregulazioan arazoak eta estrategia ezkorak lotuta azaltzen dira. Ikaskuntza auto-erregulatuaz azaltzen den kasuetan ikasleen autoestimua esanguratsuki hazten da (Perry, 1998). Gainera, esfortzuan, interesean, ikaskuntzarako orientazioan eta auto-eraginkortasun hautematean gorakada adierazten dute ikasleek (Stoeger eta Ziegler, 2007). Barne motibazioa, auto-eraginkortasuna, esfortzua, arreta, auto-motibazioa eta denbora galtzarekin lotutako puntuazioei dagokionean emaitza hobekak lortzen dituzte auto-erregulatuagoak diren ikasleek (Schmitz eta Wiese, 2006; Schunk eta Ertmer, 2000). Auto-erregulazioak ikaskuntza arrakastan zuzeneko eragina daukala hainbat ikerketek adierazi dute (Bartels eta Magun-Jackson, 2009; Efklides, 2009, 2011; Pintrich eta Scharuben, 1992; Suárez eta Fernández, 2011; Tavakolizadeh eta Ebrahimi, 2011; Weinburhg eta Englehard, 1994; Zimmerman, 2000, 2008). Bestalde, ikasleek beraien prozesuen kausen egozpenak egiterakoan eragina ikusten da; barneko kontrol lekunean kokatuago eta egozpen ezkorren moldaketak egiteko aukera gehiago dituzte auto-erregulazioa garatuago duten ikasleek (Shahrara eta Soleimannegad, 2002; Tavakolizadeh eta Ebrahimi, 2011).

3.2.3.3. Ikaste estrategiak

Ezagutzaren eraikuntzak informazioa baino zerbait gehiago eskatzen du (Gargallo, 2012; González, 2014). Informazio kantitate handietatik egokia aukeratzea, iturri desberdinak kontutan izan eta konparatzea, informazioa sakon aztertu eta bereiztea, kritikoki baloratzea eta modu esanguratsuan egitura kognitiboetan barneratzea eskatzen du ezagutzaren eraikuntzak.

Aipatutako urrats edo ekintzak gauzatzeko ikaskuntza estrategiak lagungarriak dira. Ikaskuntza estrategia dimentsio-anitzekoa, polisemikoa eta sarritan nahasgarria den konstruktua bat da (Gargallo, 2012). Garapena izan duen kontzeptu bat da (Escamilla, 2015) eta definizio desberdinak daude. Jarraian hauetariko batzuk islatuko ditugu.

Ikaskuntza prozesua errazten duen edozein jarrera zein pentsamendu gisa definitzen dute Hoskins eta Fredriksson-ek (2008) aldiz, pentsamenduaren tresna gisa aurkezten digu Moral-ek (2008) bere lanean. Sáiz, Montero, Bol-Arreba eta Carbonero-k (2012) informazioa jaso eta lantzeko prozesuetan oinarritzko zutabe direla diote. Buruko ekintza (kognitibo eta metakognitibo) gisa uler daitezke, ezinbestekoa informazioa ezagutza bihurtzeko, hots, ikasteko. Gargallo-ren (2012) lanean ikaste estrategiekin lotutako hainbat aldagai aurkituko ditugu. Hala nola, borondatea, helburuen kontzientzia eta intenzionalitatea, ikasleak bere ekintza kognitiboaren kontrola zein aukeran dauden ibilbideen balorazioa egin ondorengo testuinguruari egokitzen zaizkion erabaki hartzeak. Aipatutako aldagai guzti hauek egoera konkretu batean (Monereo, 1990) ikaskuntza arrakastatsua izateko ekintzak mobilizatzea baimentzen dute (Pintrich eta De Groot, 1990). Elementu guzti hauek autonomiarekin erlazionatuta daude. Izan ere, erabakiak hartzeko prozesu kontziente eta intenziozko bat da. Villardón eta beste batzuren (2013) lanean ikaste estrategiak helburuen lorpena bideratutako ekintza gisa definitzen dira eta ikaskuntza egoerak baldintzatuta daudela gehitzen dute. Bortoletto eta Boruchovitch-en (2013) ikerketaren ondorioetako bat da ikaste estrategiak eta erregulazio emozionalak harremana dutela, bere emozioen gainean ekiteko edo eragiteko gai diren ikasleek errendimendu akademiko hobea adierazi baitzuten.

Ikaste estrategien hainbat sailkapen aurkitu ditzakegu autore desberdinen arabera. Jarraian azalduko ditugu autore desberdinek egindako sailkapenak, baina, **4. Taulan** ikus daitezke guztiak bilduta.

Alde batetik, Bortoletto eta Boruchovitch (2013), Pintrich eta García (1993) eta Pintrich, Smith, García eta McKeachie-n (1991) lanetan oinarrituta hiru ikaskuntza estrategia mota bereiz daitezke. Estrategia kognitiboak (informazioa erreparatzea, sortzea eta antolatzea, zein pentsamendu kritikoa), estrategia metakognitiboak (ekintzen planifikazio, kontrol eta erregulazioa) eta baliabideak erregulatzeko estrategiak (denbora eta ikaste giroa antolatzea, esfortzua erregulatzeko, berdinkideen arteko ikaskuntza eta laguntza bilatzea). Weinstein eta Mayer-ek (1986) egiten duten sailkapenaren arabera, aldiz, ondorengo hiru estrategia bereizten dira. Estrategia afektiboak (arreta jartzeko, estutasuna gutxitzeko eta motibazioa mantentzeko estrategiak), ikaskuntza bideratzeko estrategiak (auto-galdeketa eta akatsen identifikaziorako estrategiak) eta informazioa antolatzeko estrategiak. Rhee eta Pintrich-ek (2005) eginiko lanean lau estrategietan aurkezten du sailkapena. Batetik, kognizioaren erregulaziorako estrategiak (kognizio akademikoaren norabidea, kontrola eta erregulazioa ziurtatzeko dira eta errepikapenezko, sorkuntzarako eta antolaketarako estrategiak, zein estrategia metakognitiboak barnebiltzen ditu). Bigarrenik, motibazio eta afektuaren erregulaziorako estrategiak daude (zentzua, eraginkortasun pertsonala, sari pertsonalak zein hobetzeko nahia leudeke). Hirugarrenik, jokabidea erregulatzeko estrategiak (adierazten den jokabidea zuzendu, kontrolatu eta erregulatzeko erabiltzen dira, hala nola, denboraren kontrola edo esfortzuarena). Azkenik, testuinguruaren erregulaziorako estrategiak (ikaskuntzarako giroa eta testuingurua erregulatzeko erabiltzen dira).

Sailkapenekin jarraituz autore batzuen (Ayala, Martínez eta Yuste, 2004; Corno, 1994; García eta Pintrich, 1991; Gargallo, 2000) lana kontutan hartuz, ikaskuntza estrategiek hainbat elementu barnebiltzen dituztela ikus daiteke. Alde batetik, afektibo-emozionalak eta laguntzazkoak (nahi izatea), bestetik, metakognitiboak (erabaki hartzeak eta ebaluazioa) eta, azkenik, kognitiboak (gaitasuna edo ahalmena). Elementu hauek kontutan izanik, Gargallo-k (2012) ikaste estrategien ondorengo sailkapena luzatzen du:

- Estrategia afektiboak, gogozkoak eta laguntzazkoak (NAHI IZATEA). Prozesua martxan jarri eta mantentzen dute. Alde batetik, estrategia afektibo-emozionalak eta motibaziozkoak daude (prozesu motibatzaileak, jarrera egokiak, autokontzeptu eta autoestimua, auto-eraginkortasuna, gaitasun sentimendua, antsietatearen kontrola, estresa gutxitzea...). Bestetik, testuingurua kontrolatzeko, elkarrekintza sozialerako eta baliabideen hobekuntzarako estrategiak ditugu (inguruko baldintza egokiak eta espazioaren, denboraren, materialen zein pertsonen arteko harremanen kontrola).
- Estrategia metakognitiboak, erregulaziozkoak eta kontrolezkoak (ERABAKI HARTZEAK ETA EBALUAZIOA). Jarritako helburuak eta momentuko testuingurua kontutan izanik erabiltzen diren estrategia eta prozesu kognitiboen ebaluazioaren ardura. Ezinbestekoak dira, alde batetik ezagutza (persona beraren, eskuragarri ditugun estrategien, trebetasun eta mugen, ekintzaren helburu eta ekiteko testuinguruaren ezagutza) eta kontrola (planifikazio estrategiak zein ebaluazio, kontrol eta erregulazio estrategiak)
- Informazioa bilatzeko, biltzeko eta aukeratzeko estrategiak.
- Jasotako informazioa prozesatzeko eta erabiltzeko estrategiak: materiala ulertzeko, integratzeko eta erabilera eraginkorra lortzeko erabiltzen direnak.

Zehatzago esanda, informazioa jasotzeko estrategiak (arreta jartzea, oharrak eta apunteak hartzeko teknikak, ...), informazio kodifikazio, lanketa eta antolaketa estrategiak (berregituraketa prozesuen kontrola, informazioaren lanketa eta antolaketa norbanakoa egiteko eta estruktura kognitiboan hobeto barneratzeko teknikak, hala nola, azpimarra, goiburuak, laburpenak...), sormenezko estrategiak (pentsamendu kritiko, norbanakoaren sormenezko proposamenak...), errepikapen eta biltegitratze estrategiak (epe ertain eta luzeko oroimenaren prozesuen kontrola; kopia, errepikapen, baliabide mnemoteknikoak...), informazioa berreskuratze estrategiak (oroimen eta berreskuratze prozesuak, oroimen ariketak) eta komunikazio, jasotako informazioaren erabilera eta transferentzia estrategiak (jasotako informazioa modu eraginkorrean erabiltzea; txostenak eraikitze teknikak, ikasitakoaren laburpenak, ikasitakoa erabili eta transferentzia egiteko ariketak...)

Sáiz eta beste batzuk (2012) bost fase edo kategoria aipatzen dizkigute: informazio biltzeko fasea, kodifikazio fasea, berreskuratze fasea, fase metakognitiboa eta prozesatzeari laguntzeko fasea. Azken biak ikasten ikastearekin lotuago daudela gaineratzen dute.

4. Taula:

Ikaste estrategien sailkapena autore desberdinen arabera.

Autoreak	Urtea	Sailkapena	Estrategiak
Pintrich eta García Pintrich, García eta McKeachie Bortoletto eta Boruchovitch-en	1993 1991 2013	Hiru ikaskuntza estrategia	Estrategia kognitiboak Estrategia metakognitiboak Baliabideak erregulatzeko estrategiak
Weinstein eta Mayer	1986	Hiru ikaskuntza estrategia	Estrategia afektiboak Ikaskuntza bideratzeko estrategiak Informazioa antolatzeke estrategiak
Rhee eta Pintrich	2005	Lau ikaskuntza estrategia	Kognizioaren erregulaziorako estrategiak Motibazio eta afektuaren erregulaziorako estrategiak Jokabidea erregulatzeko estrategiak Testuinguruaren erregulaziorako estrategiak
Gargallo	2012	Lau ikaskuntza estrategia	Estrategia afektiboak, gogozkoak eta laguntzazkoak Estrategia metakognitiboak, erregulaziozkoak eta kontrolzkoak Informazioa biltzeko, biltzeko eta aukeratzeko estrategiak Jasotako informazioa prozesatzeko eta erabiltzeko estrategiak
Sáiz, Montero, Bol- Arreba eta Carbonero,	2012	Bost fase edo kategoria	Informazioa biltzeko fasea Kodifikazio fasea Berreskuratzeko fasea Fase metakognitiboa Prozesatzeari laguntzeko fasea

3.2.4. Ezagutzaren eraikuntza

Ezagutzaren eraikuntza forma publiko eta komunitarioan ulertu behar da. Izan ere, errealitateari egozten zaion esanahia, eraikuntza eta negoziazio prozesu luzeen ondorioa da (Aznar-Minguet, 1992). Banakoaren esperientzia bere horretan izango da “zentzua” daukanean, eta ezinezkoa izango da zentzua izatea kultura erreferentziarik gabe. Izan ere, kulturaren sakon ezarrita daude interpretaziorako testuinguruaren adierazpide diren esanahiak (Bruner, 1991). Ikaskuntzan erabiliko ditugun materialei esanahiak egoteko elkarrekintza egoerak sortzea beharrezkoa da interpretazio modu desberdinak partekatzeke.

Ezagutza eraikitzea, sortzea da eta burutu beharreko ekintzen gaineko subjektuaren hausnarketa kontzienteak eta elkarrekintza egoerek baimentzen duten

ekintzen gaineko zentzu egozpenek, informazioa sortzea eta informazio berri hau egitura kognitiboan egoki barneratzea errazten dute. Horrela, subjektua modu esanguratsu batean bere esperientzien mundua antolatzen joango da (Aznar-Minguet, 1992).

Ezagutza berri oro aurretiko ezagutza gainean eraikitzen da, daudenak gaindituz. Honek esan nahi du subjektuak bere prozesua egituratu eta zuzendu behar duela. Villardón eta beste batzuk (2013) identifikazioa, arrazonamendua, kontzeptualizazioa eta pentsamendu kritikoarekin lotzen dute.

3.2.5. Ezagutzaren transferentzia

Ekintza berri baten aurrean ezagutza eta trebetasunak ekintza horren eskakizunen arabera egokitzen dira. Egoera berri hauetan ikasteko gaitasunari deitzen zaio transferentzia (Villardón eta beste batzuk, 2013). Konpetentzien ereduen ezaugarrietako bat da.

3.2.6. Auto-eraginkortasuna

Igurikimenaren osagaia da eta egoera bati aurre egiterakoan ikasleak bere gaitasunekiko duen sinesmenei egiten dio erreferentzia (Pintrich eta DeGroot, 1990), hau da, ikasleek bere gaitasunekiko duten sinesmen subjektiboa da (Tang eta Neber, 2008).

Pertsonak egoera bati aurre egiterakoan lortuko diren emaitzak positiboak izateko jarraitu beharreko bidea erraza edo zaila izango den aztertzen du. Azterketa hau gaitasunaren inguruko sinesmenekiko auto-ebaluazioa litzateke. Hainbat elementu pertsonalek eragiten dute, baina, ez datoz pertsonaren baitan, testuinguruan sortzen dira. Ikaskuntza esperientzia berak laguntzen du auto-eraginkortasun sentimendua garatzen (Bandura, 1997).

Ikasleak gero eta eraginkorrago sentitu eta gero eta konfiantza gehiago izan etorkizunean eragiteko are eta altuagoak izango dira beraien buruari ezarriko dizkioten erronkak eta baita berauekiko konpromisoa (Martín eta Moreno, 2007). Gaitasun motibo-emailea ere badauka, eta beraz, ekintza burutzerakoan egingo den esfortzu maila eta jokabideen ekina mugatuko du (Efklides, 2011; Hoffman eta Spataru, 2008). Era berean, auto-eraginkortasunak ikasleak barneratzeko egingo duen ekintzen aukeraketan eragiten du (Schunk, 1995; Schunk eta Ertmer, 2000). Auto-eraginkortasuna lantzeak ikasleen estrategia kognitiboen erabilera indartzen du, auto-erregulazioa kasu (Pintrich eta De Groot, 1990; Schunk eta Ertmer, 2000).

3.2.6.1. Motibazioa

1990. hamarkada amaieran motibazio eta kognizioaren arteko harremanarekiko interesa nabarmen hasi zen (Järvelä, 2001) eta aldagai honen inguruko ikerketak norabide hau hartu zuten. Egun, ez dago aldagaiaren inguruan definizio bakar eta adosturik (Mas eta Medina, 2007). Aurretik aipatu dugu, adibidez, Moral-ek (2008) motibazioa eta borondatea bereizten dituela, baina, hainbat autore kontutan izanik osatu dugu ondorengo definizioa. Motibazioa, pertsonen barne egoera bat da eta jarrera aktibatu, gidatu eta mantentzen dute (Green, 2002). Ikasleak ekintza burutzeko gai direla sinestea dakar eta beraien ekintzaren erantzukizuna dutela (Pintrich eta De Groot, 1990). Pentsatzeko moduan garrantzi handia dauka (Alonso, 1995), izan ere, ekintzaren barruan izango duen inplikazioa zehazten du (Wolters eta Pintrich, 1998). Era berean, ekintzak sortzen dion ezinegon maila zein auto-efikazia hautemateak definituko ditu (Pintrich eta beste batzuk, 1991; Pintrich eta García, 1993). Motibatzeak lehentasunak aldatzea, mugiaraziko gaituzten indar berriak sortzea zein mugimendu kognitiboaren norabidea aldatzea esan nahi du Claxton-entzako (1984).

Hainbat dira egiten diren sailkapenak (Mas eta Medina, 2007), eta horietako bat barne eta kanpo motibazioarena da. Desmotibazioa ere aipatzen dute sailkapen honetan.

- Desmotibazioa: motibazio eza da, ekiteko intentzio eza. Barne zein kanpo motibaziotik bereizten da (Mas eta Medina, 2007). Ikasle desmotibatu batek ez dauka intentziorik eta ez dio zentzurik aurkitzen ekiteari. Ondorioz, egoera akademikoetan sortzen diren ekintzen aurrean ilusiorik ez izatea dakar, eta, kasu batzuetan ikasketak alde batera lagatzea (González, 2005).
- Kanpo motibazioa: ekintzarekin zuzeneko lotura ez duen ordain batek eragindako motibazioari deitzen zaio. Kanpo pizgarriak dira, asebetetze sentimendua sortzen dute baina, ekintzarekin zuzeneko harremana ez dute, beraz, asebetetzea eta ekintza independenteak dira (Rosselló, 1995).
- Barne motibazioa: ez du kanpo pizgarrien beharrik, ekintza beraren baitan dago pizgarritasuna (Rosselló, 1995). Berezko interesa sortzen dute ekintzek eta ez dute kanpo errefortzurik behar. Berritasuna, erronka, norbanakoaren gaitasunen handitzea, miatzea eta ikaskuntza bilatzeko berezko joera bat da (Mas eta Medina, 2007).

Bestalde, Paris eta Cross-ek (1983) motibazioa ondorengo aldagaien arabera baldintzatua egongo dela aditzera ematen digute: helburuei egozten zaien balioa, hautematen den zailtasuna eta egoerari aurre egiteko gaitasun pertsonalen hautematea. Burón-en (1995) hitzetan, ikaskuntzaren kontrola ere definitzen du ikastunaren motibazioak. Ikastea esfortzua eskatzen duen prozesu bat da eta horrek ezinbestean motibazioa eskatzen du (Efklides, 2011) eta arretarekin lotutako prozesuetan zuzenean eragiten du eta barne zein kanpo motiboak norabide batean ekiteko indarrak dira. Barne motibazioak botere handiagoa dauka arreta mantentzerakoan (Pozo, 2008; Nieto, 2011).

Motibazioaren garapena eta ikaskuntza arrakastak erlazioa dute hainbat ikerketen arabera (Heikkilä eta Lonka, 2006; Hoffman eta Spartariu, 2008; Paris eta Cross, 1983; Pintrich eta Schrauben, 1991; Pintrich eta Schunk, 2002; Suarez eta Fernández, 2011; Zimmerman, 2000), izan ere, motibazioa baldintzatzaile erabakigarria da ikaskuntza eta errendimendu akademikoan (Mas eta Medina, 2007).

Ikasten ikastearekin lotuta, barne motibazioa aipatu behar da. Izan ere, barne motibazioak norbanakoaren gaitasun eta autodeterminazio sentimendua handitzen du. Sentimendu honek autoestimua eta asebetetzean eragina dauka. Era berean jokabidearen auto-erregulazio eta barne-egozpenerako estiloak indartzen ditu eta konpromiso kognitibo altuagoak lortzen dira (Mas eta Medina, 2007; Pintrich eta De Groot, 1990). Honek guztiak autonomiarantz bideratzen du ikaslea (Mas eta Medina, 2007).

3.2.7. Irakaste ekintzan eragiten duten aldagaiak

Irakaslea ikaste irakaste prozesuan gako garrantzitsuetako bat da. Irakaslea edo irakaskuntza, ikaskuntza moduan, bi tradiziotatik egon da definituta, batez ere, kuantitatiboa eta kualitatiboa. Argia da bigarrenaren aldeko hautua lan honetan, baina, oraindik, herrialde askotan irakaskuntza modu neurgarrian planteatzen da.

Beraz, nahiz eta tradizio kualitatiboa goi-mailako hezkuntzan aproposagoa dela literaturan zein estrategia orokorretan argi dagoen, martxan jartzen diren praktikak beste era batekoak dira. Irakasleek ikasle kritiko eta aktibo bat nahiko lukete ikasketak amaitzerakoan, baina, praktika tradizio kuantitatiboan kokatua dago.

Irakaskuntza ikuspegiekin lotutako ikerketa ikaskuntza ikuspegiekin alderatuta oso murrizta da. Hala ere, 80. hamarkadan irakaslearen pentsamenduak eta sinesmenek irakaskuntzan duen eraginarekiko interesa azaltzen da.

Irakasleen sinesmenak, hautemateak, balioak zein ideologiak beraien jokabidean eragina dutela eta beraien irakasteko moduan eragina dutela hedatzen joan den

baieztapen bat da. Hainbat dira irakasleen ulermen markoa edo irakaste estiloa definitzeko eginiko lanak. Ulermen markoari erreferentzia egiteko erabilitako terminologia anitza da literaturan, oraingoa ikuspegi eta hautematea izango ditugu hizpide, bien arteko koherentzia izanik arrazoibide, hainbat eta hainbat autorek (Cid-Sabucedo eta beste batzuk, 2009; Kember, Charlesworth, Davies, McKay, Stott, 1997; Kember eta Kwan, 2000; Prosser eta Trigwel, 1999; Ramsden, 2003; Vermunt eta Verloop, 1999) baieztatzen duten bezala. Esanahiak argitze aldera, irakaskuntza ikuspegia nola irakasten den da eta irakaskuntzaren hautematea irakaskuntzarekiko eraikitako ezagutza eta ustea dira.

La tarea del docente, que también es aprendiz, es placentera y a la vez exigente. Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial de querer bien, no solo a los otros, sino al propio proceso que ella implica. Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar.” (Freire, 1994, 8).

Santos Guerra-k (2007) irakastea elkarrekin gizarte jakintsu eta justuago bat eraikitzea dela esaten digu.

El aprendizaje de los educandos está relacionado con la docencia de los maestros y de las maestras, con su seriedad, con su competencia científica, con su capacidad de amar, con su humor, con su claridad política, con su coherencia, así como todas estas cualidades están relacionadas con la manera más o menos justa o decente en que son respetados o no”. (Freire, 2005, 107)

Lan honetan ikasten ikastea konpetentziaren garapenean irakasleak martxan jartzen dituen erraztatzaileak definitzea da nahia. Erraztatzaileak aipatzerakoan testuinguruaz ere ari gara, eta ulertzen dugu testuinguruan barnebiltzen direla irakaskuntzan martxan jartzen diren dispositibo guztiak. Dispositibo hauek ez daude lotuta soilik gelan egiten denarekin edo gelarako prestatzen den horrekin, hori ere bai,

baina, badaude beste hainbat aldagai eguneroko ekintza pertsonal eta profesionaletan eragiten dutenak (López de Maturana, 2010a). Beraz, atal honen ahalegina izango da aldagai horiek zehaztea.

Ikasten ikastea konpetentziara bueltatuz, konpetentzia honek ikaslea gaitzen eta boteretzen du bere garapen pertsonal eta profesionalean. Ikaskuntza autonomoak eskatzen du ikaslea izatea bere prozesuaren arduraduna, eta honek ikaskuntzaren autogestioa eskatzen du eta ikasle bakoitzak bere ikaskuntza proiektua garatzea, hau da, ikaskuntzarekin konprometitzea eskatzen du. Helburua, hazkuntza bideratzea da eta irakasleak honetan lagundu nahi badu zeregin konplexu baten aurrean kokatzen da. Ikasleak autonomoagoak izatea bada helburua hainbat alderditan kontzientzia hartzen laguntzea ezinbestekoa da, hala nola; ikasle moduan hartzen dituzten erabakietan, martxan jartzen dituzten ezagutzetan, zein ikasteko zailtasunetan eta hauek gainditzeko moduetan (Villardón eta Yániz, 2011).

Konpetentzietan oinarritutako irakaskuntza ikuskerak eskatzen du testuinguru konkretu batzuen eskaintza, hau da, ikasleak bere ikaskuntzarekiko kontrol handiagoa izan dezaketen testuinguruak, zein prozesuan sakontasun handiagorekin ikasteko aukerak eskaintzen dituen testuinguru estimulagarriak (Zabalza, 2009). Sakoneko ikaskuntza bultzatzen duten aukera desberdinak biltzen dituen prozesu konplexuak antolatzea eta prozesu honetan ikasle bakoitzak jarraitzen duen banakako ibilbidea kontutan hartzea eskatzen du.

Irakaskuntzak automatikoki ikaskuntza dakarrela pentsatzea hezkuntzan gertatu den eta gertatzen den fenomeno arriskutsu bat da. Ikaskuntzak baldintza batzuk betetzea eskatzen du, besteak beste, ikaslearen prestutasuna, izan ere ikasi nahi duenak soilik ikasten du (Santos, 2015). Ikaskuntza ekintza boluntario bat izan behar da, irakasleak ezin du ikaslea ikastera behartu, ikasleak ikasteko nahia izan behar du hori gertatu ahal

izateko. Irakaskuntza ekintzak bere horretan soilik ezin dezake ikaskuntza lortu nahiz eta bikaina eta akatsik gabea izan (Zabalza, 2009), ikasleak ikasteko prestutasuna izan behar du.

Ikasle-irakasle elkarrekintza egoera definitzeko moduak, hau da, sortuko den testuinguru motak ikaskuntza bultzatu edo eragotziko du. Elkarrekintza egoera guztiak ez dira funtzioen sorkuntza erraztatzaileak (Aznar-Minguet, 1992).

Ikaskuntza erraztatzaileez hitz egiten hasterako irakaslea arduradun nagusia izango da ikaskuntza errazten duten testuinguruen eskaintzan (Biggs, 2006). Irakasleak martxan jartzen dituen irakaskuntza moduek eragina dute ikasleen ikasteko moduetan (Bolívar, 2013; Gargallo eta beste batzuk, 2010). Izan ere, zer irakatsi garrantzitsua da, baina, garrantzitsuagoa da nola irakatsi. Bere eremuko ezagutzan aditua eta ezagutza hau ikasleei transferitzeko gai izan behar du kalitatezko irakasleak (Lucas, 2014).

Ondorengo lerroetan, testuinguru erraztatzaileen eskaintzarekin harremana duten aldagaiak azalduko ditugu.

3.2.7.1. Testuinguruaren nolakotasuna

Nahiz eta aurretik aipatu dugu testuinguru erraztatzaileaz hitz egiterakoan lan honetan martxan jartzen ditugun dispositibo guztiei egiten diegula erreferentzia, literaturan elkarrekintza pedagogikoa gertatzen den une-espazio gisa ezagutzen dugu testuingurua (Carrascal eta Sierra, 2015). Atal honetan, beraz, testuinguruaz hitz egiterakoan une-espazio horretaz arituko gara.

Ikaskuntza testuingurua izatez ez da objektiboa, ikasleengandik hauteman, behatu eta interpretatua izaten da (Heikkilä eta Lonka, 2006). Ikerketek adierazten dute (Carrascal eta Sierra, 2015; Cope eta Staehr, 2005; Entwistle, 1997; Gordon eta Debus, 2002; Hernández eta beste batzuk, 2002; Hernández, Martínez, Da Fonseca eta Rubio, 2005; Ramsden, 1979) ikasleek aukeratzen duen ikaskuntza ikuspegia eta ondorioz

ikasleek ikaskuntzari aurre egiteko modua baldintzatua dagoela testuinguruagatik eta eskakizunengatik. Ondorioz, testuinguruko aldagaiak kontutan hartzen baditugu ikasleen ikaskuntzan eragin dezakegu (Trigwell eta beste batzuk, 1999).

Era autonomo eta esanguratsuan pentsatzea baimentzen duen testuinguru batek ondorengo ezaugarriak izan behar ditu Jauregi-ren (2011) hitzetan: izan behar ditu dibergentzia (ikuspegi, interes ... anitzak), benetakotasuna (zintzotasuna, sentitutakotik hitz egitea ...), koherentzia (esan eta egiten denaren arteko adostasuna ...), elkarrizketa (hausnarketa konpartitua, elkarren berri sakona ...) eta ekintza praktikoari lotutakoa izan (jarduera profesionala ipar). Pentsamendu autonomoa sustatzeko praktika errealetan egotea ezaugarri gako gisa planteatzen da hainbat autoreren (Coll eta beste batzuk, 2012; García, 2011; Pérez-Gómez, 2007; Redondo eta beste batzuk, 2015) lanetan. Benetakoak, autentikoak diren materialen erabilerak eta ekintza sozialak, hau da, arazoen ebazpenean testuinguru sozial batean parte-hartze gidatu eta kolaboratiboak ikasleen arrazanamenduan lagundu dezaketela gaineratzen dute Coll eta beste batzuk (2012). Autentikoak diren materialak erabiltzeak eskatzen du, adibidez, dagokion kulturaren esanguratsuak diren adibideak, analogiak, eztabaidak eta erakustaldiak egin ahal izatea. Gainera, ikaskuntza kokatuaren aldarrikapena, alegia, testuinguratzearen garrantzia hainbat lanetan jasota dago (Beltrán, 1998; Escamilla, 2015; Gargallo, 2012; Gómez eta beste batzuk, 1991; Main, 1985; Selmes, 1988).

Pérez-Gómez-ek (2007) eta Bolívar-ek (2009b) gehitzen dute, oinarrizko kompetentzien garapenerako, ikasten ikastea barne, baldintza bat dela ziurgabetasun egoeratan eta etengabe aldatzen dauden prozesuetan ikastea, hau da, bere kabuz erabakiak hartu behar dituzten egoeretan ikastea.

Kitzikagarri eta ikaskuntza sortzaileak izan daitezke errealitatera gerturatzen diren eta goi-mailako pentsamenduaren aktibazio eskatzen duten testuinguruak baldin

eta ikaslea horri aurre egiteko prest badago (Heikkilä eta Lonka, 2006). Aldiz, ikaskuntza testuinguru hauek mehatxagarriak izan daitezke beste ikasle batzuentzat (Vauras eta beste batzuk, 2001), bereziki, bere ikaskuntza erregulatzeko zailtasunak dituzten ikasleak erabat baldintza sentitu daitezke. Beraz, beharrezko laguntzak eskaintzea kontutan hartzeko baldintza garrantzitsu bat da. Ezinbestekoa izango da, adibidez, ikaslearentzako ohikoa ez den hezkuntza ereduaren inguruko formazioa jasotzea (García eta beste batzuk, 2008; Gargallo, 2012; Sagasta eta Bilbatua, 2006).

Testuingurua bera baldintzatzailerak dela ikusi dugu eta hainbat dira eragiten duten aldagaiak. Hernández Pina eta beste batzuk (2002) bere lanean jasotzen dute, badagoela joera bat ikasleek bere ikaskuntza ikuspegiarekin bat ez datozen estrategia eta motibazioak aukeratzeko, testuinguruak hala eskatzen dielako. Hala nola, parte hartzea gertatzeko behar-beharrezkoak dira egiturak edo aukerak, ez dira nahikoa jarrerak. Horietako bat denbora da. Parte hartzeari denbora eskaini behar zaio eta ezin da denbora galtze gisa hauteman, izan ere, parte hartzea lortzen bada arrazionaltasunean, motibazioan, konpromisoan eta koherentzian irabazten da (Santos, 2015). Parte hartzearekin jarraituz, eragina duen beste aldagai bat ikasle kopurua da (García, 2011). Beraz, parte hartzea sustatu nahi bada kontutan hartu beharko da bai ikasle kopurua zein denbora, bestek beste.

Bestalde, McCormik eta James-ek (2007) aipatzen dute testuinguruak irakaslearen sinesmen eta balioen kontra ere eragin dezaketela. Hau da, testuingurua baldintzatzailerak izango dela irakaslearen praktika burutzerakoan. Izan ere, bere praktika estututa sentitu dezake, hala nola, ikasketa planaren exigentziak edo azterketaren kulturagatik eta bere eskaintza edo ekiteko modua bere sinesmen edo ikuspegitik urrundu. Hau da, irakasleak ere testuinguruaren arabera bere ikaskuntza ikuskera edo irakaskuntza estiloa aldatu dezakeela (Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi eta Ashwin,

2006; Prosser eta Trigwell, 1999), horregatik komeni da ikerketak egiterakoan irakaslearen praktika eremu zehatz batera akotatzea. Izan ere irakaskuntza estiloa ez da zerbait estatikoa, baizik eta testuinguruarekin erlazionatuta dago, testuinguruarekiko hautematearen arabera ikuspegi batean edo bestean kokatu daitezke (Feixás, 2010).

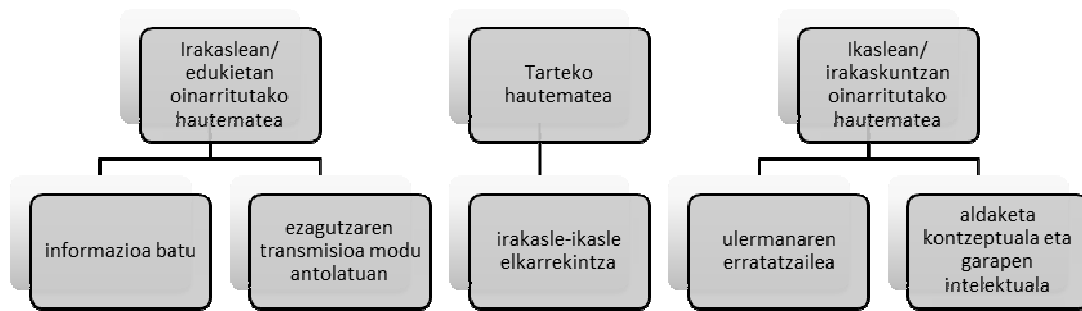
3.2.7.2. Ikaskuntza irakaskuntza hautemate eta ikuspegiak

Irakaskuntza hautemateak irakasleak irakaskuntzaren inguruan dituen sinesmenak dira eta irakasleak egoerarekiko egingo duen irakurketa baldintzatuko dute, ondorioz bere jardunbideari forma emanez (Lam eta Kember, 2006).

Literaturan hainbat dira irakaskuntza hautemateekin lotuta proposatzen diren kategoriak; Kember eta Gow-ren (1994) bi kategoriatik, Samuelowicz eta Bain-en (1992) azaltzen duten zazpi kategoriatako sailkapenera. Terminologiak bereizten badira ere, guztietan kategoriek deskribatzen dute ezagutzaren transmisioak edo ikaslearen garapen eta eraikuntzak duten garrantzia, hau da, protagonista ikaslea edo irakaslea den (Hernández eta Maquillón, 2010).

Hori dela eta hainbat autorek (Dell'Alba, 1991; Dunkin, 1990; Fox, 1983; Martin eta Balla, 1990; Martin eta Ramsden, 1992; Samuelowicz eta Bain, 1992; Trigwell, Prosser eta Taylor, 1994) eginiko lanak kontutan izanik bi kategoria nagusi aipa daitezke: “irakaslean oinarritutako” irakaskuntza hautematea eta “ikaslean oinarritutako” irakaskuntza hautematea. Azken honek ikaskuntza sakona (sakoneko ikuspegi) errazten du, eta aurrerago aipatuko dugun moduan, kalitatezko ikaskuntza baten oinarrian egongo da ikasleak sakoneko ikuspegi batean mugitzea.

Kember-ek (1997) ordura arteko ikerketa guztiak kontutan izanik irakaskuntza hautemateen inguruan 3. irudian azaltzen zaigun sailkapena aurkezten digu:



3. irudia: Irakaskuntza hautemateen kategoriak.

Enfoques de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Monroy, F., 2013, lanetik egokitua.

Irudian azaltzen den mailaketak irakaskuntza ulertzeko hiru modu azaltzen dizkigu. Hona bakoitzaren ezaugarriak eta zehaztapenak:

Irakaskuntza transmisio edo komunikazio gisa ulertuta: hainbat irakaslerentzat irakaskuntza edukien transmisioa edo prozeduren erakustaldia da. Irakaslearen ezagutza ikasleari irakatsi behar zaio. Saio magistrala da erabiltzen den metodoa eta irakaslea informazio emaile bakarra. Ikasleak hartzaile pasiboak dira eta irakaslearentzat nahikoa da material aditua izatea. Ikasleak ahalik eta informazio gehien dakiela erakusten duenean ikaskuntza lortu dela esango da. Irakaslearentzat ikaskuntza porrotaren arduraduna ikaslea da. Ikaskuntza kalitatea ikaslearen gaitasun eta nortasunarekin lotzen da, beraz, ikasteko gaitasuna eta jarrera azaldu behar du ikasleak, horrela ez bada arrakasta izateko aukerak txikiagoak dira.

Irakaskuntza ikaslearen ekintzaren antolaketa gisa ulertuta: Ikaslea erdigunean kokatzen da. Irakaskuntza gainbegiratze prozesu bat da, ikasleak ikasten duela ziurtatzeko diseinatutako teknikak erabiltzea eskatzen du. Ikaslearen ikaskuntza arazo konplexua dela ulertzen da. Ekintza ugari proposatzen dira, ikaskuntza elkarrekintzaren ondorioz gertatuko dela uste baita. Metodologiaren baitan ikaslearen motibazioa ere kontutan hartzen da. Eztabaida zein ezagutza teorikoa esperientziarekin lotzeko saio praktikoak bultzatzen dira. Irakaskuntza, beraz, ez da informazioaren

transmisioa, ikasleek ikasteko beharrezko duten trataera edo tratatzeko modua baizik: metodologia anitzak erabiliz, taldean lan eginez... irakaskuntzaren hobekuntza lotzen da estrategia eta teknika kopuru gehiago jakitearekin edo menperatzearekin eta ez horrenbeste irakaskuntza sinesmenen inguruan hausnartu eta hauek aldatzearekin. Eredu honetan ikaskuntza ziurtatzeko baldintza batzuk daudela baieztapen bat da, eta horiek eskaintzea da irakaslearen lana. Behin horiek eskainita ikaskuntza ez bada arrakastaz gertatzen ikaslearengan geratzen da ardura eta berak dauka arazoa.

Ikaskuntza aukerak sortzen dituen irakaskuntza: ikasleek materiarekiko duten ulermena aldatzeko laguntza gisa ulertzen da irakaskuntza, ikasleen hautemate aldaketak gidatzea izango da irakaskuntza, gidaritzza hau ikasleekin lankidetzan egiten da. Ikasleak dituen zailtasunak eta ulertzeko ezintasunak ezagutzea eskatzen du eta horiek aldatzeko esku-hartzea, baita, ikasleari aktiboki inplikatzeko eskatuko dion testuinguruak sortzea. Ezagutza ikasleak eraikitzen du eta bere ideiak erabili eta eraldatzetik egingo du eraikuntza. Beste bi puntuekiko edo ereduakiko desberdintasun nabaria ikaslearen protagonismoan legoke. Izan ere, eredu honetan ikasleak berak egin behar du eraldaketa. Irakaskuntza ekintza hausnartzaile gisa ulertzen da, lankideekin batera egiten dena eta etengabe ikasleen beharrei erantzutera bideratua dagoena.

Hiru ikuspuntuek egitura hierarkiko eta mailakatua adierazten dute. Azken ikuspuntuak aurrekoen alderdiak barnebiltzen ditu, alegia, irakastea ezagutzak aurkeztea da, ikasleak motibatuz eta ikasteko aukerak sortuz.

Irakaskuntzaren ikuspegiaren baitan irakaslearen sinesmenek hartzen dute forma eta irakasleek intentzio eta estrategia batzuk jartzen dituzte martxan.

Bi irakaskuntza ikuspegi nagusi azaltzen dira literaturan: irakaslearen oinarritutako irakaskuntza ikuspegia eta ikaslearen oinarritutako irakaskuntza ikuspegia. Ikuspegiak azaltzeko baina, literaturan kontutuan hartzen dira irakasleek erabiltzen dituzten

estrategiak eta hauek hautatzeko intentzioak. Hortaz, kategoria nagusien baitan, azpi eskalak banatzen dira estrategia eta intentzioekin lotuta. Trigwel, Prosser eta Taylor-ek (1994) eginiko ikerketaren ostean ondorengo ikuspegiak definitu zituzten (Monroy, 2013):

- A. Irakaslean oinarritutako estrategia eta informazioaren transmisioa intentzioa.
- B. Irakaslean oinarritutako estrategia eta intentzioa ikasleak ezagutza eskuratzea.
- C. Ikasle irakasle elkarrekintza estrategiak eta ezagutza arloko kontzeptuak eskuratzea intentzioa.
- D. Ikaslean oinarritutako estrategia garapen kontzeptuala intentzioa. Ikasleak protagonismo gehiago dauka, ezagutza propioa eraiki behar du bere hautemateak garatzeko.
- E. Ikaslean oinarritutako estrategia ikaslean aldaketa kontzeptualak sortzea intentzioa. Ikaslea da protagonista eta irakaslea mundu ikuskera aldaketan bidaide da. Ikasleak bere ezagutza berreraiki behar du munduari dagokion ikuskera garatzeko.

Kasu honetan ere, sailkapena egin zuten autoreek ikuspegiaren artean egitura hierarkiko eta mailakatua dutela adierazten dute.

Ikaskuntza hautemateetan gertatu zen bezala, nahiz eta bost ikuspegi definitzera iritsi baziren ere autoreak, bi multzo nagusitan banatu daitezke, aurretik aipatu ditugun multzoak, alegia. Informazioaren transmisioan edo irakaslean oinarritutako ikuspegia, bere barnean hartzen dituela A-B-C ikuspegiak, eta, kontzeptu aldaketa edo ikaslean oinarritutako ikuspegia, bere barne hartzen dituela D-E ikuspegiak.

Irakasleak hartzen duen ikuspegia irakasle horrek testuinguru horretan duen elkarrekintzaren eta esperientziaren emaitza ere izango da (Feixás, 2010). Izan ere, ikuspegiak ez dira estatikoak eta testuinguruaren arabera aldatu daitezkeela hainbat

autorek baieztatzen dute (Kember eta Kawn, 2000; Lindblom-Ylänne eta beste batzuk, 2006; Samuelowics eta Bain, 2001; Trigwell eta Prosser, 1991). Ikaste irakaste egoera konkretuetan irakasleak ikuspegi batetik burutu dezake bere ekintza egoerak hala eskatuta, nahiz eta bere berezko ikuspegia beste bat izan (Kember eta Kwan, 2000). Elkarrekintza horretan ondorengo faktoreak dira ikuspegia baldintzatzen dutenak: testuingurua, irakaslearen etengabeko formazioa eta garapenerako eginiko programak, ikasgelako ikasle kopurua, ikasketa diziplina edo titulazioa eta ebaluazio prozedura.

Irakasleak dituen ikaskuntza irakaskuntza hautemateak ikasleei eskaintzen dizkien ikaskuntza esperientziak baldintzatuko ditu (Kember eta beste batzuk, 1997; Trigwell eta Prosser, 1991; Trigwell, Prosser eta Ginns, 2005; Trigwell eta beste batzuk, 1999). Irakasleek irakaskuntza bizi eta ulertzeko moduak ikasleen ikasteko modua baldintzatuko duela esan daiteke Ramsden-en (1993) lana kontutan hartuta. Alegia, hainbat ikerketek (Prosser eta Trigwell, 1993; Trigwell eta beste batzuk, 1999; Ventura, 2016; Zhang, 2008) agerian utzi duten moduan, irakaslearen irakaskuntza ikuspegiak eragina daukala ikasleen ikaskuntza ikuspegietan.

Irakasleak duen ikaskuntza eta irakaskuntza hautemateak eragina dauka bere ekiteko moduan, hala nola, ikastea ulertzeko moduak, irakaslearentzat inteligentziak duen esanahiak, banakakoen desberdintasunen inguruko jatorriak ulertzeko moduak... Era berean, ikasleek ere ikaskuntzarekiko hautemateak izango dituzte. Batzuen eta beste batzuren hautemateak baldintzatzaileak direla aipatu dugu arestian eta erraztatzaileetan pentsatzen jartzerakoan kontutan hartu behar dira. Hori horrela, ikasleari pentsatzen duena edo dituen sinesmenen inguruko kontzientzia hartzen lagundu behar zaio, irakasleak berak lan hori egin ostean. Agerian utzi behar da gelan ikastea zer den (Martín, 2008).

Ikaslearen aldetik, eta aurreko kapitulutan azaldu moduan ekintzari aurre egiteko bi modu daude: azalekoa eta sakonekoa (Selmes, 1988). Ekintzari modu batean edo bestean aurre egitea baldintzatuko du ekintzaren jatorriak, ekintza aurkezteko eta gidatzeko moduak, elkarrekintza egoeren planteamenduak eta ikasleak hori guztia hautemateko erak (Aznar-Minguet, 1992; Herrera eta beste batzuk, 2011).

Ikaskuntza irakaskuntza hautematea erraztatzaile izateko, kontuan hartu behar dugu ikerketek diotena. Alde batetik, ikaskuntzan oinarritzen diren irakasleen ikasleek hobekuntzak izaten dituzte ikaskuntza estrategietan, ikaskuntzarekiko jarreran, ikaskuntzarekiko ikuspegian eta errendimendu akademikoan (Bolívar, 2013; Gargallo, Garfella, Pérez eta Fernández, 2010; Lucas, 2014; Suk, 2005;). Era berean, ikuspegi eraikitzaileak eragina dauka ikasleen motibazioan eta auto-kontrollean (Suk, 2005). Bestalde, ikasleak aukeratuko duen ikuspegia batez ere ebaluazio prozedurek, lan bolumenak, ikasteko askatasunak eta irakasleak erabiltzen dituen irakaskuntza estrategia onek baldintzatu dezakete (Monroy, 2013). Hala ere, aldagai edo faktoreek ez dute berez ikuspegiaren aukeraketan eragiten, baizik eta aldagaien gaineko hautemateek (Biggs, 1996; Ramsden, 1985;).

Bukatzeko, sakoneko ikaskuntza ikuspegia erlazionatuta dago irakaskuntza onaren hautematearekin (irakastea ikasleen hautematea aldatzea dela sinestearekin), helburu argiekin, ikaskuntza independentziarekin eta ebaluazioaren feedback apropos eta bidezkoarekin. Azaleko ikaskuntza ikuspegia aldiz lotuta dago lan karga eta ebaluazioaren hautemate altuarekin (Entwistle, 1997; Entwistle eta Ramsden, 1983; Feixás, 2010; Prosser eta Trigwell, 1999; Ramsden, Prosser, Trigwell eta Martín, 1997; Trigwell eta Prosser, 1991).

3.2.7.3. Irakaslearen ezaugarriak

Testuinguru erraztatzailerekin lotzen diren ezaugarrietako bat irakaslearen **konpromisoa** da. Pertsonok erakunde, ekintza edo beste pertsona batekin dugun identifikazio edo lotura psikologikoa da (Bolívar, 2013). Irakasleen konpromiso politikoaren ezaugarriak dira pasioduna izatea eta bere lanera emana, zein, egiten duenarekin eta ondo egitearekin ondo sentitzea. Irakasle konpromisodunek beraien lana plazerez, sormenez, alaitasunez bizi dute; irakastea profesio bat baino gehiago da beraietzat (Bain, 2007; Cid eta beste batzuk, 2009; Hargreaves, 1998; López de Maturana, 2004 eta 2010b; Lucas, 2014). Ikasleentzat ikaskuntza aukera egokienak sortzea da beraien kezka, ikasleek modu esanguratsuan ikastea da nahia (López de Maturana, 2004 eta 2010b; Lucas, 2014).

Irakaskuntzak etengabeko konpromisoa eskatzen du (Santos, 2015). Bultzatu nahi den ikaskuntza ikuspegia sakonekoa bada, proposatzen den testuingurua kitzikagarria izan behar da eta horretarako irakasleak materiarekiko duen konpromisoa adierazi behar du (Cope eta Staehr, 2005), ikasleengan ikastearekiko ilusioa, gogoia eta interesa garatzeko (Bain, 2007; Cid eta beste batzuk, 2009). Alabaina, irakasleak egunero azaltzen duen grina lanbidean duen identitateak baldintzatuta dago (Day, 2006). Irakaskuntza eraginkor batek irakaslearen inplikazioa eskatzen du bai afektiboki zein intelektualki (Bolívar, 2013). Konpromisoa irakaslearen eraginkortasun mailan eragina duen aldagai gako bat da (Day eta Gu, 2012). Konpromisoa adierazten duten irakasleek beraien ikasleengan eragin handiagoa dute konpromisorik adierazten ez dutenek baino (Day, 2007). Irakaslearen lanak erabat asebetetzea, egiten denarekin gustura egotea eta askatasunetik ekiteak irakaskuntzarekiko konpromisoan eragina dauka (López de Maturana, 2010a).

Bolívar-ek (2013) beste autore batzuen lanak kontutan izanik, konpromisoarekin lotutako lau dimentsio aurkezten ditu. Alde batetik, konpromisoa ikasleekin, beraien zaintza eta eskaerei begira (banakako arreta eskaintzeak ikaskuntza handitzea dakar, baita ikasleek beraien ikaskuntzarekiko ardura hartze handiago bat. Ikaslea da irakasle izateari zentzua ematen diona), konpromisoa irakasle lanarekin (lanean parte hartzeko gogoarekin lotzen da eta psikologikoki bere lanarekiko identifikazioarekin), konpromisoa lanbidearekin, irakaskuntzagatik erakarria (bizitzan burutzen duen lanarekiko asetasun eta identifikazioa) eta konpromisoa eskolarekiko, erakunde eta lan leku gisa (erakundeko helburu eta balioekin bat; lankideekin giro eta harreman ona; erakundean esfortzu handia egiteko joera, legeetatik haratago; erakundean mantentzeko desioa).

Beste ezaugarri bat **irakaslearen formazioa** da. Irakasleak dagokion arloaren testuinguru epistemologiko eta soziokulturalean kokatutako irakaskuntza lantzea dagokio, honetarako gaitasuna adierazi behar du (GIFD, 2011; Zabalza, 2009). Pedagogikoki ondo prestatuak eta ikaskuntzan aitzindari izan behar dute eta bizitza osoan ikasten jarraitzeko prestutasuna izan behar dute. Hobetzeko grina eta hobetzeko jarrera ezinbestekoak dira, formazioarekiko ardura beharrezkoa da (Bain, 2007; Cid eta beste batzuk, 2009; Gomendio, 2017; López de Maturana, 2004 eta 2010b; Lucas, 2014; Zabalza, 2009). Irakasleari bere garapen profesionalean lagunduko dion formazioa ekintza ikerketaren baitan ulertzen da, izan ere, irakaskuntza praktiken aldaketa irakaslearen ekintza hausnarketa eta oinarri teoriko sendo batetik etorriko da soilik (Biggs, 2006).

Irakasleen praktika aztertzeak irakaskuntzarekiko emozio eta gogo-berotasuna pizten dute, eta askotan, lotura zuzena daukate jarrera, jokabide eta ikaskuntzaren hobekuntzan. Ikaslearengan zentratutako ikaskuntzarekin bat etortzeko aukera gehiago

adierazten dute irakasle hauek, ikaslearen ahotsa finago entzunez (Hall, Leat, Wall, Higgins eta Edwards, 2006). Irakaskuntza eraginkorra burutzen duen irakasleak bere praktika hobetzeko asmoz aztertzen du, besteekin, sinetsiz bata bestearengandik ikasten dugula, bai ikasleengandik zein lankideengandik (López de Maturana, 2010a). Irakasleen arrakasta lotuta egongo da pentsamendu gogoetatsurekin eta ekintzen ardura hartzearekin. Kanpo egozpenak egin beharrean bere praktika aztertu eta ikasleen ikaste esperientzia hobetzen saiatzen diren irakasleak eraginkorragoak dira (McCormik eta James, 2007).

Bestalde, eta hirugarren ezaugarria **pentsamenduarekin lotutako elkarrekintzak** dira. Ikasleentzat erraztatzaileak diren irakasleek pentsamenduarekin lotutako trebetasunetan indarra jartzen dute eta irakurketa erabiltzen dute galdetzeko, hausnartzeko, harremanak eraikitzeko, loturak egiteko eta aztertzeko. Komunikatzaile bikainak dira eta eztabaidak ezinbestekotzat jotzen dituzte prozesu hauetan (Gomendio, 2017; López de Maturana, 2004 eta 2010b; Lucas, 2014; Zabalza, 2009).

Laugarrenik, **ezaugarri pertsonalak** daude. Alde batetik, autonomia adierazten dute erabakiak hartzerakoan eta ardurak hartzeko prest azaltzen dira (Gomendio, 2017; López de Maturana, 2004 eta 2010b). Bestetik, bizitzarekiko ikuspegi humanista batekin irakasten dute, ikasleak banaka ezagutzeko ardura hartzen dute. Ikasleekiko errespetua adierazten dute (López de Maturana, 2004 eta 2010b; Lucas, 2014). Bukatzeko, pertsonalki justuak, enpatikoak, baikorrak, praktikoak, pazientziadunak eta konfiantza ematen dutenak dira (López de Maturana, 2010b; Lucas, 2014; Zabalza, 2009).

Bosgarren ezaugarria, **lankideekiko harremana** da. Lankidetzan oinarritzen dira eta lankideekin burutzen dituzte kontraste eta garapen profesionalerako bideak (Gomendio, 2017; López de Maturana, 2010b), modu koordinatuan eta diziplinarteko

taldeetan (GIFD, 2011). Izan ere, irakasleen elkarlan eta adostasunak eragin positiboa dauka ikasleek burutuko dituzten ikaste prozesuetan (Bain, 2007; García, 2011; Cid eta beste batzuk, 2009). Irakasleak kideekin aritzeak, motibazioa areagotu egiten du, eta berrikuntza eta aldaketekiko jarreran eragina dauka (García, 2011).

Bukatzeko, **irakasle “eredua”** izatearen alderdia dago. Garatu nahi den kompetentzian irakaslea eredu izateak eragina dauka ikasleengan, “modelatzea” eskaini ahal izateko (Bolívar, 2009a; García, 2011). Ikaskuntza auto-erregulatua garatua duten irakasleek aukera gehiago eskaintzen dizkiote ikasleei beraien ikaskuntza esperientziak kontrolatzeko (Perry, 1998; Zimmerman, 2008). Irakasleen ekintzaren auto-erregulazioak ikasleak motibatuagoak egoten laguntzen duela zehazten dute Mas eta Medinas-ek (2007) beraien lanean.

3.2.7.4. Irakasleak eskaintzen duen laguntza mota

Testuinguruen eragina ikaskuntza ikuspegietan aztertua izan da (Cope eta Staehr, 2005), eta proposatzen dute ikuspegi sakon bat bultzatzeko ikasleak behar dituen laguntzak eskuragarri izan behar dituela. Izan ere, ikaskuntza testuinguruetan, ikasleei etengabeko ahaleginean egotea eskatzen zaio, ulermen eta ekintza ahaleginean. Ahalegin honetan erronkei aurre egiteko laguntza izan behar du, laguntza intelektual eta emozionala (Onrubia, 1995).

Erronkak beti egingarriak izan behar dira. Horretarako kontutan hartu behar da ikaslearen abiapuntua, ikaste prozesua bera eta jasoko duen laguntza kantitatea eta kalitatea (Onrubia, 1995). Irakasleei dagokie beraien praktika egokitzea ikasleek ikaskuntza prozesuan parte hartzaile aktiboak izateko (López de Maturana, 2010a). Egokitzapen hori, hau da, kanpotik datorren orientazio eta hezkuntza eragina laguntza moduan kontzeptualizatzen dute Coll, Onrubia eta Maurik (2008) beraien lanean, laguntza doitua zehatzago esanda. Ikaskuntza prozesua banakakoa da eta beraz ikasleak

egin behar du, baina, beharrezkoa du eraikuntza eta garapen prozesu horretan laguntza doitu. Ekintza oro subjektuaren maila funtzionalera egokituta egon behar da, honek eskatzen du ekintza garapen zona hurbilean kokatzea. Hau da, arazo, desoreka edo ikasleari aurkezten zaion gatazken aurrean irakasleak laguntza doitu eman behar du garapen zona hurbilean (Aznar-Minguet, 1992; Onrubia, 1995). Irakasletik ikaslara ikaskuntzaren ardura eta kontrola pasatzea bultzatzen du, ikaslea kanpo erregulazio batetik barne erregulaziora pasatu behar da. Prozesu honetan irakasleak funtzio erraztatzaile bat jokatu behar du (Aznar-Minguet, 1992; Coll, Onrubia eta Mauri, 2008), bitartekaritzan mekanismo doitu eta egokienak ezarriz (Beltrán, 1998; Escamilla, 2015, Gargallo, 2012; Gómez, García eta Alonso, 1991; Main, 1985; Selmes, 1988).

Ikaslearen autonomia bultzatzea helburu duen ikaskuntza eskaintzan irakasleak ezin du beti elkarlan modu berdinetan oinarritu bere laguntza. Prozesua zein momentutan dagoen eta ikasle bakoitzaren beharren arabera laguntza modu eta euskarri anitzak erabili beharko ditu (Coll, Mauri eta Onrubia, 2006). Ikaslearen eraikuntza prozesura gehien egokitzen den laguntza da eraginkorrena (Coll eta beste batzuk, 2008). Irakasleak eskaintzen dion gida eta feedbackaren arabera ikaslearen garapena baldintzatua egongo da (Mauri, Martínez, López de Arana, Colomina, Onrubia eta Bascón, 2016), eta, helburua ikaslearen autonomia eta auto-erregulazioari bide ematea bada ezinbestean hezkuntza laguntza prozesu zaindu eta doitu eskaini behar da (Coll eta beste batzuk, 2006).

Izan ere, ikasten ikastea elkarrizketaren bitartez partekatzen dituzten helburuak lortzeko irakasle eta ikasleek elkarrekin eraikitzen dute, ahoz gorako hausnarketan bidez eta batak besteari egiten dizkieten eskakizun eta galdekizunen bidez (Coll eta beste batzuk, 2012).

Eginiko lanetan Coll eta beste batzuk (2008) laguntza doituaren ondorengo aldagai eraginkorrak zerrendatzen dituzte: ikasleen elkarrekintzak oinarri, diskurtso monologal eta dialogikoan erabiltzen diren mekanismo semiotikoak, ebaluazio ekintza eta ekintza partekatuak, irakasleen hautemateak ikaskuntzarekiko eta ikus-entzunezko teknologiak. Hainbat lanetan (Beltrán, 1998; Escamilla, 2015, Gargallo, 2012; Gómez eta beste batzuk, 1991; Main, 1985; Selmes, 1988) jasotzen da laguntza estrategiak bultzatzeak ikaslearen garapenean eragina daukala.

Ikasten ikastearen garapena bultzatu nahi duen irakasleak atazak modu estrategiko batean planifikatu eta garatzeko baliabideak eskaintzeaz gain, ikasleari bere burua ikasle gisa ezagutzeko, onartzeko eta hobetzeko aukerak eskaini beharko dizkio (Martín, 2008). Bolívar-ek (2009a) gehitzen du irakasleak jasotakoa martxan jartzea eskatzen dioten eta gero eta konplexuagoak diren arazoen aurrean jarri behar dituela ikasleak. Ikasleek praktika burutzen duten saioetan ikaskuntza kalitate hobea jasotzeko aukera dute (Jansen, 2004). Hala ere, praktikaren gaineko hausnarketa gidaturik gabe, gerta daiteke praktika hori esperientzian soilik geratzea eta esperientzia ez izatea hezitzailea (Martínez, Larrea, Ramirez de Okariz, Vitoria, Bilbatua eta Iñurrategi, 2008). Izan ere, elkarrekin buruturiko hausnarketan irakaslearen garrantzia azpimarratzen dituzten ikerketak hainbat dira (Agirre, Lejardi, Martínez eta Lopez de Arana, 2017; Mauri eta beste batzuk, 2016).

Bestalde, ikaskuntza auto-erregulatzeko lagungarriagoak dira epe ertain-motzean lorgarriak diren eta zailtasun ertaina duten helburuak (Schunk eta Ertmer, 2000). Izan ere, helburu zailegi zein errazegiek zein epe luzera planteatzen diren helburuek auto-erregulatzeko estrategien erabilera zailtzen dute. Hori horrela, nahiz eta ekintza batek epe luzeko helburuak izan lagungarria da hainbat azpi-helburu zehaztea ikasleak auto-erregulatzeko aukerak izan ditzan (Gargallo, 2012).

Bukatzeko, ikaslea bere ikasteko moduaz kontziente denean ikasle eraginkorrago bat izan daiteke (Aznar-Minguet, 1992). Horretarako, lagungarria da egunerokotasunean erabiltzen diren ikaskuntza prozesuen inguruan hausnartzea (Selmes, 1988). Pertsona bati bere ikasteko moduan hobetzen laguntzeko aukera bat da estrategia egoki zein zehatza aukeratzeko laguntzea (Hoskins eta Fredriksson, 2008).

3.2.7.5. Gelako giroa, harremanak

Ikaste giroaren inguruan dagoeneko aipatu ditugun gaiak berrartuko ditugu puntu honetan. Izan ere, orain arte adierazitako hainbat baldintza egikaritzeko, irakasleak egiteko modu batzuk ziurtatu behar ditu. Beraz, puntu honen ahalegina izango da azaltzea zein giro eta harreman mota eskaini behar dituen irakasleak aurretik aipatuak izan diren aldagaien baldintzak lortzeko.

Borbowski, Smith, Waver eta Akai-k (2005) lanean ikaste giroaren inguruko ondorengo baldintzak jasotzen dituzte. Ekintzetan inplikazioa bultzatu behar da, inplikazio kognitibo aktiboa. Horretarako lankidetzaren giroa, barne motibazioa bideratzeko elkarrekintzak eta testuinguruko laguntzak kontutan izan behar dira. Gelako giroa zaintzeak ikasleen autonomia sustatzen du (McCormick eta James, 2007).

Gelako giroari erreferentzia eginez, ikerketek diote (García, 2011; Hall eta beste batzuk, 2006; ITE, 2012; Pérez-Gómez, 2007) errespetuan oinarritutako giroak, ikasleen arteko harreman hurbilek eta hezkuntza giro gertukoek, alegia, esperimentazioa beldur barik baimentzen den eta ikasleak aske sentitzen diren testuinguruek, eragin zuzena daukatela ikasten ikastea kompetentziaren garapenean. Era berean, aipatzen dute Coll eta beste batzuk (2012) giro honek beraien lana hobetzeko galdera motak egitera bultzatzen dituzte ikasleak eta gutxitu egiten direla emaitzara zuzentzen direnak.

Gainera, ikasle eta irakasleen harreman positibo eta gertukoek ikasleak beraien ikaskuntzaz arduratzea dakar, ikasten ikastea konpetentziaren garapenean eraginez (García, 2011; Lopez de Maturana, 2010a).

Bestalde, Mas eta Medinas-ek (2007) agerian utzi zuten ikasleen barne motibazioa sustatzeak garrantzia handia duela eta azpimarratzen dute irakaslearen garrantzia ikaste prozesuan motibatzaile nagusi moduan. Hainbat lanetan (Borbowski eta beste batzuk, 2005; Mas eta Medinas, 2007) zehazten dute, irakasleek barne motibazioa piztu behar dutela ikasleengan eta horretarako erronkak bilatzen dituzten elkarrekintzak baliatu behar dituela.

Halaber, onartua eta seguru sentitzeak, hau da, ikasle guztiak kontutan hartuak direla eta guztiak daudela gelako elkarriketetan partaide moduan ziurtatzeak, eragina dauka ikasten ikasteen (Bain, 2007; García, 2011; ITE, 2012; Suk, 2005). Ikasle guztien izenak ikastea eta izendatzeko erabiltzea estrategia eraginkor bat da (Bain, 2007). Ikaslearekiko konfiantza da gelako giro aproposa sortzeko gako bat (Bain, 2007; Hall eta beste batzuk, 2006; ITE, 2012).

Giro honetan eragiteko irakasleak gelan adierazten dituen hainbat alderdi aipatzen dira literaturan. Hala nola, koherentzia eta justiziaz jokatzeko (ITE, 2012) eta pertsonen arteko konpetentzia izatea. Baita, lan eta bizitza sozialean modu eraginkor eta eraikitzaile batean parte hartzea gatazkak kudeatuz, jarrera kodeak kontutan hartuz, pertsonak errespetatuz zein aniztasun sozial eta kulturala eta berdintasuna bultzatuz (GIFD, 2011).

Beste alderdi bat ikasleekiko adierazten duen interesa izango da. Izan ere, ikasleen lorpenengatik pozten diren irakasleek eragina dute ikasleen garapenean (Bain, 2007; Cid eta beste batzuk, 2009; Suk, 2005). Dimensio emozionalari berebiziko arreta jarri behar zaiola azpimarratzen dute hainbat autorek (Bolívar, 2009a; Bortoletto eta

Boruchovitch, 2013; Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld eta Perry, 2011), bereziki arrakasta eta porroten aurrean egiten dituzten egozpenei. Egozpenak bere kontrolpean dauden eta moldagarriak diren kausei egiten lagundu behar zaie ikasleei (Bolívar, 2009a; Gil eta beste batzuk, 2009; Suárez eta Fernández, 2011). Egozpen estiloak eraiki egiten dira eta irakasleen zeresana handia da bertan, aldagarriak diren eta ikaslearen kontrolpean dauden kausak identifikatzen lagundu behar zaie ikasleei (Martín, 2008). Irakasleak kontrolatu beharko luke porrotari beldurra izatea, arrakastari beldurra izatea, gainjartzeko beharra, dependentzia, norberaren balioan segurtasuna... eragina izango baitute ikasleak ikaskuntzari aurre egiteko izango duen jarreran (Martín eta Moreno, 2007). Irakaslearen argibideek ikasleak gaitzen ditu bere ikaskuntzaren inguruko kontrol gehiago emanaz, adibidez, arrakasta hautemateak gehituz (Coll eta beste batzuk, 2012; Suárez eta Fernández, 2011).

Ikasgelako komunikazioa bi norabidetakoa izan behar da, elkarriketa bat, eta behin eta berriz bultzatu behar da ikasleei hitz egiten utziz (Bain, 2007; ITE, 2012; Suk, 2005). Gelan egoteko eta hitz egiteko moduari arreta jarri behar dio irakasleak (Bain, 2007). Ematen diren argibideen tonu afektiboak, hala nola, “zaila” edo “interesgarria” esateko moduari garrantzia eman behar zaio. Baita, kanpoko feedbackei, hau da, positibo edo negatiboa izateak eragina dauka (Efklides eta Dina, 2004). Izan ere, zailtasun sentazioa handitu dezakete, ikaslearen erantzuna baldintzatuz (Efklides, 2006). Komunikazio prozesuak modu eraginkor eta zuzen batean garatu behar ditu irakasleak. Honek eskatzen du ikaste-irakaste prozesu bakoitzak eskatzen duen bide eta kanal egokiak erabiliz mezuak jasotzea, interpretatzea, sortzea eta ematea (GIFD, 2011). Izan ere, hizkuntza ikasten ikastearen ekintzan bitartekari indartsua da (Coll eta beste batzuk, 2012).

Bultzatzen den komunikazioa, baina, ez da soilik ikasle-irakasleen artean geratzen. Ikasleen arteko elkarrekintza egoerak sortu eta zaintzeak giroan eragina dauka (Bain, 2007; García, 2011). Ikasleek beraien ikaskuntza hautemate eta ikuspegiez hitz egiteko aukerak bermatzen dituen giroak sortu behar dira, honek ikaslea ikuspegi sakonean aritzea bultzatuko baitu (Cope eta Staehr, 2005).

Ikasleek arazo bat ebazterakoan edo zerbait ikastean plazera sentitzea lortzea izan behar da helburua. Gai direla sentitu behar dute. Irakasleek ikasleen auto-pertzepzioan eragiteko metodoak erabili behar dituzte (Hoffman eta Spartariu, 2008). Izan ere, pertsonaren ezaugarri propioek, hala nola, gaitasun kognitiboak (Efklides, Papadaki, Papantoniou eta Kiosseoglou, 1997), norbanakoaren auto-kontzeptuak (Dermitzaki eta Efklides, 2001) eta beste batzuk faktore afektibo batzuk, hala nola, gogo-aldarteak (Efklides eta Petkaki, 2005) zailtasun sentsazioa handitu dezakete, ikaslearen erantzuna baldintzatuz (Efklides, 2006). Ikasleari ekintza arrakastaz lortzeko lagungarriak izango diren pentsamendu eta sinesmenak sortu behar zaizkio, hau da, espektatiba positiboak sortzea lortu behar da (Suárez eta Fernández, 2011). Erlazio positiboa dago espektatiba positiboen eta auto-erregulazioaren artean (Suárez eta Fernández, 2011).

Bestalde, irakasle ikasle elkarrekintzan esanahiak partekatzen direla kontutan hartu beharko da. Izan ere, ikasten ikastearen garapenean eragina dauka esanahiak partekatzea, hau da, ikasleek eraiki behar duten horrekiko dituzten esanahiak eta ematen dioten zentzua kontutan izatea (Bain, 2007; Coll eta beste batzuk, 2012; Onrubia, 1995). Esanahi horietatik eraiki beharko dira ikasleei eskainiko zaizkien proposamen berriak, ikuspegi sakon bat bultzatzeko (Cope eta Staehr, 2005; Onrubia, 1995). Lorpen irizpideak partekatzea, adibidez, gako bat da ebaluazioa prestatzerakoan (Coll eta beste batzuk, 2012).

Bukatzeko, Jaafar eta beste batzuk (2014) beraien ikerketan agerian utzi dute ikasleak nortasunaren kalitatezko osagaiez doitzea dela ekintza garrantzitsuena; nortasun positiboa, iraunkortasuna, konfiantza, oreka emozionala eta beste batzuekin lan egiteko gaitasuna. Gaineratzen dute saioak prestatzerakoan ikasleen osagai psikologikoak kontutan izatea ezinbestekoa dela irakasle moduan.

3.2.7.6. Metodologia

Esku-hartzea ikaslearen garapenera egokituta izan behar, ikaskuntza esanguratsua bultzatzen duena, ikaskuntzaren funtzionaltasuna bilatuz, ekintza eta motibazioa ezinbestean kontutan izanik eta indibidualizazioa eta sozializazioa konbinatuz (González eta beste batzuk, 1991). Ikasleak aukeratuko duen ikuspegia irakaskuntza metodoek baldintzatuko baitute (Monroy, 2013), edukien transmisioan zentratutako irakaskuntza metodoak eta azaleko ikuspegia lotuta baitaude. Aldiz, ikaskuntza ekintzarekiko epe luzerako inplikazio afektiboa errazten duten eskaintzek eta langai diren eduki eta metodologiaren aukeraketa arduratsuak egiteko aukera eskaintzen duten proposamenek ikaskuntza sakona bultzatzen dute (Feixás, 2010; Ramsden, 2003). Ikasleen aktibotasun eta erantzukizunak (metodologia aktiboek berez dakartzatenak) ikasten ikasteen eragina duten aldagaiak dira (García, 2011). Ikuspegi sakon bat bultzatzeko ikaslea izan behar da bere ikaskuntzaren arduradun (Cope eta Staehr, 2005) eta autonomia eta iniziatiba eskatu eta bultzatu behar dira (Beltrán, 1998; Escamilla, 2015; Gargallo, 2012; Main, 1985; Selmes, 1988). Ikuspuntu honetatik ezinbestekoa da subjektua bere ikaskuntza prozesuan inplikatzeari. Ekintzaren aurrean ekiteko duen moduen inguruko kontrol kontziente bat eginez (Aznar-Minguet, 1992). Ikasleen konpromisoa bilatu behar da eta gela osatzen dugun ikaste komunitatearekiko ardurak betetzetik hasi behar da (Bain, 2007).

Aurretik aipatu izan dugu lan honetan konpetentzietan oinarritutako planteamenduek ikaskuntza kokatuan aritzea eskatzen duela eta ikaskuntza kokatuan erabiltzen diren baliabide metodologiko moduan hauek zerrendatzen dira: elkarrenganako irakaskuntza egoerak (Escamilla, 2015), ikaskuntza komunitateak (Escamilla, 2015; Martín eta Moreno, 2007), ikaskuntza zerbitzua (Escamilla, 2015; Fuertes, 2012), talde kooperatiboak (De Miguel, Alfaro, Apodaca, Arias, García eta Lobato, 2006; Lucas, 2014; Escamilla, 2015; Rué, 2007), kasuak (De Miguel eta beste batzuk, 2006; García, 2011; García eta beste batzuk, 2008; Rué, 2007; Sagasta eta beste batzuk, 2004; Suk, 2005), arazoak (De Miguel eta beste batzuk, 2006; García, 2011; García eta beste batzuk, 2008; Rué, 2007; Sagasta eta beste batzuk, 2004), proiektuak eta ikerketa egoerak (De Miguel eta beste batzuk, 2007; Rué, 2007; Suk, 2005).

Guztietan bultzatzen diren lan moduak benetako egoeretan egitea eskatzen du, jarduera profesionalarekiko berezko egoerak proposatzea, alegia (Escamilla, 2015; Levy-Leboyer, 2001; Pozo eta Pérez-Echeverría, 2009). Benetako egoera hauek egiazkoak edo simulatuak izan daitezke, adibideak izan daitezke proiektu edo kasuak. Azken bi hauek sakoneko ikaskuntzan eragina dute eta baita zeharkako konpetentzien garapenean ere (García, 2011; García eta beste batzuk, 2008; Sagasta eta beste batzuk, 2004). Ikaskuntza zerbitzuaren gainean Fuertes-ek (2012) eginiko ikerketan ondorioztatzen da, metodologia honek zeharkako konpetentzien garapenean emaitza oso positiboak eskaintzen dituela, eragina daukala bizitza osorako ikaskuntzan eta ikaskuntza sakonerako baldintzak betetzen dituela. Lan kolaboratiboari dagokionez, ikasten ikastearen garapenean zutabe dela aipatzen digute hainbat autorek (Beltrán, 1998; Borbowski eta beste batzuk, 2005; Delors, 1996; Escamilla, 2015; Gargallo, 2012; Gimeno eta Pérez, 1999; Herrera eta beste batzuk, 2011; Lizzio, Wilson eta Simons, 2000; Main, 1985; Martín, 2008; Moreira, 2000; Pérez-Gómez, 2007; Selmes,

1988). Ikastea ekintza kolektibo bat da, eredu soziokulturalek (Bruner 1997; Vigotsky, 1995; Wertsch, 1985) garapena ikaskuntza prozesu aktibo gisa aurkezten digute, beti ere heldu/kide bat bidaide izanik (Martín eta Moreno, 2007). Izan ere besteen ikasteko modua hausnarketa objektu bihurtzen da (Escamilla, 2015; Mercer, 1997; Suk, 2005), eta hitzaren erabileraren bitartez elkarrekin eraikitze prozesuaren neurtze eta erregulazioari bide ematen zaio (Coll eta beste batzuk, 2012; Mercer, 1997). Beste batzuekin lan egiteak norbere prozesu kognitibo zein emozionalen kontzientzia hartzen laguntzen du (Martín, 2008). Izan ere, lankidetzak eskatzen du elkarrizketa, desadostasuna, desberdintasunen aurrean errespetua, entzuten jakitea, besteen ekarpenekin aberastea eta norbanakoaren onena emateko zintzotasuna adieraztea (Pérez-Gómez, 2007; Suk, 2005). Gil eta beste batzuk (2009) taldeko ikaskuntzak motibazioan eragina duela diote.

Irakasleei ekintzaren balioa sustatzea dagokie ikasleen eskura jarri aurretik, motibazioan eta ikasleak ekintzan sartzeko eragina daukalako, horrela zirikatu egiten da eta interesa pizten da (Green, 2002; Ramsden, 2003). Ekintza berri bat aurkezterakoan dakienaren gainean hausnarketa egiteko aukerak eskaintzeak zein ekintzari aurre egiteko estrategien inguruko hausnarketak eskaini behar ditu irakasleak (Aznar-Minguet, 1992).

Beraz, aukeratutako metodologiaren oinarrizko baldintza bat ikaslea aktibo izatea izango da (De Miguel, 2006; Fernández, 2006; Redondo eta beste batzuk, 2015; Sagasta eta Bilbatua, 2006). Metodologia aktiboek eragin positiboa daukate ikastearekiko barne motibazioan (García, 2011) zein ikaskuntza kalitatean (Fernández, 2006; García, 2011; Palazón eta beste batzuk, 2011).

Ez dago ikaskuntza auto-erregulatua errazteko metodologia bakarra (Beltrán, 1998), hala ere, ikasleek beren kabuz ikasten ikasiko dutela pentsatzea arrisku handia

hartzea da, baina, tradizionalki horrela pentsatu izan da (Aznar-Minguet, 1992; Schunk eta Ertmer, 2000). Hainbat ikerketek adierazten dute (Bartels eta Magun-Jackson, 2009; Gargallo, 2012; Norton eta Crowlay, 1995; Rosario eta beste batzuk, 2007; Schunk eta Zimmerman, 1998) berriaz lanketa egiten den egoeretan ikasleek ikaskuntza sakonagoak lortzen dituztela. Irakasleak zer, noiz eta non egin behar duten zehazten duten testuinguruetan ikasleek aukera gutxi dituzte auto-erregulaziorako (Schunk eta Ertmer, 2000).

Metodologikoki anitzak izanik ikasleen estilo aniztasunari errazago erantzungo zaio. Izan ere, konpetentzia bera lortzeko bide desberdinak eskaini behar dira (Bain, 2007; Beltrán, 1998; Escamilla, 2015; Gargallo, 2012; Gómez eta beste batzuk, 1991; Main, 1985; Selmes, 1988; Zabalza, 2009).

Metodologiek izan beharreko baldintzekin jarraituz, Aznar-Minguet-en (1992) hitzak kontutan hartuz, ikasleak bere praktikaren gainean kritikoki hausnartzen jartzen duen metodologia izango da eraginkorrena, pentsatzeko gaitasuna garatzeko ikasleek ikasteko behar dituzten baldintzak sortuz lortzen da: ikaslearen inplikazioa; ekintzaren gaineko hausnarketa; pentsamendu kritikoa eta ikasten ikastea modu aktibo, hausnartzaile eta autonomoan ulertzea dira oinarriak (Main, 1985).

Bestalde, ikaslearen autonomiarentzat lagungarri diren hainbat ezaugarri aipatzen dira estrategia metodologikoekin lotuta (Rué, 2007; Santos, 2015). Batetik, ikasleak behar duen informazio guztia eskura izatea. Bestetik, burutu beharreko bidea argi izatea, uneoro zertan eta zertarako ari den argi izatea. Hirugarrenik, laguntzako erreferenteak eskura izatea, batetik, erreferentziazko irizpideak izateko, eta bestetik, aldaketak burutzeko aukerak izateko. Azkenik, ebaluazio justu, aberats eta anitza egitea legoke, egiten ari den horrekin lotuta baliabide, denbora, prozedura zein kalitatearen inguruan kontrola izan dezan.

Era berean, ikasgela antolatzeko edo gaiak proposatzeko orduan ikerketa ikuspegi bat ematea eta galdera kitzikagarriak eskaintzea aberasgarria da. Galdera ez zehatzak, egoera orokor eta konplexuekin lotutakoak alegia, hau da, testuinguru sozialari lotuta dauden benetako egoerekin lotutakoak (Aznar-Minguet, 1992; Bain, 2007; García, 2011; Fernández, 2006; Pérez-Gómez, 2007; Suk, 2005). Egoera hauetan ikasleak ezinbestean jarri beharko ditu martxan bilaketa, hautaketa, antolaketa, ulermen eta informazioa erabiltzeko estrategiak eta honek ikasleari erantzukizuna eskatzen dio, eraikitzen aritzea alegia (Cope eta Staehr, 2005; García, 2011). Aipatutako estrategia guztiek ezagutzaren aplikazio eta integrazioa eskatzen dute, baita iritzi kritikoa zein, erabaki hartzeak eta arazoen ebazpenerako gaitasunen erabilera. Dimentsio hauek ezinbestekoak dira ikasten ikastea konpetentziaren garapenean (Escamilla, 2015). Ezinbestean diziplinen arteko lan bateratua baimenduko duten espazioak eskaini behar dira (Beltrán, 1998; Escamilla, 2015, Gargallo, 2012; Gómez eta beste batzuk, 1991; Main, 1985; Selmes, 1988).

Bestalde, planteatzen diren ikaskuntzak hedagarriak izan behar dira, eta horrek eskatzen du aurrez ikasitako strategiak erabiltzea sustatzen duten testuinguruak eskaintzea (Aznar-Minguet, 1992; Beltrán, 1998; De Miguel, 2006; Fernández, 2006; Nisbet eta Schucksmith, 1987; Sagasta eta Bilbatua, 2006; Selmes, 1988). Ikaskuntzaren transferentziak eskatzen du norbanakoaren ikaskuntza prozesua esplizitu egitea eta kontzientzia hartzea, metakognizioaren azken prozesua da. Izan ere, ikaskuntza esanguratsuak ikasleak bere prozesua ulertu eta jabe izan dadin metakognizioa estimulatzea eskatzen du, horretarako ikasleak bere garapenean eragiteko gaitasuna garatu behar du, hau da, bere hezkuntza prozesuko eragile izateko gaitasuna garatu behar du, bere ikaskuntza auto-behatzeko aukerak eskainiz (Aznar-Minguet, 1992; Pérez-Gómez, 2007; Rué, 2007; Torrano eta González, 2004).

Proposatzen diren ekintzek ikaskuntzan martxan jartzen dituzten mekanismoen gaineko hausnarketa bultzatzea eta ikaskuntzarako eraginkorrak izan daitezken estrategien erabilera erraztea zein gelan praktikatzeko aukerak ematea gako dira (Selmes, 1988). Ikaskuntzaren auto-behaketarako helburuak ezartzea ezinbestekoa da, baita, norbanakoak zein ingurukoek emandako feedbacka jasotzea (Zimmerman eta Martínez-Pons, 1988). Meta-ezagutza eta elkarrekintza erlazionatuta daude, irakasleari modelatzea eskatzen dio honek (Aznar-Minguet, 1992; Martín eta Moreno, 2007).

Bukatzeko, De Miguel-ek (2006) aipatzen du metodologia baldintzatuta egongo dela ikasketa motaren zein landu beharreko gaiaren arabera.

3.2.7.7. Ebaluazioa

Fernández-en (2010) lanean jasotzen diren hainbat ikerketa kontutan izanik, 70. hamarkadan ikaskuntzan eragin handiena duen osagaia ebaluazioa dela esan daiteke. 90. hamarkadan aldaketak eman ziren gai honetan eta ebaluazio ulertzeko eta erabiltzeko modu desberdinak proposatu eta martxan jartzen hasi zen. Alabaina, kontuan izan behar da, aldaketa ez dela soilik teknikoa, kulturala baizik. Izan ere, ikaskuntza, eta ondorioz ebaluazioa, ulertzeko modua da aldatu dena. Ikuskera honetatik ebaluazioa ikaskuntza prozesuaren erdigunean kokatzen da, eta ikaskuntzaren kalitatea erregulatzea da egotzen zaion funtzioa eta ondorioz, irakaskuntzarena ere, ikaskuntzaren ebaluaziotik ikasteko ebaluaziora pasatzea, alegia (Fernández, 2010; Ramsden, 1992). Hala ere, Unibertsitatean dagoen ebaluazioarekiko ikuskera oso tradizionala da, kalifikazioarekin parekatzen da eta irakaslearen esku dago, normalean feedbackerako aukera gabe (Ibarra eta Rodríguez, 2010). Ebaluatzeko tradizionalki erabili diren praktikak ikasleak ikaskuntzaren azaleko ikuspegian kokatuta egotearen arduradunak izan daitezkeela aipatzen dute autore desberdinek (Mateos eta Peñalba, 2003; Monereo eta Lemus, 2010).

Hainbat dira ikerketak (Álvarez, 2001 eta 2008; Biggs, 2006; Black, Harrison, Lee, Marshall eta Willian, 2003; Boud, 1995; Brown eta Glasner, 2003; Fernández, 2010; Gimeno, 2008; Margalef, 2009; Monereo eta Lemus, 2010; Monroy, 2013; Ramsden, 1985) agerian uzten dutenak irakasleak martxan jartzen dituen ebaluazio sistemak erabakigarriak direla ikasleen ikaskuntza prozesuan eta eragin handia daukatela zer eta nola ikasten den horretan.

Ikasten ikastea konpetentziaren ebaluazioa konplexuenerarikoa da (Jornet eta beste batzuk, 2012). Egoera bakar bat ez da nahikoa ebaluazioa egiteko, oso konplexua izaki ere. Ebaluazioa gauzatzeko estrategia edota baliabide anitzak eta testuinguratuak erabili behar dira (García-San Pedro, 2010). Beharrezkoa da balorazioa egiteko ebaluazio egoera anitz eta jarraituak proposatzea, ikaslea egiten ari den garapen eta hobekuntzak ikusgai jartzeko (Coll eta beste batzuk, 2012).

Ebaluazio kontzeptuaren inguruan ez dago bateragarritasunik, baina, hainbat autoreren lana kontutan hartuta, honakoa proposatzen dugu lan honen testuinguruari erreparatuta.

Azken helburua ikaskuntza eta irakaskuntza hobetzea izan behar da, ikasleengan etorkizuneko ikaskuntzekiko konpromisoa sortuz (Margalef, 2014). Indagatzea, hausnarketa, erabaki hartzeak, bildutako informazio eta ebidentziei erantzutea eta arrazoiak ematea bermatu behar ditu (Álvarez-Méndez, 2001; Margalef, 2014).

Ikaskuntza ekintza kritiko gisa ulertzen da (Álvarez-Méndez, 2001; Margalef, 2014), ekintza iraunkor eta hezitzailea, ikaskuntza eta ebaluazio ekintzak bereizten ez dituen (Álvarez-Méndez, 2008; Coll, Rochera, Mayordomo eta Naranjo, 2014; Pérez-Gómez, 2007). Ikaskuntzan oinarrituta baldin badago ikaste prozesua, ebaluazioa eta formazioa ez dira bi ekintza bereizi, erabat lotuta daude (Bolívar, 2009a; Coll eta beste batzuk, 2014; Fernández, 2012; Huba eta Freed, 2000). Ebaluazio hezitzailea egon

behar da, izan ere ebaluazio mota honek informazio zehatza eta ebidentzia bildumak izateko aukera ematen dio irakasleari ikaslearen prozesu eta auto-erregulazio gaitasunaren inguruan (Coll eta beste batzuk, 2012; Martín, 2008). Feedbacka egoteak, epai kritikoak, ikaslearen parte-hartze aktiboak eta ikasitakoaren gaineko elkarrizketak izateak (Aznar-Minguet, 1992; Carless, 2007; Gibbs eta Simpson, 2009; ITEMS, 2016; Margalef, 2014; Stobart, 2010) egiten du ebaluazioa hezitzailea.

Ebaluazioak irakasleari lagundu behar dio irakaskuntza erregulatzen eta ikasleari ikaskuntza erregulatzen (noiz ikasten duen, noiz ez, zer egiten zaion baliagarri ikasteko) (Martín, 2008), ebaluazioa ikaskuntza auto-erregulatu eta autonomora bideratua egon behar da (Carless, 2007; Coll eta beste batzuk, 2014; Fernández, 2012; McCormik eta James, 2007). Horretarako, ikasleak jakin behar du noiz doan ondo eta noiz ez (Bolívar, 2009a; Martín, 2008; Scallon, 2000). Ebaluazioak ikasleari aukera eskaini behar dio bere ikaskuntzaren ardura hartzeko eta autonomia garatzeko (Coll eta beste batzuk, 2012) eta honek ezinbestean eskatzen du ikasleak aukera izatea autonomoki aritzeko (Coll eta beste batzuk, 2014). Autonomia garatzeak ikasleen burujabetzea esan nahi du eta ebaluazioak burujabetze honetan ekarpena egin behar du, garapen pertsonal, moral, akademiko eta sozialean (Black eta beste batzuk, 2003; Boud eta Falchikov, 2006; Margalef, 2009).

Ebaluazioa parte-hartzailea eta soziala izan behar da eta irakasleek, ikasleek eta berdinkideek burutu behar dute (Coll eta beste batzuk, 2014; Fernández, 2012; ITEMS, 2016; Margalef, 2014). Auto-ebaluazio zein ko-ebaluazioa lagungarriak zaizkio hetero-ebaluazioari (García-San Pedro, 2010) kompetentziaren garapenean, baina, ikasleak trebatu egin behar dira, sarritan ez baitauzkate prozesu hauek martxan jartzeko behar besteko gaitasun (Bolívar, 2009a; Coll eta beste batzuk, 2014; Martín, 2008). Gainera,

ezinbestekoa izango da eragile desberdinek parte-hartzen duten prozesu orotan bezala, irizpideen argitasuna erabatekoa izatea (García-San Pedro, 2010).

Ikasleak beraien ikaskuntza prozesuen errebisioak egiteko gaitu behar dira (planifikazioa, gainbegiraketa eta ebaluazioa). Planifikatzen hasi aurretik ikasleek jakin behar dute nora iritsi nahi duten, hau da, helburua izan behar dute galdegai. Ezinbestekoa izango da argi izatea helburua prozesu hausnartzaile bati ekiteko. Irakasleari dagokio bere helburuak agerian jartzea, baita kalitate irizpideak ere. Ezinbestekoa da prozesuan zein amaieran egitea gainbegiratzeak edo errebisioak. Honela, prozesuan helburua lortze bidean mantendu edo aldaketak txertatu behar diren ikusiko da eta amaieran egiten den errebisioari esker emaitza bera hobetzeko aukerak egongo dira, baina, baita ikasteko prozesu osoari gain-begirada bat emateko (Martín, 2008).

Kompetentzien ebaluazioa ezinbestean ekintza autentikoetan gertatzen dena da (Bolívar, 2009a; Coll eta beste batzuk, 2014; García-San Pedro, 2010; Fernández, 2012; ITEMS, 2016; Monereo, 2009; Monereo eta Lemus, 2010). Egoera autentiko gisa ulertzen dugu errealitatetik ahalik eta gertuen dagoen egoera, izan errealia edo simulatua, (Baartmant, Prins, Kirchner eta Van Der Vleuten, 2007; Bolívar, 2009a; Coll eta beste batzuk, 2014; Fernández, 2012; Jornet eta beste batzuk, 2012). Egoera autentiko hauek ikasleentzat ekintza osatu, konplexu eta esanguratsuak bizitzeko aukera eskaintzen die, baldintzak profesioan ekintza hori aurrera eramateko baldintzetatik gertu daude eta testuinguratuak (Baartmant eta beste batzuk, 2007; Bolívar, 2009a; ITEMS, 2016; Monereo eta Lemus, 2010). Ezartzen diren ebaluazio irizpideak testuinguru errealetan adituek ekintza ebaluatzeko erabiltzen dituztenen antzekoak izan behar dira (Baartmant eta beste batzuk, 2007).

Ebaluazioan pentsatzerakoan gakoak ondorengoak dira: ikasleari bere ikaskuntza prozesua errebisatzeko baliabideen erabilera bultzatzea (Coll eta beste batzuk, 2012; Monereo eta Lemus, 2010), arrazoizko esfortzuak eskatzea, erronka lorgarrien aurrean jartzea (Coll eta beste batzuk, 2012), barne zein kanpo errekursoak mugiaraztea (Bolívar, 2009a; Fernández, 2012), ikaskuntzan gertatu dena ulertzeko baliogarria izatea (Brown y Glasner, 2003; Gibbs eta Simpson, 2009; Taras, 2008), ezagutzaren transferentzia praktikara eramatea erraztea (Fernández, 2012; ITEMS, 2016), ezagutza zein prozesuko beste hainbat alderdi hobetzeko aukerak eskaintzea (Coll eta beste batzuk, 2014; Mauri eta Barberá, 2007; Monereo eta Lemus, 2010; Rochera eta Naranjo, 2007), funtzionala izatea (Monereo eta Lemus, 2010), hastapeneko ekintzak kontutan hartzea, ikasleak ikaskuntza eta ebaluazioa kudeatzeko gaitasunak dituela sentiaraztea (Coll eta beste batzuk, 2012), prozedurei dagokionean eredu egokiak eskaintzea (Coll eta beste batzuk, 2012), laguntza nola eskatu edo laguntza egokiena eman diezaiokeena nor izan daitekeen adieraztea (Coll eta beste batzuk, 2012) eta eskakizuna argia izatea, alegia, ikasleak eskatutakoa ulertzen dutela ziurtatzea (Monereo eta Lemus, 2010).

Bukatzeko, Tardif-ek (2006) konpetentzien ebaluazioa prozesu bideo-grafiko gisa ikustea proposatzen du fotografikoa beharrean, ondo definitutako irizpide anitzen behaketan oinarrituta (Fernández, 2012) eta irakaskuntza testuinguruaren baitan (Suk, 2005), ikasleak laguntza jasotzeko zein informazio desberdinak kontsultatzeko ekintza aukera anitzak eskainiz (Bolívar, 2009a; Monereo eta Lemus, 2010). Ebaluazioak zergatik eta zertarako galderari erantzun behar du.

3.3. Laburbilduz

Ikasten ikastea goi mailako prozesu bat izanik ikaskuntza berrien egikaritzea ahalbideratzen duela eta beraz, ezagutzaren eraikuntzan kontutan izan behar dugula

aipatu dugu. Beraz, irakasleek kontutan izan beharreko konpetentzia bat dela esango dugu. Izan ere, konpetentzia honen helburua ikaslearen autonomia garatzea da, testuinguru anitzetan aritzeko eta erronka berriei erantzuteko.

Aipatu dugu dimentsio anitzak dituela ikasten ikasteak eta dimentsio guztiak izan behar ditugula kontutan, bai kognitibo, afektibo zein soziala.

Alabaina, konpetentzia honen garapenak hainbat baldintza kontutan izatea eskatzen du. Besteak beste, ikaslearen motibazio eta auto-eraginkortasun sentimendua edo ikastun den aldetik auto-kontzeptu positiboa. Bestalde, ikaskuntza auto-kudeatzeko ardura eta gaitasuna eskatzen dio ikasleari.

Azaldutakoa kontutan izanik ikaste prozesuak ezaugarri konkretu batzuk bete behar ditu ikaslearen ikasten ikastea konpetentziaren garapenean erraztatzaile izateko eta garapena baimentzeko. Lehenik eta behin ikaskuntza irakaskuntza ikuspegia aipatu behar dugu. Izan ere, ikaskuntza zein irakaskuntzarekiko dauden ulerkerek eragina izango dute ekiteko moduetan. Ikaskuntzan oinarritzen diren irakasleek erraztatzaile gehiago eskaintzen dituztela justifikatu dugu. Beraz, irakasleak bere sinesmenak errebisatzea litzateke lehenengo urratsa, ikasleekin batera. Testuinguruaren nolakotasunari dagokionean ikaskuntza kokatuaren garrantzia azpimarratu behar da, egoera errealetan edo egiazko zein simulatuak diren benetako egoerek baldintza egokiak eskaintzen dituzte ikasten ikastearen garapena errazteko.

Aldagaien errepassoa egiten jarraituz, metodologia aipatu beharko genuke. Metodologia anitzak eta ikasleari aktibo izatea baimentzen diotenak aipatu ditugu positibo gisa. Ikaskuntza kokatua errazten duten metodologiak kontutan hartzekoak dira, guztiek eskatzen dute profesioarekiko edo gertuko errealitate sozialarekiko gerturatze bat eta baita egoera hauetan ekiteko beharrezko diren gaitasunak martxan jartzea. Honek aurretik aipatutako testuinguruaren nolakotasunean aipatutako

ikaskuntza kokatua baimentzen du eta beraz, konpetentzien garapenean erraztatzaile izango da. Gauza bera gertatzen da ebaluazioarekin. Aipatu dugu, ebaluazioa ez dela ikaskuntzatik at ulertu behar den ekintza isolatu bat. Hezigarria izan behar da eta egoera errealetan edo errealtatetik gertu dauden formetan egin behar da. Prozesuaren hasieratik amaieraraino gertatu behar da eta irakaslearen zein ikasleari bere ibilbidearen inguruko informazioa jasotzea baimendu behar dio prozesuan erregulatzeko aukerak eskainiz.

Elementu guztietan eragin handia daukaten subjektuaren ezaugarriak ondorengoak dira. Irakasleak konpromisoduna behar du izan, inplikazioa eta interesa daukana, azaldu dugun moduan eragina baitauka ikaslearen ikasteen. Konpromisoaz ikasleekin zein irakasle lanarekin adierazi behar du, besteak beste. Ikasleen ikaskuntzarekiko daukan arduraz jabetu eta horretan ekin, adibidez, ikasleei ikasteak eskatzen dien ahaleginean laguntza intelektual eta emozionala emanaz. Lana ahalik eta ondoen egitea kezka behar du izan eta honek etengabeko formazio edo hobekuntzan egotea eskatzen dio. Formazioa ekintza ikerketaren baitan ulertua izan behar du eta lankideekin batera egiten dena.

Bestalde irakaslea pertsona errespetutsua, justua, enpatia duena, baikorra, praktikoa, pazientziaduna eta konfiantza ematen duena izateak garapena erraztuko du. Horrela, lankidetzaren giroa, testuinguru seguruak, ikasleekin harreman positibo eta gertukoak eta bi norabidetako komunikazioan oinarritutako egoerak eskaintzeko aukera izango du.

Konpetentziaren definizioa kontutan izanik, berorren garapenean eragina duten aldagai, elementu eta gakoak aztertuta eskaini beharreko testuinguruaren ezaugarriak ondorioztatu ditugu.

Bukatzeko, aipatu behar da aldagai gehienak elkarlotuta daudela eta bata modu batean gertatzeko bestea modu konkretuan eman behar dela.

4. IKASTEN IKASTEAREN KONPETENTZIAREN GARAPENEAN ERAGINA DUTEN TESTUINGURU ERRAZTATZAILEEN TRESNEN AZTERKETA

4.1. Tresnen aurkezpena

Helburua kalitatezko hezkuntza eskaintzea da GMHEn. irakasleak eskaintzen duen testuinguruak ikaslearen hezkuntzan duen eragina argi dago. Beraz, irakasleari eskaintzen dituen testuinguruak aztertzeko tresna egoki bat eskuratu behar dugu. Tresna hautatzeko aurrez aipatu ditugun aldagaiekin lotutako tresnen errebisioa egin da.

Ikasleei bakarrik zuzendutako galdetegiaren azterketa egin ostean, ikusi dugu gehiago ikertu eta publikatu dela ikaslearen inguruan irakaslearen inguruan baino. Ikasten ikastearekin lotutako aldagaiekin lotutako galdetegiak aztertu ditugu, baina, gehienak aldagai bakarrari egiten diote erreferentzia, nahiz eta galdetegietan bat baino gehiago nahasten dituzten gero. Ikasleentzako galdetegi guztien azterketa egin da (1. eranskinean) eta hemen fokua izan den aldagaiaren arabera aurkezten dira.

Lehenengo eta behin irakaskuntzaren ebaluazioarekin hasiko gara. Ebaluatzen dena irakaskuntza da ikaslearen ikuspegitik. García-Ramos-ena (1997) *CEDA: Cuestionario de evaluación docente para el alumnado* da, ikaslearen pertzepzioan oinarritzen da, beraz, irakaslearen konpetentzia ikaslearen pertzepzioan oinarrituta azterten du. Unibertsitateko irakaslearen konpetentzia ezaugarritu zuen galdetegi honetan. Muñoz, Rios eta Abalde-ren (2002) *Cuestionario de evaluación de la docencia del profesorado* estatuko hainbat unibertsitateetako irakaskuntza ebaluatzeko tresnen azterketa bat egin ostean osatutako proposamen bat da. Urte berean, Economic and Social Research Council Teaching and Learning Research Programme-n baitan (2002) *ETQL: Experiences of Teaching and Learning Questionnaire* aurkitu dezakegu. Parpala, Lindblom-Ylänne, Komulainen eta Entwistlek (2013) eginiko lanean jasotzen da. Galdetegiaren kalitatezko irakaskuntza eta ikaskuntza ikuspegiaren teoretatik eraikia

izan da eta helburua irakaskuntza esperientziak neurtzea eta hobetzeko aholkuak ematea da. Molero-rena (2003) da *Cuestionario de evaluación de calidad universitaria* eta kasu honetan ere irakaskuntzaren inguruko ikasleen iritzia jasotzea da helburua, baita Aparicio-ren (2014) *Cuestionario de evaluación de la docencia_Modelo Instruccional de la Situación Educativa* galdetegian ere. **5. Taulan** bildu ditugu irakaskuntzaren ebaluazioarekin lotutako galdetegiak.

5. Taula:

Irakaskuntza ebaluazioarekin lotutako eta ikasleei zuzendutako galdetegiak.

Galdetegiaren izena	Autorea	Urtea	Neurtzen den aldagaia
CEDA: Cuestionario de evaluación docente para el alumnado	García-Ramos	1997	Irakaskuntzaren ebaluazioa
Cuestionario de evaluación de la docencia del profesorado.	Muñoz, Rios eta Abalde	2002	Irakaskuntzaren ebaluazioa
ETQL: Experiences of Teaching and Learning Questionnaire	Economic and Social Research Council Teaching and Learning Research Programme	2002	Irakaskuntzaren ebaluazioa
Cuestionario de evaluación calidad Universitaria	Molero	2003	Irakaskuntzaren ebaluazioa
CUED_MISE_Aparicio: Cuestionario de evaluación de la docencia_Modelo Instruccional de la Situación Educativa	Aparicio	2014	Irakaskuntzaren ebaluazioa

Ikasleen ikaskuntza ikuspegiak aldagaia neurtzen duten galdetegiak aipatuko ditugu jarraian. Entwistle eta Ramsdem-en (1983) *ASI: Approaches to study inventory* daukagu lehenengoetakoa. Hainbat errebisio izan ditu eta Tait, Entwistle eta McCuneren ASSIST (1998): *Inventario de enfoques y Habilidades de estudio para estudiantes* da horietako bat. *SPQ: Study Process Questionnaire*-ren (Biggs,1987) lehenengo bertsioan ASI oinarrian egon da. Ikaskuntza ikuspegiak karakterizatzen ditu galdetegi honek eta hasieran hiru ikuspegi definitu bazituen ere (sakonekoa, azaleko eta lorpenerakoa) errebisioetan bira pasatu izan da (sakonekoa eta azalekoa). Biggs-ek berak Kember eta Leung-ekin (2001) *R-SPQ-2F: Revised two factor Study Process*

Questionnaire bertsioan egin zuen lehen errebisioa berrikusi eta sinplifikatzeko. Tartean Barca-ren (1999) SPQaren gaztelerazko itzulpena aurki dezakegu. *CEPEA: Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje*. Baina, egokitzapena izan zuenez, Hernández-Pina eta beste batzuek (2005) egin zuten egokitzapenaren gaztelerazko bertsioa. *CPE-R-2F Cuestionario de Procesos de estudio revisado de dos factores*. Hizkuntza askotara egokitu eta itzuli den galdetegia izan da eta euskarazko bertsioa García-k (2011) argitaratu zuen *R-SPQ-E: Revised Study Process Questionnaire euskarazko bertsioa*. Ikaskuntza ikuspegiekin jarraituta Rosário, Mourao, Núñez, González-Pineda, Solano eta Valleren (2007) *IPE-UNIV: Inventario de Procesos de Estudio* dago. Sakoneko eta azaleko ikuspegietan oinarritzen da. Amaitzeko, Parpala eta Lindblom-Ylänne-ren (2013) *Learn questionnaire* aipatu nahiko genuke. Ikaskuntza ikuspegiak eta ikaste irakaste testuinguruko esperientzien hautemateak neurtzeko helburuarekin sortua izan zen. Helsinki-ko unibertsitatean sistematikoki erabiltzeko prestatu zen ikasleen ikaste kalitatea hobetzeko erabiltzeko. **6.**

Taulan bildu ditugu ikaskuntza ikuspegiekin lotutako galdetegiak.

6. Taula:

Ikaskuntza ikuspegiekin lotutako eta ikasleei zuzendutako galdetegiak.

Galdetegiaren izena	Autorea	Urtea	Neurtzen den aldagaia
ASI: Approaches to study inventory	Entwistle eta Ramsdem	1983	Ikaskuntza ikuspegiak
ASSIST: Inventario de enfoques y Habilidades de estudio para estudiantes	Tait, Entwistle eta McCune	1998	Ikaskuntza ikuspegiak
SPQ: Study Process Questionnaire	Biggs	1987	Ikaskuntza ikuspegiak
CEPEA: Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje	Barca	1999	Ikaskuntza ikuspegiak
R-SPQ-2F: Revised two factor Study Process Questionnaire	Biggs, Kember eta Leung	2001	Ikaskuntza ikuspegiak
CPE-R-2F (Cuestionario de Procesos de estudio revisado de dos factores)	Hernández-Pina, García eta Maquilón	2005	Ikaskuntza ikuspegiak
R-SPQ-E (Revised Study Process Questionnaire euskarazko bertsioa)	García	2011	Ikaskuntza ikuspegiak
IPE-UNIV: Inventario de Procesos de Estudio	Rosario eta beste batzuk	2007	Ikaskuntza ikuspegiak
Learn questionnaire	Parpala eta Lindblom-Ylänne	2013	Ikaskuntza ikuspegiak

Ikasten ikastearekin lotutako aldagaien artean motibazioa dago. Aldagai hau aztertzeko galdetegiak hemen bildu ditugu. Alde batetik, *EEMA: escala de estrategias*

motivacionales del aprendizaje (Suárez eta Fernández, 2005). Bestetik, *MEVA: motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje* (Alonso, 2005). Hirugarrenik, Mas eta Medinas-en (2007) *Cuestionario de motivación para el estudio*. Eta bukatzeko, Cabanach, Valle, Gerpe, Rodríguez, Piñeiro eta Rosário-ren (2009) *Cuestionario de gestión motivacional*. **7. Taulan** bildu ditugu, kronologikoki eta bereizten edo batzen dituzten faktore edo eskalak azpimarratuz.

7. Taula:

Motibazioarekin lotutako eta ikasleei zuzendutako galdetegiak.

Galdetegiaren izena	Autorea	Urtea	Faktore-eskala
EEMA: Escala de Estrategias Motivacionales del Aprendizaje	Suárez eta Fernández	2005	Espektatibarekin loturiko osagai estrategikoa Balioarekin loturiko osagai estrategikoa Afektuarekin loturiko osagai estrategikoa
MEVA: Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje	Alonso	2005	Xedek Espektatibak Interesak
Cuestionario de motivaciones para el estudio	Mas eta Medinas	2007	Barne motibazioa Kanpo motibazioa Lorpenerako motibazioa Eraginkortasun espektatibak
Cuestionario de Gestión Motivacional	Cabanach eta beste	2009	Ekintzaren aurrean konpetentzia eta kontrolari dagokion sinesmenen kudeaketa Ekintzaren balio eta motibazioen kudeaketa Afektu eta emozioen kontrolari lotutako kudeaketa afektiboa

Hauetaz gain, badira hainbat galdetegi motibazioa neurtzeko sortuak baina ikaste estrategiekin batera. Pintrich eta beste batzuren (1991) *MSLQ: Motivational Strategies Learning Questionnaire* da literatura erabili eta aipatuena eta beste batzuk hainbaten oinarrian dagoena. Motibazio eta ikaste estrategien ikuspegi kognitibo batean oinarritzen da. Gaztelarazko egokitzapena *CEAM II: Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación II* (Roces, Touron eta González, 1995) da eta bigarren hezkuntzarako sortutako *CEAM Cuestionario de estrategias de aprendizaje*-ren (Ayala eta beste batzuk, 2004) egokitzapena ere bada. Rodríguez-en (2009) *CECAE: cuestionario de estrategias cognitivas de aprendizaje y estudio* galdetegiak *LASSI* eta *MSLQ* aurrez aipatutako galdetegiak ditu oinarrian. Eta *CEMEA* (Ramírez-Dorantes,

Canto y Rodriguez, Bueno-Álvarez eta Echezarreta-Moreno, 2013) ere *MSLQ*ren egokitzapena da, gaztelerara egokitua baina testuinguru mexikarrerako. **8. Taulan** ikus daitezke galdetegiok jasota.

8. Taula:

Ikaste estrategia eta motibazioarekin lotutako eta ikasleei zuzendutako galdetegiak.

Galdetegiaren izena	Autorea	Urtea	Neurtzen den aldagaia
MSLQ Motivational Strategies Learning Questionnaire	Pintrich, Smith, García eta Mckeachie	1991	Ikaste estrategiak eta motibazio
CEAM II. Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II	Roces, Touron eta Gonzalez	1995	Ikaste estrategiak eta motibazio
CEAM Cuestionario de estrategias de Aprendizaje y Motivación	Ayala, Martínez eta Yuste	2004	Ikaste estrategiak eta motibazio
CECAE: Cuestionario de estrategias cognitivas de aprendizaje y estudio	Rodriguez	2009	Ikaste estrategiak eta motibazio
CEMEA (MSLQren egokitzapena español mexicano)	Ramírez-Dorantes, Canto y Rodriguez, Bueno-Álvarez eta Echezarreta-Moreno	2013	Ikaste estrategiak eta motibazio

Aurreko taulan ikusi dugun moduan, hainbat galdetegi ikaste estrategiak eta motibazioa aztertu nahi izan dute. Badira baina, neurtzeko aldagai moduan ikaste estrategiak modu bakartuan aztertzen dutenak. Ikasleari hobeto ikasten laguntzeko kezka aspaldikoa da. Ikaste estrategien inguruko tresna ugari sortu da, eta tresna hauen artean bereizgarri nagusienak ikaskuntza estrategiekin lotzen dituzten aldagaiak dira. Weinstein, Palmer eta Schulte-ren (1987) *LASSI: Learning and study strategies inventory* da erabilietakoen artean dagoena. **9. Taulan** jaso ditugu galdetegiak, kronologikoki antolatuta eta bakoitzak kontutan hartzen dituen faktoreak azalduta.

9. Taula:

Ikaste estrategiekin lotutako eta ikasleei zuzendutako galdetegiak.

Galdetegiaren izena	Autorea	Urtea	Faktore/eskala
LSI: Learning Strategies Inventory	Kolb, D.	1976	-
SLSQ: Student Learning Styles Questionnaire.	Grasha eta Riechmann	1975	Sei ikaskuntza estilo: independentea, dependentea, kolaboratzailea, iheskorra, lehiakorra eta parte-hartzailea.
ILP : Inventory of Learning Process	Shmeck, Ribichi eta Ramanaia	1977	Sakoneko prozesamendua Lantze prozesamendua Gertaeren oroimena Ikasteko metodoak
LASSI: Learning and Study Strategies Inventory	Weinstein, Palmer eta Schulte	1987	Jarrera, antsietatea, auto-ebaluazioa, kontzentrazioa, denboraren kudeaketa eta kontrola, azterketen prestaketarako estrategiak, ikaskuntzarako laguntzak, motibazioa, informazioa prozesatzea, ideia nagusien hautaketa.
IDEA: Inventario de estrategias de aprendizaje	Vizcarro	1992	Ikaskuntzan parte-hartzen duten prozesu nagusien ebaluazio bilatzen du 14 eskala erabilita: arreta-kontzentrazioa, loturak egitea, informazio garrantzitsua identifikatzea, adierazpena, irakaslearekiko asertibitatea, motibazio-efortzua, kontrolaren hautamena, ikaskuntza memoristikoa, azterketen aurkezpenak, lan jarraitua, metakognizioa, ikaskuntza estrategiak, antolaketa.
ACRA-abreviada para alumnos universitarios	De la Fuente eta Justicia	2003	Ikaskuntzaren kontrolerako estrategiak eta estrategia kognitiboak Ikaskuntzari laguntzeko estrategiak Ikaskuntza ohiturak.
KLSI: Kolb Learning Strategies Inventory	Kolb eta Kolb	2005	Esperientzia zehatza, behaketa hausnartzailea, kontzeptualizazio abstraktua, esperimentazio aktiboa, ikaslearen preferentzia konkretuaren eta abstrakzioaren inguruan eta ekintzarekiko hausnarketa
CEA-U: Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje en Universitarios	Martín, Torbay, García eta Rodríguez.	2007	Estrategia motibo-emaileak Estrategia kognitiboak Estrategia metakognitiboak
CEDEA: Cuestionario de Evaluación y Diagnóstico de las Estrategias de Aprendizaje	Ferreras	2007	Estrategia metakognitibo-ebaluatiboak - informazioaren prozesamendurekiko estrategiak Testuinguruko eta antolaketarako estrategiak
SELF-A: Cuestionario de Autoeficacia para el Aprendizaje	Zimmerman eta Kitsantas	2007	-
Escala de evaluación de las estrategias de aprendizaje	Santos eta Boruchovitch	2008, 2015	Estrategia kognitiboak Estrategia metakognitiboak Estrategia metakognitibo eta disfuncionalen gabezia <i>Estrategia afektibo, laguntzakoak eta kontrolerakoak:</i> motibazio alderdiak, testuinguruaren kontrolerako estrategia eta estrategia afektiboak, elkarrekinza soziala eta baliabideen erabilera, estrategia metakognitiboak <i>Prozesatzearekin lotutako estrategiak:</i> informazio bilaketarako, jasotzeko eta hautatzeko estrategiak eta informazioa prozesatzea eta erabiltzea.
CEVEAPEU. Cuestionario de evaluación de estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios.	Gargallo, Suárez-Rodríguez eta Pérez-Pérez	2009	Hedapenerako estrategiak, lankidetzako estrategiak, kontzeptualizatorako estrategiak, planifikazio estrategiak, azterketak prestatzeko estrategiak eta parte-hartze estrategiak.
CETA: Cuestionario de estrategias de trabajo autónomo	López-Aguado	2010	Hedapenerako estrategiak, lankidetzako estrategiak, kontzeptualizatorako estrategiak, planifikazio estrategiak, azterketak prestatzeko estrategiak eta parte-hartze estrategiak.
CEPEI-U: Evaluación del procesamiento estratégico de la información para universitarios	Castellanos, Palacios, Cuesta eta García	2011	Ikaskuntzarekiko jarrera positiboa Estrategien hautaketa eta erabilera Estrategien kontrola eta kontrol pertsonala Meta-ezagutza estrategikoa

Hurrengo aldagaia auto-erregulazio estrategiak izango da eta honekiko ere sortuak izan dira galdetegi zein tresnak. Zimmerman eta Martínez-Pons-en (1988) *SRLIS: self-regulated learning interview scale* izeneko da bildu dugun zaharrena eta

aipatuena. Ikaste estrategia auto-erregulatuen erabilera neurtzea da helburua. Hernández-Pina eta García-ren (1995) *ECE: estrategias de control de estudio*-k ere helburu berbera dauka eta estatu espainoleko testuingururako sortua izan zen. Niemivirta-k (1998) *CSRL: the components of self-regulated learning* ikaskuntzarako orientazioan sakontzen du. Ikaskuntza auto-erregulatuaren baitan hezkuntza motibazioaren azterketa egitea da nahia. Eta, bukatzeko, Rosario eta beste batzuren (2007) *IPAA-UNIV: inventario de procesos de autorregulación de aprendizaje* daukagu. Honek ere ikasleen auto-erregulazio prozesua neurtzea du helburua. **10. Taulan** kronologiko antolatuta ikus daitezke auto-erregulazioarekin lotutako galdetegiak.

10. Taula:

Auto-erregulazioarekin lotutako eta ikasleei zuzendutako galdetegiak.

Galdetegiaren izena	Autorea	Urtea	Neurtzen den aldagaia
SRLIS Self-Regulated Learning Interview Scale	Zimmerman eta Martínez-Pons	1988	Auto-erregulazio estrategiak
ECE: estrategias de control en el estudio	Hernández-Pina eta García	1995	Auto-erregulazio estrategiak
CSRL: the components of self-regulated learning	Niemivirta	1998	Auto-erregulazio prozesuak
IPAA-UNIV: Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje	Rosario eta beste batzuk	2007	Auto-erregulazio prozesuak

Galdetegian azterketarekin amaitzeko, beste hainbat aldagai neurtzen dituen galdetegiak bildu ditugu **11. Taulan**. Hala nola, ikaskuntzaren eraginkortasuna aztertzea helburu dauka *ELLI: Developing an Effective Lifelong Learning Inventory*-k (Deakin-Crick eta beste batzuk, 2004). Aldiz, *CONAPRE: Concepción de aprendizaje* (Martínez-Fernández, 2007) galdetegiak, ikaskuntza hautematea neurtzen du. Bestalde, oinarritzko konpetentziekin lotuta *CCST: Cross-curricular skills test* (Elshout-Mohr, Meijer, Oostdam eta Van Gelderen, 2004) daukagu eta ikasten ikastearekin zehazki lotuta *EADCAA: Escala de Autopercepción del nivel de Desarrollo de la Competencia de Aprender* (Muñoz-San Roque eta beste batzuk, 2016) galdetegia daukagu. Ikasteko gaitasuna (ikasten ikastearekin lotuta) ere aztergai duen galdetegia jaso dugu, *LCS:*

escala de competencia de aprendizaje (Villardón eta beste batzuk, 2013) izenekoak. Ikasleek ikasteko duten gaitasun maila ebaluatzea dauka helburu.

Metakognizioarekin lotuta bi galdetegi aipatu nahiko genituzke. Alde batetik, *MAI: Meta-cognitive Awareness Inventory* (Schraw eta Dennison, 1994) eta bestetik, *Inventario sobre estrategias meta-cognitivas* (Matínez-Fernández, 2004). Bietan estrategia kognitiboak dituzte galdegai.

Honetaz aparte, ikaskuntza estiloak neurtzeko bi galdetegi ekarri ditugu. *Barsch Learning style inventory*, Barsch-ena, 1980 (Barsch, 1991) eta Vermunt-en (1994) *ILS: Inventory of learning Styles*. Ikasleari bere ikasteko estiloaren inguruan informazioa helaraztea dute helburu.

Bestalde, ikaskuntza tekniken inguruko Herrera eta Gallardo-ren (2006) *Cuestionario de técnicas de estudio* jaso dugu. Giroko baldintzak eta ohiturak neurtzea dauka helburu. Giroarekin lotuta Pérez, Ramos eta López-en (2009) *Cuestionario del clima social del aula* ekarri dugu. Derrigorrezko hezkuntzarako diseinatua izan da eta ikasleek gelako giro sozialarekiko duten pertzepzioa neurtzea du helburu.

Bukatzeko, hezkuntza helburuekin lotutako bi galdetegi ekarri nahi izan ditugu. *CMA: Cuestionario de metas académicas* (Hayamizu eta Weiner, 1991) ikasleek jarraitzen duten ikaskuntza helburuak zeintzuk diren ezagutzea dauka helburu. *CEMAII: cuestionario de metas académicas en secundaria-k* (Núñez, González-Pineda, González-Pumariega, García eta Rocés, 1997) aldiz, ikasleek zergatik egiten duten esfortzua neurtzea dauka xede moduan.

11. Taula:

Ikasleei zuzendutako galdetegiak, aldagai desberdinekin lotutakoak

Galdetegiaren izena	Autorea	Urtea	Neurtzen den aldagaia
ELLI: Developing an Effective Lifelong Learning Inventory	Deaking-Crick eta beste batzuk	2004	Ikaskuntzaren eraginkortasuna
CONAPRE: Concepción del aprendizaje	Martínez-Fernández	2007	Ikaskuntza hautematea
CCST: cross-curricular skills test	Elshout-Mohr, Meijer, Oostdam eta Van Gelderen	2004	Oinarrizko kompetentziak (zeharkakoak)
EADCAA: Escala de Autopercepción del nivel de Desarrollo de la Competencia de Aprender a Aprender	Muñoz-San Roque, Martín-Alonso, Prieto-Navarro eta Urosa-Sanz	2016	Oinarrizko kompetentziak: ikasten ikastea
LCS. Escala de competencia de aprendizaje.	Villardón, Yániz, Achurra, Iraurgi eta Aguilar	2013	Ikasteko gaitasuna
MAI: Meta-cognitive Awareness Inventory	Schraw eta Dennison	1994	Metakognizioa
Inventario sobre estrategias metacognitivas	Matínez-Fernández	2004	Metakognizioa
Barsch Learning style inventory	Barsch	1980	Ikaskuntza estiloa
ILS: Inventory of learning Styles	Vermunt	1994	Ikaskuntza estiloa
Cuestionario de Técnicas de Estudio	Herrera eta Gallardo	2006	Ikaskuntza teknikak
Cuestionario clima social de aula	Pérez, Ramos eta López	2009	Ikasgeletako giroa
CMA: Cuestionario metas académicas	Hayamizu eta Weiner	1991	Hezkuntza helburuak
CEMA II : Cuestionario de metas académicas en secundaria	Núñez, González-Pineda, González-Pumariaga, García eta Rocés	1997	Hezkuntza helburuak

Galdetegi hauen guztien azterketa sakonagoa 2. eranskinean biltzen da.

Irakasleentzako tresnak aztertuta, lan honetan aipatu ditugun gakoak neurtzen dituzte, baina, gako batean edo batzuetan soilik jartzen dute fokua, ez dira nahikoak aipatutako guztia neurtzeko. Beraz, hutsunea dago testuinguru erraztatzailen gakoak neurtzeko tresnari dagokionean. Jarraian, irakasleentzat sortutako tresnen errebisioa azaltzen da.

Irakasleentzako galdetegi guztien azterketa egin da (3. eranskinean) eta hemen fokua izan den aldagaiaren arabera aurkezten dira.

Ikaskuntzaren hautematea neurtzeko Kember eta Gow-ren (1994) *Ikaskuntza eta irakaskuntzaren inguruko irakasleen hautemateak neurtzeko galdetegi* daukagu, oinarrizkoetako bat da. Pratt, Collins eta Slinger-en (2001) *Teaching Perspectives*

Inventory-k (TPI) ere irakaskuntzaren inguruko pentsamendu eta ideiak aztertzeko diseinatuta dago, hezkuntzarekiko sinesmenak, hezkuntza intentzioa eta heziketa ekintzak ditu aztergai. Marshall, Smart eta Alston-ek (2016) berriki proposatu dute *Teacher Intentionality of Practice Scale* (TIPS). Irakaslearen eraginkortasuna ebaluatu eta andamiatzeko proposatzen den eskala da. Zazpi faktore identifikatu dituzte behaketa tresna sortzeko. Gure lanean definitutako aldagai gehien jasotzen dituen eredu da. Gargallo, Suárez, Garfella, Rodríguez eta Fernández (2011) *Cuestionario de evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios* (CEMEDEPU) kontutan hartzen badugu, irakasteko eta ebaluatzeko estiloen definizioekin topo egiten dugu, irakaskuntza hautemateak eta irakasleen oinarritzko gaitasunen konbinaziotik. **12. Taulan** aurkezten ditugu modu laburtu batean galdetegi hauek.

12. Taula:

Irakaskuntza hautemateekin lotutako eta irakasleei zuzendutako galdetegiak

Galdetegiaren izena	Autorea	Urtea	Neurtzen den aldagaia
Cuestionario sobre concepciones de los profesores acerca de la enseñanza y del aprendizaje	Kember eta Gow	1994	Irakaskuntzaren hautematea
TPI: Teaching Perspectives Inventory	Pratt, Collins eta Slinger	2001	Hezkuntzarekiko sinesmenak, hezkuntza intentzioa eta heziketa ekintzak
TIPS: Teacher Intentionality of Practice Scale	Marshall, Smart eta Alston	2016	Irakasleen eraginkortasuna
CEMEDEPU: Instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios	Gargallo eta beste batzuk	2011	Irakaskuntza hautemateak eta irakasleen oinarritzko gaitasunak

Bestalde, irakaskuntza ikuspegia neurtzeko erabili diren galdetegiak ditugu. Prosser eta Trigwell-en (2004) *Approaches to teaching inventory* (ATI) da irakasleen ikaskuntza ikuspegiaren azterketan gehien erabili den galdetegi. Monroy, González eta Hernández-Pina-ren (2014) gaztelerazko bertsioa *S-ATI-20* deitzen da. Bietan ere irakasleen ikaskuntza ikuspegia da aztergai. Feixás-en (2006) *Cuestionario de orientación docente del profesor universitario*-k (CODPU) ere oinarrian irakaskuntza

ikuspegiak ditu. **13. Taulan** ikus ditzakegu irakaskuntza ikuspegia aldagaia neurtzen duten galdetegiak.

13. Taula:

Irakaskuntza ikuspegiekin lotutako eta irakasleei zuzendutako galdetegiak

Galdetegiaren izena	Autorea	Urtea	Neurtzen den aldagaia
ATI: Approaches to teaching inventory	Prosser eta Trigwell	2004	Irakaskuntza ikuspegia
S-ATI:-20 Spanish version	Monroy, González. eta Hernández-Pina	2015	Irakaskuntza ikuspegia
CODPU: Cuestionario de orientación docente de profesor universitario	Feixás	2006	Irakaskuntza ikuspegia

Giroaren azterketari erreferentzia eginez, Sink eta Spencer-en (2007) *Teacher My Class Inventory-Short Form* daukagu. Irakasleek beraien gelako giroaren hautematea jasotzeko diseinatua. Villarés, Mariani, Sink eta Colvin-ek (2016) beraien lanean Arslan-en (2016) *Teachers' rooms environmental Assessment Scale* (TREAS) aztertzen dute. Eskala honek giroarekin lotuta komunikazioa eta espazio fisikoa ditu aztergai.

Honetaz aparte, *Engaged Teachers Scale* (ETS) aipatu behar dugu. Klassen, Yerdelen eta Durksen-en (2013) irakasleen konpromisoa neurtzeko eskala, gelan zein erakundearen parte-hartzerekin lotutakoa.

Irakasleekin bukatzeko, Prieto-ren (2006) *Autoeficacia del profesor universitario* daukagu. Irakasleek bere eraginkortasunaren inguruko informazioa jasotzeko eta estrategi zehatzen inguruan datuak jasotzeko baliagarria da. **14. Taulan** bildu ditugu irakasleei zuzendutako galdetegiak hainbat aldagai kontutan izanik.

14. Taula:

Irakaskuntzarekin loturiko eta irakasleei zuzendutako galdetegia: hainbat aldagai.

Galdetegiaren izena	Autorea	Urtea	Neurtzen den aldagaia
TMCI-SF: Teacher My Class Inventory-Short Form	Sink eta Spencer	2007	Gelako giroa irakasleen hautematek
TREAS Teachers' Rooms-Environmental Assessment Scale	Arslan	2016	Irakasle gela aztertzen da. Bi dimentsio komunikazioa eta espazio fisikoa.
ETS: Engaged teacher scale	Klassen, Yerdelen eta Durksen	2013	Irakasleen konpromisoa
Cuestionario sobre autoeficacia docente del profesor universitario	Prieto	2006	Irakaslearen eraginkortasuna

Galdetegi hauen azterketa sakonagoa 4. eranskinean biltzen da.

Bestalde, De la Fuente, Zapata, Martínez-Vicente, Cardeler-Elawar, Sander eta Justiciaren (2012) *EIPEA: Evaluación Interactiva del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje* galdetegia daukagu, bai ikasle zein irakasleri zuzenduta dago eta ikaste irakaste prozesuan dauden fase desberdinak ebaluatzea da bere helburua.

4.2. Tresna hautatuen azterketa sakona

Prosser eta Trigwell-en (1999) Approaches Teaching Inventory-ren (ATI) gaztelerazko bertsioa erabiliko dugu, Monroy, González eta Hernández-Pina-ren (2014) *S-ATI-20*. Irakasleen irakaskuntza ikuspegiak aztertzen ditu. 20 itemek osatzen duten bi faktore biltzen dira bertan. Irakaslean oinarritutako irakaskuntza ikuspegi eta informazioaren transmisiorako estrategiak izena hartzen du faktore batek (TICP izendatua gaztelerazko bertsioan) eta ikaslearengan oinarritutako eta kontzeptu aldaketarako estrategiak izena hartzen du besteak (CCCE). Eskalaren fidagarritasuna ona da (CCCE: 0,869; TICP; 0,805) eta Trigwell eta beste batzuk (2015) esandakoa berresten dute (0,86 CCCE faktorearentzako eta 0,83 TICP faktorearentzako).

ikaslearengan oinarritutako eta kontzeptu aldaketarako estrategiak (CCCE)	3, 5, 7, 8, 13, 14, 16, 17, 19, 20
Irakaslean oinarritutako irakaskuntza ikuspegi eta informazioaren transmisiorako estrategiak	1, 2, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 15, 18

Erantzunak maiztasunarekin lotutako Likert eskalan jasotzen dira 5 erantzun aukeretan (1 inoiz edo oso gutxitan eta 5 beti edo ia beti).

Lan honetan ikaslean oinarritutako 10 itemak erabiliko dira.

4.3. Laburbilduz

Aztertutako tresnak ikasten ikastearen garapenarekin lotura duten aldagai desberdinak neurtzeko edo ebaluatzeko sortutakoak izan dira. Hartzaile moduan ikasle eta irakasleak dira.

Tresna gehienak aldagai bakarra neurtzeko sortuak dira, baina, badira aldagai bat baino gehiago neurtzeko sortuak. Azterketa egin ostean, ikasleen inguruko tresna gehiago bildu ditugu. Ikaskuntza ikuspegiekin lotutako galdetegiari erreparatuta Biggs-en *SPQ*-a izan da oinarria eta bere errebisio eta itzulpenak osatzen dute aztertutako galdetegi sorta. Motibazioa eta ikaste estrategiei dagokionean, lehenengoarekin lotutako tresnak 2000. urtetik aurrera aurkitzen ditugu, nahiz eta bi aldagaiak elkarrekin lehenago azaltzen zaizkigun. Hala ere, agerian gelditzen da ikaste estrategiekin lotutako tresna kopurua handiena dela eta 70. hamarkadatik topatu ditzakegula. Ikasleei zuzendutako tresnak ugari dago, eta aldagai desberdinak neurtzea dute helburu.

Irakaskuntzari dagokionean, hautematearekin lotutako tresnak dauzkagu, Kember eta Gow-rena izanik oinarritzkoena. Ikuspegiei dagokionean Prosser eta Trigwel-en *ATI*-a da gehien erabili izan dena eta lan honetan gaztelerazko bertsioa erabiliko dugu balidazio azterketa bat egiteko. Beste aldagai batzuk neurtzeko galdetegiak ere aztertu ditugu, guztiak 2006. urtearen ostean sortuak.

Azterketa egin ostean ez dugu testuinguru erraztatzaileen inguruko tresnarik aurkitu.

2. atala

Ikerketaren atal empirikoa

5. IKERKETA METODOLOGIA

Ikerketa lan honek ikasten ikastearen garapenerako irakasleak martxan jartzen dituzten testuinguruak ebaluatzeko tresna bat proposatzea du helburua. Atal honetan tresnaren eraikuntzan jarraitutako azterketa kuantitatibo eta kualitatiboak deskribatuko dira. Neurketa edo ebaluaziorako tresnen ezaugarri nagusiak fidagarritasuna eta baliotasuna dira (Carmines eta Zeller, 1987). Beraz, ondorengo orrietan, bi ezaugarriok betetzen dituen galdetegia sortzeko jarraitutako prozesua eta urratsak deskribatzen dira.

Urrats hauen helburua galdetegiaren fidagarritasun eta baliotasuna ziurtatzea da. Fidagarritasunak adierazten digu galdetegia, behin baino gehiagotan erabilia, estimatzaile tinkoa dela; hau da, ondorio berdinetara garamatzala (Abad, Olea, Ponsoda eta García, 2011). Fidagarritasun azterketak, sortutako galdetegiarekin neurketa, neurketa-errore handiarekin edo txikiarekin egiten dugun esaten digu.

Baliotasuna alderdi garrantzitsuenetako bat dela esaten digu Meneses-ek (2014), garrantzitsuena ez bada. Zer da baina baliotasuna? Galdetegiak neurtu nahi duena neurtzen duela adierazten du. Baliotasun prozesua galdetegiak neurtzen duenaren interpretazioarekin lotutako ebidentzia biltzeko ikerketa prozesu gisa ulertzen da (Abad eta beste batzuk, 2011). Baliotasuna konprobatzeko bost ebidentzia iturri ditugu, *American Psychological Association*-en (hemendik aurrera APA) 1999ko edizioan jasotzen denaren arabera (Meneses, 2014): (1) Galdetegiaren edukian oinarritutako ebidentziak, (2) erantzuterakoan jarraitzen den prozesuan oinarritutako ebidentziak, (3) galdetegiaren barne egituran oinarritutako ebidentziak, (4) beste aldagai batzuekin harremanean oinarritutako ebidentziak eta (5) galdetegia erabiltzearen ondorioak.

Galdetegiaren edukian oinarritutako ebidentziak: galdetegia osatzen duten itemek eta aztertu edo baloratu nahi denak duten harremanari egiten dio erreferentzia. Hau da, galdetegia osatzen duten itemak esanguratsuak (galdetzen den hori zuzenki

harremanetan dago neurtu nahi denarekin) eta ordezkaritza handienekoak (egiten diren galderak neurtu nahi den guztiaren lagin egoki bat izan behar du) (Kane, 2006) dira aztertu nahi den konstruktua kontutan izanik. Izan ere, konstruktua hauek ezin dira zuzenean behatu edo neurtu, baizik eta modu ez-zuzenean neurtzen diren azpiko propietateak dira. Hori dela eta, galdetegia osatzen duten itemek baloratu nahi den konstruktua arteko harremana jasotzea da baliotasun ebidentzia honen xedea. Orokorrean, galdetegia sortzerakoan jasotzen dira ebidentzia hauek.

Sireci-k (1998) dioena kontutan hartuz, galdetegi baten eraikuntzan, lehenik eta behin, neurtu nahi dena definitzea ezinbestekoa da. Ondoren, zehaztasunetara jaitsi, hau da, itemak idatzi. Abad eta beste batzuk (2011), ahalik eta item posible gehien sortzea proposatzen dute. Behin, itemak idatzita, gaian adituak direnengana jo behar da beraiek epaile lanak egiteko. Aditu hauek galdetegiaren eraikuntzan parte-hartzaile ez direla kontutan izan behar dugu, alborapenik egon ez dadin. Adituen balorazioak bakarka egitea gomendatzen dute, berriz ere alborapenak ekidin aldera. Balorazioak eskuratu ondoren itemak hautatu behar dira. Zalantzarriak diren itemekin, alde batera utzi aurretik, talde eztabaidak burutzea gomendatzen da.

Erantzuterakoan jarraitzen den prozesuan oinarritutako ebidentziak: Item bat erantzuteko beharrezkoak diren ekintza guztiak kontutan hartu behar dira; hala nola, galderak irakurtzea, ulertzea, erantzuna erabakitzea eta erantzuna ematea (Meneses, 2014). Erantzunak baldintzatzen dituzten faktore desberdinak daude: itemekin lotutakoak (itemaren edukia, itemaren idazketa, itemaren baliotasuna), itemaren erantzunarekin lotutakoak (erantzuteko eskaintzen den aukera aniztasuna eta galdetegia osatzeko ematen diren jarraibideak) eta pertsonarekin lotutakoak (galdetegia erantzuten duten kidearen ezaugarri pertsonalak).

APA-k (1999) erantzuna ematerakoan burututako prozesuan oinarritutako galdetegiaren baliotasuna zehazteko honako hauek proposatzen ditu: elkarrizketa, ahozgorako pentsamenduan oinarritutako teknikak edota elkarrizketa kognitiboak. Lan honetan, elkarrizketa kognitiboak burutu dira.

Galdetegiaren barne egituran oinarritutako ebidentziak: Item guztiak garrantzi bera daukatela pentsatzea ez da egokia, gerta baitaiteke konstruktua neurtzerakoan, item guztiek ez izatea garrantzia berdina. Barne egitura dimentsio bakarrekoa edo dimentsio anitzekoa izan daiteke. Batez ere analisi faktorialaren bidez burutzen da eta itemen arteko harremanak eta neurtu nahi dugun konstruktutik abiatuta, burututako hipotesiak betetzen dituzten aztertzen du (Abad eta beste batzuk, 2001). Analisi faktorialak lagunduko digu zehazten itemek faktore bakarrari (dimentsio bakarrekoa) egiten dioten ekarpena edo hainbat faktoreri (dimentsio anitzekoa) (Meneses, 2014).

Beste aldagai batzuekin harremanean oinarritutako ebidentziak: galdetegiak neurtu nahi duen konstruktua eta neurtzen diren beste konstruktuen arteko harremana marko teorikoak iradokitako berdina den aztertzen da. Interesatzen zaigun konstruktua neurtzen duen beste galdetegi bat erabiltzea gomendatzen da, beti ere, galdetegiaren fidagarritasuna eta baliotasuna ezaguna izanik.

Ebidentziak bi motakoak izan daitezke: baliotasun konbergentea edo baliotasun diskriminatzailea. Aurreikusten diren harremanak antzekoak direnean baliotasun konbergentea izango da; aldiz, desberdinak direnean, baliotasun diskriminatzailea. Gehien aurkitzen diren lanak baliotasun konbergentea bilatzen dutenak dira (Abad eta beste batzuk, 2011).

Bi lan mota proposatzen dira galdetegiaren puntuazioaren eta beste aldagai batzuen arteko harremanaren inguruko informazioa biltzeko. Alde batetik, konparaketa

lanak egiten dira, testa betetzen duten subjektuak taldekatuz, beraien puntuazioan eragina izan duten esku-hartzeen arabera. Beste alde batetik, galdetegi bat baino gehiago erabiliz ateratako puntuazioen korrelazioak biltzen dira. Korrelazio hauen bidez jakin dezakegu konstruktua berdina neurtzen den edo ez. Berdina neurtzen dela aurreikusten bada, bilatu nahi den ebidentzia baliotasun konbergentearena da. Aldiz, ebidentzia diskriminatzailea bilatu nahi denean, hipotesia konstruktua desberdinak neurtzen dituztela izan behar da (Abad eta beste batzuk, 2011).

Galdetegia erabiltzearen ondorioak: Galdetegiaren erabileraren ondorioak agerian utzi behar dira. Galdetegiaren gehiegizko erabilerak edo erabilera okerrak, adibidez, eragina izango du bere baliotasunean, izan ere erantzuna baldintzatuta egongo da.

15. Taulan jasota daude ebidentzia iturriak eta gure lanean erabiliko ditugun bideak berauek ziurtatzeko.

15. Taula:

Baliotasun ebidentziak.

EBIDENTZIAK	Galdetegiaren edukian oinarritutakoak	Erantzuterakoan jarraitzen den prozesuan oinarritutakoak	Barne egituraren oinarritutakoak	Beste aldagai batzuekin harremanean oinarritutakoak	Galdetegia erabiltzearen ondorioak
GURE LANEAN	-Azterketa teorikoaren ondorioz konstruktua definitu -Delphi N= 15	Elkarrizketa kognitiboa N=10	Faktore-analisi esploratzailea (FAE) N=208 Berrezpenezko faktore-analisia (BFA)N=209	-Taldea desberdinen arteko konparazioaren bidez (ikasten ikastearen inguruko formazio plana) baliotasun diskriminatzailea -Konstruktua bera neurtzen duen beste galdetegi baten emaitzekin korrelazioen bidez baliotasun konbergentea	Ez da burutuko

5.1. Lan honen garrantzia

Aurretik eginiko lan teorikoan ikusi ahal izan dugunez, ikasten ikastea kompetentziaren garapena graduiko ikasketetan errazteko irakasleek eskaini beharreko testuinguruek ezaugarri konkretu batzuk izan behar dituzte.

Irakasleak bere praktika edo bere egite profesionala zenbateraino bat datorren ezaugarri horiekin aztertzea, hobekuntzarako laguntza handia litzateke. Horretarako lagungarri litzateke testuinguru erraztatzaileen gakoak identifikatzea eta irakasleen eskura jartzea. Izan ere, bide horretatik praktika aztertu, hobekuntzak identifikatu eta martxan jartzeko aukera izan dezake irakasleak. Baina, ezaugarri horien ebaluazioa burutzeko, egundaino ez daukagu xede honetarako baliagarria den tresnarik.

Hori dela eta, irakasleek graduiko ikasketetan kalitatezko hezkuntza bermatzeko, ikasten ikastea kompetentziaren garapena erraztuko duten testuinguruaren ebaluaziorako tresna bat eraikitzea proposatzen da lan honetan. Irakaslearen praktikaren gaineko hausnarketarako tresna bat eskaintzeko.

5.2. Helburu eta hipotesiak

Lan honek helburu nagusi bat dauka:

- Ikasten ikastearen garapenean unibertsitateko graduiko irakasleek martxan jartzen dituzten testuinguru erraztatzaileak ebaluatzeko galdetegi baliagarri eta fidagarri bat sortzea.

Helburu nagusi honen baitan azpi-helburu hauek daude

- Galdetegiaren fidagarritasuna aztertzea.
- Galdetegiaren baliotasuna aztertzea.
- Denboran galdetegiaren egonkortasuna aztertzea: denboran mantentzen den fidagarritasuna.
- Korrelazioa daukaten beste aldagai batzuekin dauden harremanak aztertzea.

Hipotesiei dagokionean, honako hauek formulatu ditugu:

- **H.1.** Ikasten ikastearen garapena erraztuko duten irakasleek ikaskuntzan oinarritutako irakaskuntza hautematea izango dute, erabiliko dituzten metodologiek ikaslea ardatz eta aktibo izatea baimenduko dute eta esku-hartzeetan oso presente egongo da ikaskuntza autonomoa baimentzen duen metakognizioa. Prozesuan ikasteko giro positiboa sortzeari tartea eskainiko diete eta ikaslearen auto-kontzeptua eta barne motibazioari arreta jarriko diete. Irakasle lanarekiko atxikimendua duten irakasleak izango dira, ikasleen ikaskuntza esperientzia arduraz bizi dutenak.
- **H.2.** Galdetegiak neurtu nahi duen konstruktua neurtzeko zazpi faktoreko eredua izango da: ikaskuntza hautematea, metakognizioa, prestutasun emozionala, harremanak metodologia, ebaluazioa eta irakaslearen konpromisoa.
- **H.3.** Ikasten ikastearen garapenean irakasleak eskaintzen dituen testuinguru erraztatzaileak neurtzeko sortuko den galdetegia fidagarria izango da, bai denboran azaldu behar dena, baita, barne egiturari dagokiona.
- **H.4.** Ikasten ikastearen garapenean irakasleak eskaintzen dituen testuinguru erraztatzaileak neurtzeko sortuko den galdetegian puntuazio altuak lortzen dituzten irakasleek S-ATI-20 (Monroy eta beste batzuk, 2014) galdetegiaren ikaslearengan oinarritutako irakaskuntza ikuspegiarekin lotutako faktorean puntuazio altuak lortuko dituzte.
- **H.5.** Ikasten ikastearen garapenean, irakasleak eskaintzen dituen testuinguru erraztatzaileak neurtzeko sortuko den galdetegian, desberdintasunak agertuko dira ikasten ikastea kompetentziarekin lotutako erakunde estrategia duen eta ez dutenen taldeen artean.
- **H.6.** Ikasten ikastearen garapenean, irakasleak eskaintzen dituen testuinguru

erraztatzailerak neurtzeko sortuko den galdetegian, datu sozio-demografikoen araberrako desberdintasunak agertuko dira.

5.3. Ikerketa plangintza

5.3.1. 1. Fasea

Literatura aztertu ondoren eta ikerketarekin lotuta dauden aldagaiak identifikatuta, adostasun nahiko ikusi dugu 7 faktoretan antolatutako item ugari sortzeko, idazketa desberdinekin zein zehaztapen anitzekin. Ondorioz, lehen item bateria luzea osatua geratzen da. Bai faktoreen eraikuntzarako bai itemen idazketarako, dagoeneko baita aipatu ditugun hainbat galdetegi ere erreferentzia izan dira.

5.3.2. 2. Fasea

Behin lehen item bateria proposamena esku artean izanik, Delphi teknikaren bidez, itemak gaien aditu direnekin kontsultatu eta baloratu ditugu (Olaz-Capitán, 2010) galdetegiaren edukia aztertzeko. Hurrengo urratsa galdetegi pasatzeko prozedura zehaztea izan da eta hainbat elkarrizketa kognitibo (Smith eta Molina, 2011) egin dira galdetegi betetzerakoan martxan jartzen den prozesua aztertzeko.

5.3.3. 3. Fasea

Ikasten ikastearen galdetegiaren (Cuestionario Aprender a Aprender, CAA) analisi metrikoa ondorengo sei azterketa hauetan antolatu da.

- 1. azterketa: Itemen azterketa.
- 2. azterketa: CAAren dimentsionaltasunaren azterketa faktore-analisi esploratzailearen bidez.
- 3. azterketa: CAAren dimentsionaltasunaren azterketa berrezpenezko faktore-analisia bidez.
- 4. azterketa: CAAren fidagarritasun azterketa.
- 5. azterketa: Beste aldagai batzuekiko harremanetan oinarritutako ebidentziak

- 6. azterketa: Puntuazioan baremazio eta interpretazioa.

5.3.4. Ezaugarri orokorrak

Lan osoan mantentzen diren ezaugarri batzuk badaude eta horiek azalduko ditugu ondorengo lerroetan.

5.3.4.1. Ikerketa diseinua

Diagnostiko frogetarako balidazio ikerketa lan bat da.

5.3.4.2. Parte-hartzaileak

Populazio jakin bati dagozkion inferentziak egiteko, garrantzitsua da aukeratutako lagina populazioarekiko adierazgarria izatea (Etxeberria, 2004). Adierazgarritasun hori zaintzeko, kontutan izan behar ditugu, alde batetik, laginaren tamaina eta bestetik, laginaren aukeraketa.

Laginaren tamainari dagokionean, Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza eta Tomás-Marco-ren (2014) irizpideak kontuan izanik, $n=400$ gutxienekoa zehaztu dugu. Laginaren aukeraketari dagokionean, laginketa ez ausazkora jo dugu, zehatzago esanda, laginketa akzidentalera. Datuak lortzeko erraztasun handiena ematen duten elementuak hautatu ditugu, erraztasun hitza zentzu zabalean kontsideratuta (Etxeberria, 2004).

Hori horrela, 415 irakaslez osatutako lagina osatu da: Mondragon Unibertsitateko 153 irakasle, Euskal Herriko Unibertsitateko 217 irakasle, Deustu Unibertsitateko 18 irakasle, Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya-ko 19 irakasle eta beste unibertsitate batzuetako (Universidad de Lleida, Universidad Politécnica de Valencia eta Universitat d'Andorra) 8 irakasle.

Onartzeko irizpideak: Momentuan, edozein gradutako ikasketetan irakasle izatea.

Baztertzeko irizpideak: Unibertsitateko irakasle lanetan ez aritzea, edota

ikerketan parte hartzeari uko egitea.

5.3.4.3. Aztergai diren aldagaiak

Orotara hogei aldagai neurtzen dira eta hiru taldetan aurkezten ditugu. Alde batetik, datu sozio-demografikoekin lotutako datuak ditugu. Lau aldagai leudeke atal honetan:

- **Sexua.** Bi kategoriarekin aurkezten dugu: emakumezkoa edo gizonezkoa.
- **Adina.** Hamar kategoriatan aurkezten da: 20-25, 26-30, 31-35, 36-40, 41-45, 46-50, 51-55, 56-60, 61-65, 66-70.
- **Maila akademikoa.** Bost kategorია aurkezten dira bere baitan: diplomatura, gradua, lizentziatura, master ofiziala eta doktorego ikasketak.
- **Titulazioa.** Hautatutako maila akademikoa zehazteko.

Bestalde, datu profesionalekin lotutako aldagaiak ditugu. Hamar aldagai daude atal honetan.

- Egun lanean diharduen **unibertsitatea**.
- Egun lanean diharduen **fakultatea**.
- Irakaskuntzan ari den **maila akademikoa**. Hiru kategoría aurkezten dira: gradua, masterra eta doktorego programa.
- Galdetegia betetzeko **erreferentzia izango den ikasgaia**.
- Ikasgai **mota**. Bi kategoriatan: derrigorrezkoa eta hautazkoa.
- Ikasgaiak duen **iraupena**, kreditu kopurua.
- Ikasgelan dauden **ikasle kopuruaren** hurbilpen bat.
- Ikasgaia irakasten den **titulu** edo ikasketa.
- **Lan antzintasuna** edo unibertsitatean irakasle gisa daramatzan urteak. Zazpi kategoría aurkezten dira: 0-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21-25, 26-30, 30 baino gehiago.

Bukatzeko, ikasten ikastea kompetenziaren garapenerako unibertsitateko graduko ikasketetan irakasleek aktibatzen dituzten testuinguru erraztatzaileen eskaintzarekin lotutako aldagaiak ditugu. Aldagai hauek marko teorikoaren azterketa egin ostean definitu dira eta zazpi kategoria edo faktore proposatzen ditugu.

- 1. faktorea: Laguntza mota
- 2. faktorea: Metakognizioa
- 3. faktorea: Jarrera emozionala
- 4. faktorea: Harremanak
- 5. faktorea: Metodologia
- 6. faktorea: Ebaluazioa
- 7. faktorea: Irakaskuntzarekiko konpromisoa

5.3.4.4. Erabilitako tresnak

Ikerketa honetarako, berariaz sortutako ikasten ikastea galdetegia (CAA) erabili da.

Bestalde, baliagarritasunarekin lotuta, sortutako galdetegiak beste aldagai batzuekin duen harremanari dagozkion ebidentzia jasotzeko *Approaches Teaching Inventory*-ren (Trigwell eta Prosser, 1999) gaztelerazko bertsioa den Monroy, González eta Hernández-Pina-ren (2014) S-ATI-20 galdetegiaren (5. eranskina) faktore bat erabili dugu. Galdetegi honek irakaskuntza ikuspegiak aztertzen ditu eta bi faktoretan biltzen diren 20 itemek osatzen dute, faktore bakoitzean 10 item bilduz. Irakaslean oinarritutako irakaskuntza ikuspegi eta informazioaren transmisiorako estrategiak izena hartzen du faktore batek (TICP izendatua gaztelerazko bertsioan) eta ikaslearengan oinarritutako eta kontzeptu aldaketarako estrategiak izena hartzen du besteak (CCCE). Eskalaren fidagarritasuna ona da (CCCE: 0,869; TICP; 0,805) eta Trigwell eta beste batzuk (2015) esandakoa berresten dute (0,86 CCCE faktorearentzako eta 0,83 TICP

faktorearentzako). Lan honetako beharrei erantzuteko ikaslearengan oinarritutako irakaskuntza ikuspegiarekin (CCCE) lotutako 10 item erabili ditugu. Hona 10 itemak:

3. En mi interacción con los estudiantes, en esta asignatura intento desarrollar una conversación sobre los temas que estamos estudiando.
5. Reservo una parte del tiempo de clase para que los estudiantes puedan discutir entre ellos conceptos e ideas claves de esta asignatura.
7. Animo a los estudiantes a que reestructuren su conocimiento previo en función de la nueva forma de pensar sobre la asignatura que van a desarrollar.
8. En las sesiones de clase de esta asignatura deliberadamente provoco debate y discusión.
13. Facilito oportunidades para que los estudiantes discutan sus cambios de pensamiento y comprensión en relación con la asignatura.
14. Gran parte del tiempo dedicado a la enseñanza de esta asignatura tendría que ser utilizado para cuestionar las ideas de los estudiantes.
16. Veo la enseñanza como la forma de ayudar a los estudiantes a desarrollar nuevas formas de pensamiento sobre los temas trabajados.
17. Al enseñar esta asignatura es importante para mí supervisar los cambios de comprensión que experimentan los estudiantes en relación con los temas trabajados.
19. La enseñanza de esta asignatura tendría que ayudar a los estudiantes a cuestionar su propia comprensión de la asignatura.
20. La enseñanza de esta asignatura tendría que incluir el ayudar a los estudiantes a encontrar sus propios recursos de aprendizaje.

5.3.4.5. Etikoki kontutan hartzekoak

Parte-hartzea borondatezkoa izan da. Ikerketan parte-hartzeko lankidetzara eskaera bat luzatu da kasu guztietan eta nahi izan duenak parte hartu du.

Datu Pertsonalak Babesteari buruzko abenduaren 13ko 15/1999 Lege Organikoan xedatzen dena betez, konfidentzialtasun osoa ziurtatu da, ikerketan parte hartzaileen datu pertsonalak zein beraien praktikaren inguruko datuak ez direla erabiliko ziurtatuz.

5.3.4.6. Hizkuntza trataera

Testua irakurtzen ari zaren hori konturatuta zaude ikerketa txosten hau euskaraz idatzita dagoela, baina, galdetegi bera gazteleraz eraikia izan da. Itemak gazteleraz formulatu dira hasieratik prozesuan estatuko adituekin kontsulta egin nahi izan dugulako. Hori dela eta, lehenengoz, itemen formulazioa gazteleraz egin behar izan dugu eta baita jarraian datorren prozesu guztia. Behin fidagarria den eta baliotasuna duen gaztelerazko bertsioa esku artean izanik, etorriko litzateke euskarazko bertsioa osatzeko prozesua. Hori horrela, hemendik aurrera azalduko diren ataletan, galdetegiaren atalak aipatzerakoan gaztelera erabiliko da.

6. TRESNAREN ERAIKUNTZA ETA BALIDAZIO FASEAK

6.1. I. fasea: marko teorikotik eratorritako galdetegiaren lehen proposamena

Atal honetan azalduko dugu lehen galdetegi proposamenera iristeko eginiko bidea. Alde batetik, bibliografiaren errebisioa egin ostean beharrezko edo garrantzitsua den informazioa aukeratu dugu. Bestalde, eraikiko den galdetegi mota aukeratu eta egingo diren galdera mota eta puntuazio zein eskala ere finkatu da. Ondorioz, kanpora aurkezteko galdetegiaren lehen bertsioa osatu da.

6.1.1. Faktoreen definizioa eta item bateria (1. proposamena)

Faktoreak definitzerakoan, marko teorikoa izan da oinarri nagusia eta baita aurretik eginiko ikerketa zein dagoeneko sortu eta erabiltzen diren galdetegiak (marko teorikoaren azken puntuan aipatutakoak). Item bateriari dagokionez, ahalik eta item gehien zerrendatu da, zehaztaperen ahalik eta gehien jaso nahian.

6.1.2. Marko teorikoaren errebisiotik eginiko lana

6.1.2.1. Proposatutako faktoreak

Ikasten ikastearen garapena errazten duten testuinguruak neurtzeko edo azaltzeko, faktoreak definitzea da ondorengo lerroen asmoa.

Aztertutako markoan hainbat ertzetatik heldu diogu ikasten ikastearen garapenerako baldintzei. Ikusi dugu ertz horiek nolako baldintzak eskaini behar dituzten edo, zein baldintza diren lagungarriagoak garapena errazteko, edo gutxienez ez oztopatzeko.

Beraz, orain arte bildutako ebidentzietan oinarrituta, irakasleak kontutan izan behar dituen alderdiak azalduko ditugu, zazpi faktoretan antolatuta. Hauek dira zehaztu ditugun faktoreak: laguntza mota, metakognizioa, jarrera emozionala, harremanak, metodologia, ebaluazioa eta irakaslearen konpromisoa. Faktore hauen deskripzioak adierazten digu alderdi bakoitzean kontutan hartu beharrekoak, alegia, faktore bakoitza egikaritzearen nolakotasuna azalduko dugu.

1. faktorea: Laguntza mota

Irakasleak ikaste-irakaste prozesuarekiko egiten duen kokapena, duen ikaskuntzarekiko hautematea eta ondorioz, ikuspegia da. Irakasleak dituen hautemate eta sinesmenek irakaslearen ekitean eragina dauka (Kember eta beste batzuk, 1997; Trigwell eta beste batzuk, 2005), eta azken honek ikasleen ikasteko moduetan (Bolívar, 2013; Gargallo eta beste batzuk, 2010). Irakaslearen eskaintza erraztatzailea izateko, irakaskuntza ikuspegia, ikaslean oinarritua egon behar da (Entwistle, 1997; Feixás, 2010; Ramsden eta beste batzuk, 1997). Beraz, irakasleak bere hautemateak errebisatu behar ditu eta ikaslean oinarritutako hautemate batera gerturatu behar da.

Zein izan behar du ikaskuntzaren inguruko ulerkera? Ikastea norbanakoak, besteekin (McCormick eta James, 2007), esanahiak eraikitzea da (Bruner, 1991). Ezagutza irakasle eta ikasleen artean eraikitzen den zerbait da, ez liburu zein diziplinetan bilduta dagoen zerbait (Gargallo, 2011). Ezagutza eraikuntza sozial eta negoziatu bat da eta ezagutza hori antolatu eta eraldatzearen ardura irakasle zein ikaslearena izan behar da (Aznar-Minguet, 1992).

2. faktorea: Metakognizioa

Aurretik definitu dugun moduan, norbanakoak bere prozesu edo produktu kognositiboetaz (Segura, 2009) , edo harremana duten beste aldagai batzuetaz duen ezagutza da (Flavell, 1979), meta-ezagutza ere deitua. Ikaskuntzaren auto-erregulazioari bide ematen dio eta sakoneko ikuspegian aritzeko beharrezkoa da (Aznar-Minguet, 1992).

Ikaskuntza autonomia sustatzen du (Van der Stel eta Veeman, 2010), ikasleari ikastun gisa bere buruaren ezagutzan laguntzen baitio. Ondorioz, ikaskuntzaren auto-kudeaketarako aukerak handitzen dira. Ikasleak helburuak ezarri, hauen lorpenerako prozesuak planifikatu, prozesuen garapena erregulatu eta ebaluatzeko gaitasuna garatu beharko ditu auto-kudeaketa posible izan dadin (Villardón eta beste batzuk, 2013). Horretarako aukerak eskaini beharko ditu irakasleak bere eskaintzetan.

Metakognizioa edo ikaskuntzaren auto-erregulazioan eragiteko sortu beharreko aukerak hainbat dira, eta faktore honen baitan, horiek barnebildu ditugu. Alde batetik, idazkuntzaren garrantzia daukagu, izan ere, testu idatziak prozesu metakognitiboak martxan jartzea eskatzen du eta arrazoinamendurako laguntzazko funtzioa betetzen du (Martín, 2008).

Bestalde, galderaren erabilera sistematikoa daukagu. Metakognizioaren garapena bultzatzen du, galderak egiten denaren gaineko hausnarketa bultzatzen du eta (Cope eta Staerh, 2005; García, 2011). Ikaskuntza prozesuaren gaineko kontrola izateak laguntzen du auto-erregulazio akademikoa garatzen (Tavakolizadeh eta Ebrahimi, 2011). Horrela, ikaslea bihurtzen da bere ikaskuntzaren arduradun nagusi.

Bukatzeko, ikaskuntza prozesuaren erregulazioa burutzeko edo ikastun moduan prozesuan zeharreko urrats desberdinetan egindakoaren eta egitekoaren inguruko ezagutza izateko, lagungarriak dira estrategia batzuk menperatzea. Gargallo-ren (2012)

lanean jasotakoa ekarriz, estrategia metakognitiboak erregulaziozkoak eta kontrolezkoak dira. Aurretik definitu dugun moduan ezinbestekoak dira, ezagutza (pertsona beraren, eskuragarri ditugun estrategien, trebetasun eta mugen, ekintzaren helburu eta ekiteko testuinguruaren ezagutza) eta kontrola (planifikazio estrategiak zein ebaluazio, kontrol eta erregulazio estrategiak). Ikasle bakoitzak berarentzat egokienak diren ikaste estrategiak erabili behar ditu (Hoskins eta Fredrikson, 2008), baina, horretarako aukera anitzak izan behar ditu frogatu eta aukeratzeko (Bain, 2007; Zabalza, 2009; Gargallo, 2012).

3. faktorea: Jarrera emozionala

Faktore honen baitan, irakasleak ikasteko beharrezkoa den prestutasun emozionala (Santos Guerra, 2007; Zabalza, 2009) eskaintzeko kontutan hartu beharrekoen inguruan arituko gara. Marko teorikoan oinarrituta, errespetuan oinarritutako hezkuntza giroa bermatu beharko genuke (García, 2011). Izan ere, horrek pertsona onartua sentitzea erraztuko du eta bere gaitasunetan sinesteko aukerak emango dizkio (García, 2011). Era berean, giro abegikorra eskaini behar da eta ikastea plazerra dela eta plazerra sentitzeko aukerak bizi behar ditu ikasleak. Giro honetan eragiteko, irakasleak egoteko eta hitz egiteko moduari erreparatu behar dio, ikasleengan dituen ondorioak neurtuz (Bain, 2007).

Horretarako, espektatiba positiboak baldintzagarriak dira. Ikasleak sentitu behar du konfiantza dagoela berekiko eta ekiteak mereziko duela (Zabalza, 2009). Izan ere, testuingurutik jasotzen duen informazio mota honek bere auto-kontzeptu akademikoa eraikitzen lagunduko dio. Auto-kontzeptu akademikoa ikastun moduan duen irudia da eta baldintzatuko du ikastun moduan hartuko den bidea. Esan bezala, auto-kontzeptuaren eraikuntzan testuinguruak eragin zuzena dauka. Ikaskuntzaren kontrola ikasleari gradualki emanaz (Coll eta beste batzuk, 2012; Suárez eta Fernández, 2011),

ikasleak gaitzen dira; eta horretarako esperimentazioa beldur barik baimentzen den eta ikasleak aske sentitzen diren testuinguruak lagungarriak dira (ITE, 2012). Ikaskuntza prozesuan bizi dituen arrakasta eta porrotek, adibidez, eragin nabarmena daukate. Irakasleari dagokio egozpenak bere kontrolpean dauden eta moldagarriak diren kausei egiten laguntzea (Bolívar, 2009a; Gil eta beste batzuk, 2009; Suárez eta Fernández, 2011).

Ikaslea auto-eraginkorra sentitu behar da. Zenbat eta eraginkorrago sentitu bere burua orduan eta konfiantza gehiago izango du etorkizunean eragiteko gaitasunean. Gainera, altuagoak izango dira bere buruari ezarriko dizkion erronkak eta baita handiagoa ere berauekiko konpromisoa (Martín eta Moreno, 2007). Era berean, motibazioa ere estuki lotuta egongo litzateke auto-eraginkortasunarekin (Efklides, 2011; Hoffman eta Spartariu, 2008), motibazioak ikaslea gauza bat egiteko gai dela sinestea ekar baitezake.

Barne motibazioa bilatu beharko luke irakasleak bilatzen gabiltzan testuinguru erraztatzailea lortze bidean (Mas eta Medina, 2007; Pintrich, eta de Groot, 1990). Izan ere, barne motibazioak norbanakoaren gaitasun eta autodeterminazio sentimendua handitzen du (Eysenck, 1985).

Ikaste prozesuan sortzen diren sentimenduekin lotuta, ikaskuntza erraztu, mantendu edo ekiditen duten emozioen inguruan hausnartu behar da gelan, ikasleari alderdi hauen inguruko ezagutzan (Martín, 2008) eta garapenean laguntzeko.

4. faktorea: Harremanak

Gelako giro positiboa sortzearekin, elkarrekin ikastearekin eta ikasle zein irakasleekin dituen harreman motekin lotutako alderdiak biltzen dira hemen. Irakasle eta ikasleen arteko harreman positibo eta gertutasuna bilatu behar da, honek ikaskuntzarekiko ardura baitauka (García, 2011). Bi norabidetako komunikazioa

ezinbestekoa da harreman mota hauetarako (Bain, 2007; Suk, 2005). Ikasleei hitz egiten utzi behar zaie, beraien parte-hartzearen arduradun eginez. Esanahiak partekatzen direla ziurtatzea kontutan hartu behar den beste aldagai bat da (Coll eta beste batzuk, 2012; Onrubia, 1995).

Ikasleekiko eta hauen gaitasunekiko ikuspegi baikorra izatea eta pertsona heldu, aktibo eta arduratsuak direla sinetsita eraikitzen dira harremanak. Erronkak bilatzen dituzten elkarrekintzak bilatu behar dira (Borbowski eta beste batzuk, 2005; Mas eta Medinas, 2007). Ezinbestean, ardurak eman behar zaizkio ikasleari (García, 2011; López de Maturana, 2010a), konpromisoa bilatu behar da (Bain, 2007). Ikaskuntza, partaide diren eragile guztien ardura da eta partekatzen den horrekiko elkarrekintzak arduratik planteatu behar dira, lankidetzaren harremanak, alegia. Harreman marko honetan, ikasleek entzunak direla sentitu behar dute, esaten dutenarekiko eta egiten edo direnarekiko interesa adieraztea dakar honek (Bain, 2007; Cid eta beste batzuk, 2009; Suk, 2005), benetako interesa.

Harremanei erreferentzia egiterakoan, ikasleen arteko elkarrekintzak ere kontutan hartu behar ditugu. Ikasleen arteko elkarrekintza egoerak sortu eta mantendu behar dira, giroan eragina dute eta (García, 2011).

5. faktorea: Metodologia

Konpetentzietan ikaslearen arrakasta bermatuko duten gelako praktikari dagokion alderdiari egingo diogu erreferentzia faktore honetan. Metodologia aktiboak aipatuko dira, ikaslea ardatz duten planteamenduak, markoan esandakoa oinarri hartuta. Ikaslea bere praktikaren gainean kritikoki hausnartzen jartzen duen metodologia izango da lagungarriena (Aznar-Minguet, 2012). Oinarrizko baldintza batzuk badaude ikaslea aktiboki inplikatzeko ekarriko dutenak; hala nola, bilaketak egin behar izatea,

esperimentatzea, hausnartzea, aplikatzea zein komunikatzea. Horretarako, irakasleak hainbat alderdi izan behar ditu kontutan proposatu nahi duena erraztatzaileraz izateko.

Hasteko, edozein ekintza aurkeztu aurretik interesa piztea, zirikatzea, kontutan izan behar da (Green, 2002; Ramsden, 2003). Ikerketa ikuspegiak lagungarriak dira honetarako, abiapuntua galdera kitzikagarriak, ez zehatzak, orokorrak eta konplexuak izanik (Aznar-Minguet, 2012; Bain, 2007; Fernández, 2006; García, 2011; Pérez-Gómez, 2007; Suk, 2005). Egoera errealetatik ahalik eta gertuen dauden benetako egoerak dira eraginkorrenak, izan simulatu zein errealak (Escamilla, 2015; Levy-Leboyer, 2001; Pozo eta Pérez-Echeverría, 2009). Izan ere, modu honetan aritzeak erantzukizuna eskatzen du (Cope eta Staerh, 2005). Testuinguru ahalik eta errealean sortu behar dira, etorkizuneko lanbidearen berezko egoerak. Horretarako metodologia aktiboak dira eraginkorrenak (García, 2011). Beraz, metodologia aktibo gisa ezagutzen direnak lehenetsi behar ditu irakasleak. Egiten dituen eskaintzak anitzak izatea ere kontutan hartu behar du, izan ere, konpetentzia bera lortzeko bide desberdinak eskaini behar dira, ikasleen estilo aniztasunari errazago erantzuteko (Beltrán, 1998; Escamilla, 2015; Gargallo, 2012; Selmes, 1988; Zabalza, 2009). Ezinbestekoa da metodologikoki anitzak izatea, ikasle guztiengana iristeko.

Bestalde, erronkak egingarriak izan behar dira eta erronkei erantzuteko beharrezkoak diren elementu guztiak ziurtatzeko egiturak bermatu behar dira (Onrubia, 1995). Hala nola, parte-hartzea bermatzeko ez da nahikoa irakasleak horrekiko jarrera positiboa izatea, egiturak bermatu behar dira, adibidez, denbora. Kontutan izan behar dugu ikaslearen autonomia garatzeko baldintzak kontrolatu behar direla (Rué, 2007; Santos, 2015); hala nola, informazio guztia eskura izatea, zertan eta zertarako ari den argi izatea eta laguntzazko erreferenteak eskura izatea. Metodologiaren baitan, irakasleak

kontutan izan behar du modelatzaile edo eredu moduan berak daukan potentziala (Bolívar, 2009a; García, 2011).

Bestalde, beste batzuekin lan egiteak norbere prozesu kognitibo eta emozionalen kontzientzia hartzen laguntzen du (Martín, 2008). Elkarrekin lan egitea eskatzen duten planteamenduak bultzatu behar dira; izan ere, honek eskatuko baitio ikasleari elkarriketak izatea, desadostasunak kudeatzea, desberdintasunaren aurrean errespetua adieraztea, entzuten jakitea, besteen ekarpenekin aberastea, norbanakoaren onena emateko zintzotasuna adieraztea (Pérez-Gómez, 2007; Suk, 2005). Ikasleen elkarrekintza, arau negoziazio partekatua, ahalegin parekideak garatzeak dakarren gozamen eta zailtasuna dastatzeko aukera eskaintzen duten proposamenak eskaini behar ditu irakasleak. Horretarako, ikasgai edo materiako helburuak ezagunak eta partekatua izan behar dira.

6. faktorea: Ebaluazioa

Ebaluazioa kompetentzien garapenarekin lerrokatua egon behar da (Fernández, 2010; Ramsden, 1992). Ikaskuntzaren kalitatea erregulatzea da egozten zaion funtzioa, ikasteko balio duen ebaluazioa izan behar da. Prozesua hobetzea izan behar du helburu eta ikaslearen ezagutza zein erregulazioa erraztuko duen prozesuak dira (Martín, 2008). Ikasleen aniztasunari erantzuteko, ikasle guztiei jarraipena egitea baimentzen dituen bide anitzak proposatu behar dira (Serrano, 2009). Hezitzailea (Álvarez-Méndez, 2008; Coll eta beste batzuk, 2014; Pérez-Gómez, 2007), prozesuan zehar ematen dena, osoa, parte-hartzailea eta batutzailea izan behar da (Coll eta beste batzuk, 2014; Fernández, 2012; Margalef, 2014). Ebaluazioaren faktorea sakontasunez ulertzeko, honako galderak erantzun beharra dago:

Zerk egiten du ebaluazioa hezitzaile? feedbacka egoteak, epai kritikoak, ikaslearen parte-hartze aktiboak eta ikasitakoaren gaineko elkarrizketak izateak (Aznar-Minguet, 2012; Carless, 2007).

Zer izango da prozesuan zehar ematen dena? Prozesuaren ebidentziak jasotzea eskatzen du, ez horrenbeste prozesuko momentu konkretuetakoa. Tardif-ek (2006) dioen moduan, prozesu bideo-grafikoa litzateke eta ez fotografikoa. Ikasleak jakin behar du prozesuan zehar noiz doan ondo eta noiz ez, eta beharrezko bada aldaketak txertatzeko aukera izan behar du. Autoebaluazioa eta koebaluazioa lagungarriak dira, baina, horretarako ikaslea trebatu egin behar da (Martin, 2008).

Zeri deitzen diogu parte-hartzailea? Irakasleek, ikasleek eta berdinkideek burutzen dutena izango da (Coll eta beste batzuk, 2014; Fernández, 2012; Margalef, 2014). Autoebaluazioa, koebaluazioa zein heteroebaluazioaz ari gara (García-San Pedro, 2010). Lehenengo bi aldaeretan ikasleak trebatu egin behar dira eta ezinbestekoa izango da irizpideen argitasuna (García-San Pedro, 2010). Parte-hartzailea izan dadin, ikasleak beraien ikaskuntza prozesuen errebisioak egiten trebatu behar dira (planifikazioa, gainbegiraketa eta ebaluazioa). Arakatzea, hausnartzea, erabakiak hartzea, bildutako informazio eta ebidentziei erantzutea eta arrazoiak ematea bermatu behar ditu. Baliagarria izan behar da arrakasta zein hutsegiteekiko egozpen egokiak egiteko (Martin, 2008). Ebaluazioak irakasleari zein ikasleari lagundu behar dio prozesua erregulatzeko.

7. faktorea: Irakaskuntzarekiko konpromisoa

Lanarekiko irakasleak daukan atxikimendu eta lotura da (Bolívar, 2013). Ondorengo ezaugarriekin lotzen da: ikasleen zaintza eta eskaerei begirako konpromisoa adieraztea; hala nola, banakako arreta eskaintzeak ikaslearen prestutasunean eragina dauka (Bolívar, 2013). Bestalde, beste irakasle batzuekin lan egiteak motibazioan

eragina dauka (García, 2011). Ikasleengan eragina daukaten aldagaiak dira irakasle taldearen ekintzaitetasuna (García, 2011), aldaketarekiko irakasleen jarrera baikorra eta inplikazioa (Zabalza, 2009), lanarekiko interesa eta profesioarekiko pasioa adierazteak, zein irakasle lanarekin gozatzek, hau da, lana plazerrarekin sormenarekin, aldaketarako aukerekin eta pozarekin bizitzeak (Hargreaves, 1998; Zabalza, 2009).

6.1.2.2. Item bateria

Lehenengoz aurkeztu den item bateriak 86 item biltzen ditu. Faktore bakoitzarekin item kopuru bat zerrendatu da. Hona faktore bakoitzean zerrendatutako lehen item bateria.

Tipo de ayuda / Laguntza mota

Se refiere al posicionamiento del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje, cuál es su concepción de la enseñanza. Para considerar ésta como facilitadora de aprendizaje debe estar centrada en el alumno, pues fomenta el aprendizaje profundo (enfoque profundo), es decir el aprendizaje de calidad.

1. Partimos desde la realidad y desde situaciones complejas para realizar un análisis desde perspectivas variadas y mediante el diálogo y la discusión construimos conocimiento.
2. El contenido de la materia se va construyendo a través del diálogo conjunto en el aula (la conversación).
3. Planifico tiempos, procesos e instrumentos para que cada alumno vaya construyendo significados.
4. Adapto la materia en función de las respuestas del alumnado.
5. Promuevo el diálogo y la discusión activando negociaciones para la construcción de conocimiento y significados.

Metacognición / Metakognizioa

Aspectos que el/la docente tiene en cuenta para el aprendizaje autónomo del alumno/a, intervenciones relacionadas con aspectos cognitivos.

6. Pido a los/las alumnos/as que escriban textos que posibiliten analizar, ordenar, toma de conciencia, proyectar... sobre el proceso de aprendizaje individual.
7. Propongo situaciones de incertidumbre para provocar la necesidad de hacer preguntas.
8. Ofrezco tareas que precisan de estrategias de búsqueda, selección, organización y comprensión de la información.
9. Si es necesario, dedico tiempo para trabajar estrategias de aprendizaje (búsqueda, selección, tratamiento... de información).
10. Para mí es importante y por ello planifico y ofrezco tareas de autoconocimiento sobre las estrategias de aprendizaje, para que cada alumno/a tenga la oportunidad de elegir la(s) más adecuada(s).
11. El diseño de las sesiones posibilita que el grupo tenga el control sobre su propio aprendizaje.
12. Animo al alumnado a que haga uso sistemático de este tipo de preguntas: ¿qué quiero conseguir?, ¿cómo lo voy a conseguir? ¿cómo voy a saber que lo he conseguido? ...
13. Durante mis sesiones es habitual establecer objetivos, planificar el proceso para conseguir el objetivo, gestionar la información (buscar/procesar/generar/comunicar) y evaluar continuamente los procesos.

Disposición emocional / Jarrera emozionala

Hablamos de los aspectos que el docente tiene en cuenta para ofrecer contextos que posibilitan la disposición emocional necesaria para que se produzca el aprendizaje. Aspectos relacionados con el auto-concepto académico del/a alumno/a y con la motivación intrínseca.

14. En los contextos de aprendizaje que propongo pregunto a los/as alumnos/as qué les gustaría aprender.
15. En mi relación con los/las alumnos/as fomento las relaciones entre iguales en clase, siendo yo quien lidera el proceso.
16. Mantengo las expectativas positivas hacia el alumnado aun cuando surjan dificultades.

17. Al emitir mensajes apreciativos (positivos o negativos) para mí es muy importante tener en cuenta las características del/la alumno/a, el momento en el que nos encontramos y las consecuencias hacia el/la alumno/a.
18. Comparto a menudo con el grupo que no existe la pregunta o aportación inútil, dando valor a cada respuesta o aportación, sin rechazar ninguna y explicitando el valor de la aportación.
19. Ofrezco oportunidades para que el/la alumno/a sienta nuestra clase como un sitio seguro donde plantear preocupaciones, dudas o problemas.
20. Creo que todos los/as alumnos/as tienen algo que ofrecer y así se lo comunico a la clase.
21. Dedico tiempo en mis sesiones para crear un buen ambiente de trabajo en el grupo.
22. Dedico tiempo para conocer al grupo y trabajar las relaciones al inicio de la materia y al inicio de cada sesión.
23. Reservo y planifico (una dinámica, pregunta, breve lectura...) el inicio de las clases para contextualizar y situarnos en la materia a la vez que nos preparamos para adentrarnos en la misma.
24. Reservo el final de la clase para hacer una breve síntesis de lo tratado, anticipar y unir con la siguiente clase y para mantener el deseo y la emoción de seguir con el tema (mediante una cita, video, pregunta...).

Relaciones / Harremanak

Aspectos relacionados con generar un ambiente positivo en clase, el aprender juntos/as, el tipo de relaciones que tienen tanto el/la profesor/a como los alumnos.

25. Teniendo en cuenta las características del grupo, utilizo el humor como recurso.
26. En los contextos que propongo en clase, promuevo las ayudas y apoyos entre iguales.
27. Trato de construir relaciones interpersonales que faciliten la comunicación con los/as alumnos/as, tanto en clase como fuera de ella.
28. Para mí los/as alumnos/as son personas adultas y así me relaciono con ellos/as,
29. En clase los/as alumnos/as pueden expresar su opinión/preocupación/duda/queja

30. Tengo en cuenta las aportaciones de los/as alumnos/as y analizo el grado de pertinencia de las mismas
31. Creo espacios y oportunidades (por ejemplo, les pido que formulen y confirmen hipótesis, que anticipen acontecimientos...) para que mis alumnos/as tengan la oportunidad de hacer aportaciones personales.
32. Doy importancia a la escucha de la voz del alumnado, procuro asegurar la polifonía.
33. Para mí es importante que el alumno sienta que tengo en cuenta su estado emocional.
34. Las relaciones con los/as alumnos/as son relaciones entre adultos/as.
35. Promuevo que el grupo asuma responsabilidades que a su edad les compete.

Metodología / Metodologia

Aspectos relacionados con la práctica del aula que garantice el éxito del/la alumno/a en el desarrollo de competencias: el/la alumno/a eje del proceso y metodologías activas.

36. Ofrezco contextos de aprendizaje lo más reales posibles.
37. Durante mi interacción con los/as alumnos/as trato de entablar diálogos sobre los temas relacionados con la materia (comentando temas de actualidad relacionados con la materia, por ejemplo).
38. Planifico dinámicas para recuperar aprendizajes realizados en otras materias o en otro momento para responder ante diferentes situaciones.
39. Propongo contextos de aprendizaje basados en planteamientos de investigación.
40. Potencio el aprendizaje que exige la resolución de problemas.
41. Priorizo las estrategias metodológicas que implican indagación y resolución de problemas.
42. En las tareas que propongo, es imprescindible que los/las alumnos/as interactúen y se ayuden.
43. Propongo tareas grupales que exigen compromiso y aportaciones personales.

44. Propongo situaciones y tareas que exigen la responsabilidad individual para el éxito colectivo.
45. Planteo propuestas de trabajo complejas con varias opciones de respuesta.
46. Para que el/la alumno/a desarrolle la habilidad de planificar además de ofrecer situaciones en las que es necesario planificar comparto y explico cómo me planifico.
47. Para que el/la alumno/a desarrolle la capacidad de definir objetivos y los medios para la consecución de los mismos, además de ofrecer situaciones en las que necesite esa capacidad, en clase defino los objetivos y los medios que voy a utilizar para la consecución de los mismos.
48. Para que el/la alumno/a desarrolle la capacidad de revisar su proceso (consecución de los objetivos, aspectos a mejorar, reformulación de los objetivos...), además de ofrecer situaciones en las que necesite esa capacidad, reviso con los/as alumnos/as los procesos que utilizo en clase.
49. Para dar respuesta a los desafíos que presento en clase me aseguro de que los/las alumnos/as dispongan de los apoyos necesarios.
50. Durante las sesiones de clase utilizo estrategias variadas y planificadas para fomentar la participación del alumnado.
51. En la planificación de mis sesiones reservo y dedico tiempo a la preparación de estrategias de participación.
52. Creo contextos de diálogo y discusión en clase.
53. Ante las preguntas que surgen entre el alumnado el grupo tiene la responsabilidad de buscar la respuesta.
54. Los objetivos de la materia son compartidos con el grupo de alumnos/as y el proceso a seguir es consensuado.
55. Dedico tiempo en la materia para asegurar que los significados que utilizamos los/as alumnos/as y yo son compartidos.

Evaluación / Ebaluazioa

Se alinea con el desarrollo de competencias. Hablamos de procesos que facilitan al alumno conocerse a sí mismo para promover la autorregulación. El objetivo de

la evaluación es mejorar estos procesos. La evaluación se caracteriza por ser formativa, procesual, integral, sistemática, participativa y sumativa.

56. Diseño propuestas que posibilitan que el/la alumno/a acumule información sobre su proceso de aprendizaje (presentaciones individuales/grupales, lecturas, informes, reflexiones ...).
57. Ofrezco espacios para que el/la alumno/a atribuya los resultados de su proceso de aprendizaje a causas que están bajo su control y que son modificables.
58. Dedicamos tiempo al análisis de los procesos que llevan a cabo y oriento a los/as alumnos/as a la hora de medir el impacto del esfuerzo realizado, estrategias utilizadas, tiempo dedicado... en la consecución de los objetivos.
59. Hago uso sistemático de alternativas variadas (debates, seminarios, talleres, grupos de discusión...) que facilitan el seguimiento del alumnado.
60. Hago uso sistemático de las horas de tutoría para conversar con el/la alumno/a sobre su proceso de aprendizaje.
61. Los métodos que utilizo para el aprendizaje y la evaluación son semejantes.
62. Hago uso planificado de las sesiones para hablar sobre los procesos de aprendizaje y facilitar información sobre el desarrollo de cada alumno/a.
63. Comunico y explico a mis alumnos/as que nuestras sesiones son espacios de aprendizaje y los errores son elementos para fomentar el aprendizaje.
64. Cuando analizo los procesos de aprendizaje hago propuestas de mejora y utilizo estos momentos para aprender.
65. En el proceso de consecución de los objetivos acordados, hablo con los/as alumnos/as de las dificultades que van surgiendo.
66. Es habitual que en nuestras clases se propongan dinámicas (como por ejemplo, las correcciones grupales) para que sean.
67. Los/as alumnos/as los que valoren su proceso.
68. Definimos el procedimiento o “herramienta” que vamos a utilizar para regular el proceso.

69. Reservo una parte del tiempo de clase para que el grupo pueda expresar dificultades/dudas/preguntas sobre la materia.
70. Reservo una parte del tiempo de mis clases para que el grupo haga una valoración sobre su proceso de aprendizaje.
71. Diseño y planifico tareas para que el/la alumno/a revise su proceso de aprendizaje.
72. Hago uso de las tutorías para conversar con los/as alumnos/as sobre la actitud general hacia el estudio y el desarrollo del mismo.
73. Hago uso de las tutorías para analizar la actitud hacia el proceso de aprendizaje y definir retos.
74. Oriento para que cada alumno/a encuentre sus propios recursos de aprendizaje.
75. Propongo situaciones reales como tareas de evaluación.
76. Los/as alumnos/as tienen opción para integrar mejoras en su propio proceso, las tareas no son cerradas.
77. Hago uso de la evaluación para modificar mi planificación, metodología y actividad docente.

Compromiso docente / Irakaskuntzarekiko konpromisoa

Actitud, adhesión y vínculo hacia el trabajo docente.

78. Comparto con mis compañeros/as lo que hago en clase y en la materia y pido opinión al respecto.
79. Expreso mi deseo de mejorar continuamente mi práctica: acudo a formaciones, profundizo en métodos de enseñanza... partiendo de mi práctica realizo cambios.
80. Analizar lo ocurrido en cada sesión es una tarea que tengo que realizar con responsabilidad.
81. Me preocupa que mis sesiones tengan influencia sobre los/as alumnos/as, en definitiva, que sean “buenas sesiones”.
82. Aunque no es obligatorio asistir a mis clases, procuro que la asistencia sea necesaria y agradable.
83. Creo que con los/as alumnos/as estoy aprendiendo continuamente y colaboran en mi desarrollo profesional y personal.

- 84. Para mí cada grupo es único y creo que cada grupo influye en mi desarrollo personal y profesional.
- 85. Ser docente me ayuda a crecer en mi desarrollo personal.
- 86. Es habitual que en mis sesiones comparta mi implicación y mis vivencias sobre la materia/ el tema.
- 87. Explicito mi interés sobre la materia/el tema y comparto las dudas, la pasión, las inquietudes, las preocupaciones... que el tema me genera.

6.1.3. Barne aditu taldearekin 1. kontsulta

Lehenengo item bateriarekin adituen kontsulta egin dugu. Delphi teknika aplikatu dugu adituen inguruko informazioa jasotzeko. Olaz-Capitán-en (2010) lanean oinarritzen gara esateko informazio kualitatiboa biltzeko teknika prospektibo bat dela. Modu sistematikoan aditu talde baten iritziak eskatzean datza, baina, eztabaida irekia egon barik. Galdetegi edo tresna bat sortu behar da adituek beraien iritzia emateko. Kontrastea eskatzeko, tresna bat erabiltzen da. Tresna horrek informazioa biltzea erraztu behar du.

Kontrastea eskatzeko: e-posta bidez egin daiteke eta ikerketaren inguruko aurkezpen gutun batekin batera, eskatu nahi den informazioa biltzeko tresna bidali behar dira. Garrantzitsua da datak itxita ematea.

Bi aditu talde bereizten dira, lan taldea eta aditu panela. Lehenengo taldeari egingo diogu erreferentzia lehenengo fase honetan eta barne aditu taldea deituko diogu. Bigarren taldea, bigarren fasean aipatuko dugu.

Lehenengo fase honetan barne aditu taldearekin egin da kontrastea. Mondragon Unibertsitateko HUHEZI fakultateko ZEHAR¹ ikerketa taldeko kidez osatutako taldea da, hiru kidez osatutakoa.

¹ Ikergaia konpetentzia orokorrak, didaktika eta metodologiaren berrikuntza, hezkuntza paradigmen aldaketari lotuta.

Lan talde hau osatzeko baldintzak, alde batetik, Delphi-ren ezagutza izatea eta aztergai den gaiaren inguruan ikerketan aditu eta arituak izatea izan da, eta, bestetik, komunikaziorako erraztasunak izatea.

Talde honen ekarpenak jasotzeko jarraitu dugun prozedura honako hau izan zen:

- Parte hartu duten kideei ikerketa momentuaren aurkezpena eta eskakizunaren zehaztapenak azaldu.
- Orain arte eraikitako galdetegiaren bertsioa erakutsi (6. eranskina)
- Informazioa jasotzeko tresnaren azalpena (7. eranskina)
- Informazioa jasotzeko denbora zehaztea.

Lan hau egiteko, kideekin aurrez aurreko hitzordua ezarri dugu eta azalpenak eman dizkiegu, horretarako sortu den dokumentazioa banatuz (8. eranskina). Adostu bezala, sortutako galdetegia eta informazioa jasotzeko erabiliko den tresna bidali diegu posta elektronikoz, eta ekarpenak ere bide beretik bildu dira. Ekarpen guztiak kontutan izanik azterketarako dokumentua osatu dugu (9. eranskina).

Jasotako ekarpenetatik **16. Taulan** jasota aurkezten diren ondorengo hauek hartu ditugu kontutan eta, ondorioz, gure galdetegian aldaketak txertatu ditugu.

16. Taula:

Barne aditu taldeen ekarpenak eta erabakiak

GAIA	LEHENENGO IDAZKETA	IDAZKETA ALDATUTA	OHARRAK
	TIPO DE AYUDA	CONCEPCIÓN DE APRENDIZAJE	Bi adituek egin dizkiote oharrak faktore honi eta ulermena erraztuko duen idazketa proposatu dut
FAKTOREAK	LAS RELACIONES	RELACIONES	Aditu baten proposamena kontutan hartuta, besteak ere artikulua gabe joanda hau ere artikulua gabe joango da.
ITEMAK	1. Partimos desde la realidad y desde situaciones complejas	Parto desde la realidad y desde situaciones complejas para realizar	Beste guztietan singularra erabiltzen da.

para realizar un análisis desde perspectivas variadas y mediante el diálogo y la discusión construimos conocimiento.	un análisis desde perspectivas variadas y mediante el diálogo y la discusión construimos conocimiento.	
4. Adapto la materia en función de las respuestas del alumnado.	Adapto la materia en función de las respuestas del alumnado; por ejemplo, voy observando el proceso de construcción de conocimiento del alumnado para ofrecer tareas que puedan ayudar en ese momento.	Hiru adituek zehaztapena eskatzen dute
9. Si es necesario, dedico tiempo para trabajar estrategias de aprendizaje (búsqueda, selección, tratamiento... de información).	Dedico tiempo para trabajar estrategias de aprendizaje (búsqueda, selección, tratamiento... de información).	1. adituak: si es necesario horrek difusoago egiten duela dio.
10. Para mí es importante y por ello planifico y ofrezco tareas de autoconocimiento sobre las estrategias de aprendizaje, para que cada alumno/a tenga la oportunidad de elegir la(s) más adecuada(s).	Planifico y ofrezco tareas de autoconocimiento sobre las estrategias de aprendizaje, para que cada alumno/a tenga la oportunidad de elegir la(s) más adecuada(s).	1. adituak: besteetan ez da inportantzia aipatzen eta ulertzen da inportantzia duela, beraz, honetan ere kentzea proposatzen du.
11. El diseño de las sesiones posibilita que el grupo tenga el control sobre su propio aprendizaje.	Los diseños que realizo de las sesiones posibilitan que el grupo tenga el control sobre su propio aprendizaje.	1. adituak: irakaslearen ekintza adierazten duen aditza proposatzen du.
17. Al emitir mensajes apreciativos (positivos o negativos) para mí es muy importante tener en cuenta las características del/la alumno/a, el momento en el que nos encontramos y las consecuencias hacia el/la alumno/a.	Al emitir mensajes apreciativos (positivos o negativos) tengo en cuenta las características del/la alumno/a, el momento en el que nos encontramos y las consecuencias hacia el/la alumno/a.	1. adituak: besteetan ez da inportantzia aipatzen eta ulertzen da inportantzia duela, beraz, honetan ere kentzea proposatzen du.
18. Comparto a menudo con el grupo que no existe la pregunta o aportación inútil.	Comparto a menudo con el grupo que no existe la pregunta o aportación inútil, dando valor a cada respuesta o aportación, sin rechazar ninguna y explicitando el valor de la aportación.	1. adituak itemaren ulergarritasuna errazteko proposamena egiten du.
56. Diseño propuestas que posibilitan que el/la alumno/a acumule información sobre su proceso de aprendizaje (presentaciones	Diseño propuestas que posibilitan que el/la alumno/a disponga información sobre su proceso de aprendizaje (presentaciones	3. adituak "acumule" adiera aldatzea proposatzen dute.

	individuales/grupales, lecturas, informes, reflexiones ...).	individuales/grupales, lecturas, informes, reflexiones ...).	
	61. Los métodos que utilizo para el aprendizaje y la evaluación son semejantes.	Utilizo métodos semejantes para el aprendizaje y la evaluación.	2. adituak idazketak ulermena ez duela laguntzen proposatzen du,
GEHITZEKO ITEMAK		Me esfuerzo en dar feedback detallado y formativo (centrado en los aspectos positivos y en aquellos a mejorar) de las propuestas que presentan los/as alumnos/as.	Compromiso docente faktorearen barruan honelako item bat gehitzea proposatzen du.
KENTZEKO ITEMAK	34. Las relaciones con mis alumnos/as son relaciones entre adultos/as, 28. Para mí los/as alumnos/as son personas adultas y así me relaciono con ellos/as.	Las relaciones con mis alumnos/as son relaciones entre adultos/as.	28 eta 34. Itemak errepikatuta, 28. Itema kenduko dugu.

Oharra: Sorkuntza propioa.

6.1.4. Tresnaren lehen proposamena

Ekarpenetatik galdetegian egokitzapenak egin dira eta galdetegiaren bertsio berria jaso da. **17. Taulan** aurkezten da.

17. Taula:

Galdetegiaren lehen bertsioa

FACTOR	ITEM
<p>CONCEPCIÓN DE APRENDIZAJE</p> <p>Se refiere al posicionamiento del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje, cuál es su concepción de la enseñanza. Para considerar ésta como facilitador de aprendizaje debe estar centrada en el alumno, pues ésta facilita el aprendizaje profundo (enfoque profundo) que es el aprendizaje de calidad.</p>	<ol style="list-style-type: none"> Parto desde la realidad y desde situaciones complejas para realizar un análisis desde perspectivas variadas y mediante el diálogo y la discusión construimos conocimiento. El contenido de la materia se va construyendo a través del diálogo conjunto en el aula (la conversación). Planifico tiempos, procesos e instrumentos para que cada alumno vaya construyendo significados. Adapto la materia en función de las respuestas del alumnado; por ejemplo, voy observando el proceso de construcción de conocimiento del alumnado para ofrecer tareas que puedan ayudar en ese momento. Promuevo el diálogo y la discusión activando negociaciones para la construcción de conocimiento y significados.
<p>METACOGNICIÓN</p> <p>Aspectos que el/la docente tiene en cuenta para el aprendizaje autónomo del alumno/a,</p>	<ol style="list-style-type: none"> Pido a los/as alumnos/as que escriban textos que posibiliten analizar, ordenar, toma de conciencia, proyectar... sobre el proceso de aprendizaje individual. Propongo situaciones de incertidumbre para

intervenciones relacionadas con aspectos cognitivos.

- provocar la necesidad de hacer preguntas.
8. Ofrezco tareas que precisan de estrategias de búsqueda, selección, organización y comprensión de la información.
 9. Dedico tiempo para trabajar estrategias de aprendizaje (búsqueda, selección, tratamiento... de información).
 10. Planifico y ofrezco tareas de autoconocimiento sobre las estrategias de aprendizaje, para que cada alumno/a tenga la oportunidad de elegir la(s) más adecuada(s).
 11. Los diseños que realizo de las sesiones posibilitan que el grupo tenga el control sobre su propio aprendizaje.
 12. Animo al alumnado a que haga uso sistemático de este tipo de preguntas: ¿qué quiero conseguir?, ¿cómo lo voy a conseguir? ¿cómo voy a saber que lo he conseguido? ...
 13. Durante mis sesiones es habitual establecer objetivos, planificar el proceso para conseguir el objetivo, gestionar la información (buscar/procesar/generar/comunicar) y evaluar continuamente los procesos.

14. En los contextos de aprendizaje que propongo pregunto a los/as alumnos/as que les gustaría aprender.
15. En mi relación con los/as alumnos/as fomento las relaciones entre iguales en clase, siendo yo quien lidera el proceso.
16. Mantengo las expectativas positivas hacia el alumnado aun cuando surjan dificultades.
17. Al emitir mensajes apreciativos (positivos o negativos) tengo en cuenta las características del/la alumno/a, el momento en el que nos encontramos y las consecuencias hacia el/la alumno/a.
18. Comparto a menudo con el grupo que no existe la pregunta o aportación inútil, dando valor a cada respuesta o aportación, sin rechazar ninguna y explicitando el valor de la aportación.
19. Ofrezco oportunidades para que el/la alumno/a sienta nuestra clase como un sitio seguro donde plantear preocupaciones, dudas o problemas.
20. Creo que todos los/as alumnos/as tienen algo que ofrecer y así se lo comunico a la clase.
21. Dedico tiempo en mis sesiones para crear un buen ambiente de trabajo en el grupo.
22. Dedico tiempo para conocer al grupo y trabajar las relaciones al inicio de la materia y al inicio de cada sesión.
23. Reservo y planifico (una dinámica, pregunta, breve lectura...) el inicio de las clases para contextualizar y situarnos en la materia a la vez que nos preparamos para adentrarnos en la misma.

DISPOCISIÓN EMOCIONAL

Hablamos de los aspectos que el docente tiene en cuenta para ofrecer contextos que posibilitan la disposición emocional necesaria para que se produzca el aprendizaje. Aspectos relacionados con el auto-concepto académico del/a alumno/a y con la motivación intrínseca.

RELACIONES

Aspectos relacionados con generar un ambiente positivo en clase, el aprender juntos/as, el tipo de relaciones que el/la profesor/a tiene como los alumnos/as.

METODOLOGÍA

Aspectos relacionados con la práctica del aula que garantice el éxito del/la alumno/a en el desarrollo de competencias: el/la alumno/a eje del proceso y metodologías activas.

24. Reservo el final de la clase para hacer una breve síntesis de lo tratado, anticipar y unir con la siguiente clase y para mantener el deseo y la emoción de seguir con el tema (mediante una cita, video, pregunta...).
25. Teniendo en cuenta las características del grupo, utilizo el humor como recurso.
26. En los contextos que propongo en clase, promuevo las ayudas y apoyos entre iguales.
27. Trato de construir relaciones interpersonales que faciliten la comunicación con los/as alumnos/as, tanto en clase como fuera de ella.
28. En clase los/as alumnos/as pueden expresar su opinión/preocupación/duda/queja.
29. Tengo en cuenta las aportaciones de los/as alumnos/as y analizo el grado de pertinencia de las mismas.
30. Creo espacios y oportunidades (por ejemplo, les pido que formulen y confirmen hipótesis, que anticipen acontecimientos...) para que mis alumnos/as tengan la oportunidad de hacer aportaciones personales.
31. Doy importancia a la escucha de la voz del alumnado, procuro asegurar la polifonía.
32. Para mí es importante que el alumno sienta que tengo en cuenta su estado emocional.
33. Las relaciones con los/as alumnos/as son relaciones entre adultos/as.
34. Promuevo que el grupo asuma responsabilidades que a su edad les compete.
35. Ofrezco contextos de aprendizaje lo más reales posibles.
36. Durante mi interacción con los/as alumnos/as trato de entablar diálogos sobre los temas relacionados con la materia (comentando temas de actualidad relacionados con la materia, por ejemplo).
37. Planifico dinámicas para recuperar aprendizajes realizados en otras materias o en otro momento para responder ante diferentes situaciones.
38. Propongo contextos de aprendizaje basados en planteamientos de investigación.
39. Potencio el aprendizaje que exige la resolución de problemas.
40. Priorizo las estrategias metodológicas que implican indagación y resolución de problemas.
41. En las tareas que propongo, es imprescindible que los/as alumnos/as interactúen y se ayuden.
42. Propongo tareas grupales que exigen compromiso y aportaciones personales.
43. Propongo situaciones y tareas que exigen la responsabilidad individual para el éxito colectivo.
44. Planteo propuestas de trabajo complejas con

- varias opciones de respuesta.
45. Para que el/la alumno/a desarrolle la habilidad de planificar además de ofrecer situaciones en las que es necesario planificar comparto y explico cómo me planifico.
 46. Para que el/la alumno/a desarrolle la capacidad de definir objetivos y los medios para la consecución de los mismos, además de ofrecer situaciones en las que necesite esa capacidad, en clase defino los objetivos y los medios que voy a utilizar para la consecución de los mismos.
 47. Para que el/la alumno/a desarrolle la capacidad de revisar su proceso (consecución de los objetivos, aspectos a mejorar, reformulación de los objetivos...), además de ofrecer situaciones en las que necesite esa capacidad, reviso con los/as alumnos/as los procesos que utilizo en clase.
 48. Para dar respuesta a los desafíos que presento en clase me aseguro de que los/as alumnos/as dispongan de los apoyos necesarios.
 49. Durante las sesiones de clase utilizo estrategias variadas y planificadas para fomentar la participación del alumnado.
 50. En la planificación de mis sesiones reservo y dedico tiempo a la preparación de estrategias de participación.
 51. Creo contextos de diálogo y discusión en clase.
 52. Ante las preguntas que surgen entre el alumnado el grupo tiene la responsabilidad de buscar la respuesta.
 53. Los objetivos de la materia son compartidos con el grupo de alumnos/as y el proceso a seguir es consensuado.
 54. Dedico tiempo en la materia para asegurar que los significados que utilizamos los/as alumnos/as y yo son compartidos.

EVALUACIÓN

Tiene que estar alineada con el desarrollo de competencias. Hablamos de procesos que faciliten al alumno el conocerse para poder autorregularse. El objetivo de la evaluación tiene que ser mejorar estos procesos.

La evaluación debe de tener las siguientes características: formativa, procesual, integral, sistemática, participativa, sumativa.

55. Diseño propuestas que posibilitan que el/la alumno/a disponga de información sobre su proceso de aprendizaje (presentaciones individuales/grupales, lecturas, informes, reflexiones ...).
56. Ofrezco espacios para que el/la alumno/a atribuya los resultados de su proceso de aprendizaje a causas que están bajo su control y que son modificables.
57. Dedicamos tiempo al análisis de los procesos que llevan a cabo y oriento a los/as alumnos/as a la hora de medir el impacto del esfuerzo realizado, estrategias utilizadas, tiempo dedicado... en la consecución de los objetivos.
58. Hago uso sistemático de alternativas variadas (debates, seminarios, talleres, grupos de discusión...) que facilitan el seguimiento del alumnado.

59. Hago uso sistemático de las horas de tutoría para conversar con el/la alumno/a sobre su proceso de aprendizaje.
60. Utilizo métodos semejantes para el aprendizaje y la evaluación.
61. Hago uso planificado de las sesiones para hablar sobre los procesos de aprendizaje y facilitar información sobre el desarrollo de cada alumno/a.
62. Comunico y explico a mis alumnos/as que nuestras sesiones son espacios de aprendizaje y los errores son elementos para fomentar el aprendizaje.
63. Cuando analizo los procesos de aprendizaje hago propuestas de mejora y utilizo estos momentos para aprender.
64. En el proceso de consecución de los objetivos acordados, hablo con los/as alumnos/as de las dificultades que van surgiendo.
65. Es habitual que en nuestras clases se propongan dinámicas (como por ejemplo, las correcciones grupales) para que sean los/as alumnos/as los que valoren su proceso.
66. Definimos el procedimiento o "herramienta" que vamos a utilizar para regular el proceso.
67. Reservo una parte del tiempo de clase para que el grupo pueda expresar dificultades/dudas/preguntas sobre la materia.
68. Reservo una parte del tiempo de mis clases para que el grupo haga una valoración sobre su proceso de aprendizaje.
69. Diseño y planifico tareas para que el/la alumno/a revise su proceso de aprendizaje.
70. Hago uso de las tutorías para conversar con los/as alumnos/as sobre la actitud general hacia el estudio y el desarrollo del mismo.
71. Hago uso de las tutorías para analizar la actitud hacia el proceso de aprendizaje y definir retos.
72. Oriento para que cada alumno/a encuentre sus propios recursos de aprendizaje.
73. Propongo situaciones reales como tareas de evaluación.
74. Los/as alumnos/as tienen opción para integrar mejoras en su propio proceso, las tareas no son cerradas.
75. Hago uso de la evaluación para modificar mi planificación, metodología y actividad docente.
76. Comparto con mis compañeros/as lo que hago en clase y en la materia y pido opinión al respecto.
77. Expreso mi deseo de mejorar continuamente mi práctica: acudo a formaciones, profundizo en métodos de enseñanza... partiendo de mi práctica realizo cambios.

COMPROMISO DOCENTE

Adhesión y vínculo hacia su trabajo, Actitud del/la profesor/a ante el trabajo,

78. Analizar lo ocurrido en cada sesión es una tarea que tengo que realizar con responsabilidad.
79. Me esfuerzo en dar feed-back detallado y formativo (centrado en los aspectos positivos y en aquellos a mejorar) de las propuestas que presentan los/as alumnos/as.
80. Me preocupa que mis sesiones tengan influencia sobre los/as alumnos/as, en definitiva, que sean “buenas sesiones”.
81. Aunque no es obligatorio asistir a mis clases, procuro que la asistencia sea necesaria y agradable.
82. Creo que con los/as alumnos/as estoy aprendiendo continuamente y colaboran en mi desarrollo profesional y personal.
83. Para mí cada grupo es único y creo que cada grupo influye en mi desarrollo personal y profesional.
84. Ser docente me ayuda a crecer en mi desarrollo personal.
85. Es habitual que en mis sesiones comparta mi implicación y mis vivencias sobre la materia/ el tema.
86. Explicito mi interés sobre la materia/el tema y comparto las dudas, la pasión, las inquietudes, las preocupaciones... que el tema me genera.

Oharra: Sorkuntza propioa

6.2. II. Fasea: Galdetegiaren edukia eta betetzerakoan jarraitzen den prozesua aztertzen

Galdetegiaren edukia aztertzeko, Delphi teknikako bigarren taldearekin egin dugu lan, alegia, aditu panela erabili dugu. Bestalde, eta galdetegia betetzerakoan jarraitzen den prozesuari erreparatuz, elkarrizketa kognitiboak egin ditugu. Bide batez, galdetegiaren lehen froga pilotu bat egin dugu. Horrela, ematen diren kontsigna zein galdetegia betetzerakoan erabiltzen den hizkuntza eta egituraren egokitasuna aztertu ahal izan ditugu. Goazen baina, urratsez urrats fase honetan eginikoa azaltzera.

6.2.1. Kanpo aditu taldearekin kontsulta. Delphi aditu taldea.

Kanpo aditu taldearekin kontsulta egiteko, lehenik eta behin, aditu panela osatu dugu. Horretarako kontutan izan ditugun irizpideak bi izan dira. Alde batetik, ezagutza eremuan azaltzen duen konpetentzia izan da. Hau da, galdetegia eraikitzeke erabili dugun marko teorikoarekin lotutako ezagutza arloan duen eskarmentua kontuan hartu

dugu. Bestalde, estatu espainiarreko unibertsitateetako irakasle/ikertzaileak izatea hobetsi dugu. Ondorioz, lehen aditu zerrenda osatua geratu da (10. eranskina).

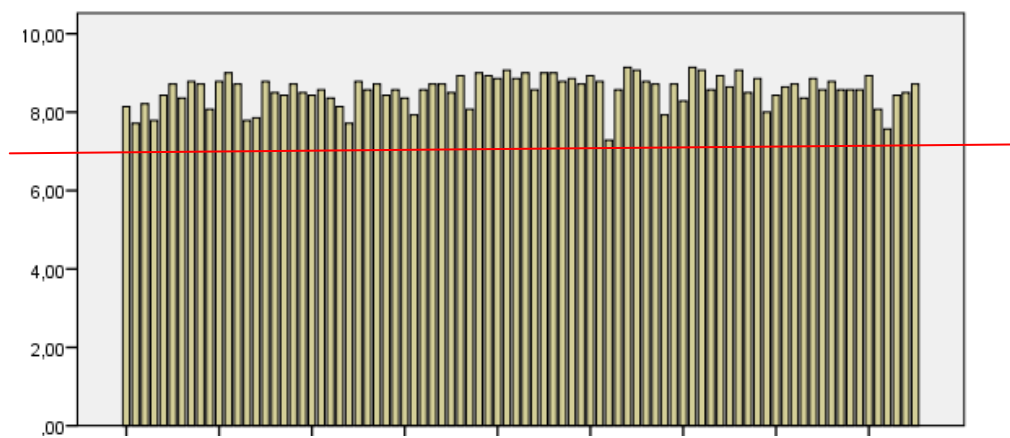
Behin zerrenda osatuta, hautagaien lankidetzak konfirmatzeko, posta elektronikoa bidali zaie. Posta horretan (11. eranskina) ikerketan parte-hartzea nahiko luken eta beste parte-hartzailearen bat gomendatu dezakeen galdetu zaie. Aditu batzuk proposamen berriak egin dituzte parte-hartzaileei dagokionean. Baita proposamen berri hauei ere ikerketan parte hartzeko posta berbera bidali zaie.

Hainbat kidek zehaztapenak eskatu dituzte baita zalantzak argitzea ere. Kezka guztiak e-postaz erantzun dira (12. eranskina). Era berean, astebetera erantzun ez duten kideei gogorarazpen posta bat bidali diegu (13. eranskina). Hasierako zerrendatik hemezortzi kidek elkarlanerako jarrera adierazi dute, hamarrek ez dute erantzun eta bik ezezkoa erantzun dute. Hamar izen berri jaso ditugu eta horietatik lauk baiezkoa erantzun dute eta besteek ez dute erantzun. Beraz, azken zerrenda osatua geratzen da hogeita bost kiderekin (14. eranskina).

Zerrenda definitiboarekin, informazio bilketa eta kontrasterako fasea martxan jarri dugu. E-postaz bidali da sarrera labur bat. Atxikitako dokumentu batean gehituko dira (15. eranskina) ikerketa gaiaren gogorarazpen txiki bat, instrumentua aztertzeko fitxa betetzeko jarraibideak, informazioa biltzeko erabiliko dugun fitxa eta balidatu nahi dugun instrumentua.

Epean erantzun duten aditu kopurua hamabostekoa izan da. Jasotako erantzunak bildu dira (16. eranskina) aztertuak izateko. Eskaera bat item bakoitza 1etik 10erako puntuazioa ematea izan da. Balorazio honetan, item guztiek lortu dute 7ko puntuazioa baino altuagoa den batz bestekoa, hortaz, alde horretatik item guztiek puntuazio altua jaso dutela esan dezakegu. Item bakoitzaren gutxieneko puntuazioa zein puntuazio

altuena eta batz bestekoak (17. eranskina) kontutan izan ditugu puntuazioak aztertzerakoan. 4. irudian ikus daitezke itemek izandako puntuazioa.



4. irudia: Aditu panelek itemei emandako puntuazioen batz bestekoak.

Balorazio kualitatiboei dagokionean, jasotakoak kontutan izanik barne aditu taldearekin kontsulta egiteko dokumentazioa prestatu da. Hori baina, hurrengo atalean azalduko dugu.

6.2.2. Barne aditu taldearekin 2. kontsulta.

Aditu panelarekin kontsulta egin ostean, barne aditu taldearekin kontrastea egin da. Izan ere, erabakiak hartzerakoan, lagungarria da iritzi osatu bat izatea. Hori horrela, fakultateko BETA² ikerlerroko 5 kideekin osatu da barne aditu taldea.

Talde honetako kideei, aditu panelarekin eginiko kontsultatik hartu beharreko erabakietan, zalantzarriak diren itemen inguruan iritzia eskatu diegu. Helburua da bereziki zalantzarri, errepikakor zein ulermen argia ez daukaten item kopurua murriztea, **18. Taulan** jasotzen dira taldeari helarazi zaizkien eta iritzia eskatu zaien item zenbakia zein arrazoia.

² Gizarte eta pertsonen garapenarekiko konpromisoan oinarritutako irakasle profila eraikitzen: Hazitegi, Ziteo eta Zehar taldeek osatzen dute.

18. Taula:
Kontsultarako itemak.

Itema	Arrazoia
2	Adituen artean iritzi desberdinak, batzuk baztertuko lukete beste batzuk ez, Itemak adierazten duen ekintza bera ez dute batzuk egingarri ikusten, baina, markoan azaltzen da
9	Beste item batekin gainjartzen dela diote
11	Zalantzak azaltzen dituzte hainbatek
14	Itemak adierazten duen ekintza bera ez dute batzuk egingarri ikusten, baina, markoan azaltzen da
15	Puntuazioak ez dira oso altuak,,, baina markoarekin bat dator
18	Zalantza dezente agertzen dira unibertsitate mailan hau pertinentea ote den
21	Puntuazio altuak baina zalantzak batzuen artean
28	Beste item batzuekin gainjartzen da
29	Gainjartzen da beste item batzuekin
33	Oso nahasgarria gertatzen da, zalantza asko,
34	Zalantza handiak, gainjartzen da beste item batekin, unibertsitate mailarako ez dute aproposa ikusten batzuk
38	Zalantzak baina puntuazio altuak
39	Errepikakorra hurrengoarekin
40	Errepikakorra aurrekoarekin
50	49, itemarekin errepikakor
52	Ulertzeko zalantzak
53	Gehiago definitzeko beharra, zalantzak
56	Zalantza batzuk sortzen ditu erredakzioak
60	Zehaztapenak eskatzen dira
61	Zalantzak eta errepikakorra
66	Zehaztapenak eta zalantzak
69	Puntuazioak altuak baina zehaztapenak eskatzen dira
70	Errepikakorra
71	Errepikakorra
73	Zalantzak, argitu beharra
74	Zalantzak, argitu beharra
79	Orokorrean puntuazio altuak, baina zehaztasun batzuk kontutan hartzekoa
81	Ekarpen batzuk zalantzarriak
83	Errepikakorra
85	Errepikakorra hurrengoarekin
86	Errepikakorra aurrekoarekin

Oharra: sorkuntza propioa

Kontsulta egin eta iritzia jasotzeko, kanpo adituen ekarpenetan oinarrituta **18. Taulan** azaldu diren itemen balorazioen inguruko kontsulta egiteko lan dokumentu bat (18. eranskina) sortu da eta taldeko kideei helarazi zaie.

Erantzunak 19. eranskinean biltzen dira. Item bakoitzaren inguruan jasotako ekarpen guztiak kontutan izanik, erabakiak hartu dira eta azken idazketa osatu da. Ekarpinak eta hartutako erabakiak faktoreka antolatu dira dokumentu desberdinetan (20. eranskina). **19. Taulan** ikus daiteke, bai kanpo bai barne adituekin kontsulta egin ondoren, 86 itemez osatutako bateria nola geratu den.

19. Taula:

Kanpo zein barne adituekin kontsulta egin ondoren item kopuruak

Item kopurua	Hartutako erabakia
20	Baztertu dira
66	Mantendu dira
2	Bikoiztu egin dira
68	Itemez osatutako bateria

Oharra: Sorkuntza propioa

Ondorioz, galdetegiaren bertsio berri bat daukagu 68 itemez osatuta. Galdetegiari sarrera bat eta irakaslearen datuak biltzeko atal bat gehitu zaio (21. eranskina).

Sarrerari dagokionez galdetegiaren helburua, egitura, erantzuteko jarraitu beharreko orientabideak eta konfidentzialtasun ohar zein eskerrak azaltzen dira.

Irakaslearen datuei dagokion atala dator jarraian. Bertan, irakaslearen datu pertsonal zein profesionalak biltzeko galderak daude. Ondoren, 68 itemak datoz 1etik 5erako Likert eskalan adostasun maila adierazteko.

6.2.3. Elkarrizketa kognitiboak

Emandako erantzunaren izaera eta erantzuna emateko prozesua aztertu nahi den konstruktuekin bat datorren neurtu nahi da, hau da galdetu nahi duguna galdetzen duen eraikitako galdetegiak. Horretarako elkarrizketa kognitiboak egin dira.

Banakako elkarrizketa erdi-egituratuak dira eta helburua ebidentziak biltzea da ondorengo alderdietan (Smith eta Molina, 2011):

- Proposatzen ditugun itemak zenbateraino ulertuak diren.
- Itemetan erabiltzen ditugun erreaktibo edo kontzeptuak zenbateraino errazten duten informazioa berreskuratzea.
- Erantzunak emateko erabiltzen diren ereduaren egokitasuna.
- Erantzunak emateko zailtasunak.

Galdetegiak hiru alderdi nagusi izan ohi dituzte. Alde batetik, galdetegia osatzeko jarraibideak, bestetik itemak eta azkenik itemei erantzuteko eskaintzen diren aukerak. Hiru alderdi nagusietan aplikatzen dira frogak hauek.

Elkarrizketatuari eskatzen zaio galdetegia bete bitartean ahoz gorako pentsamendua martxan jartzea eta galdetegia betetzerakoan egiten zaizkion galdera batzuk erantzutea. Helburua galdetegia erantzuterakoan egon daitezkeen arazoak detektatzea da (Willis, 2005). Elkarrizketa kognitiboan erabiltzen diren oinarrizko bi teknikak erabili ditugu. Alde batetik, ahoz gorako pentsamendua aktibatzea eskatu diegu elkarrizketatuei eta, bestetik, elkarrizketatzaileak eginiko galderak erantzun dituzte.

Ahoz goran pentsatzea eskatzerakoan galdetegia bete bitartean prozesu mental guztia hitzez azaltzea eskatu zaio galdetegia bete duen pertsonari. Elkarrizketatzaileak ahalik eta gutxien esku hartu du elkarrizketatua prozesuaren narrazioa egiten egon den bitartean. Elkarrizketatzailea narrazioa erregistratzen egon da, bai audio eta bideoan, zein idatziz jasotako oharretan. Sarrerako atala erabili da ahoz gorako pentsamenduan beroketa ariketa moduan, teknikari etekin handiagoa ateratzeko, horrela gomendatzen baita (Smith eta Molina, 2011).

Elkarrizketatuak laginketa kualitatiboan egiten den bezala, intentzionalki hautatuak izan dira. Hamar kidek parte hartu dute, gutxienez bost eta gehienez hogeit hamar baitira tresna baten ebaluaziorako (Smith eta Molina, 2011). Aukeraketa egiterakoan ez dira gaien adituak bilatzen eta hala egin dugu kasu honetan ere. Galdetegia betetzeko pertsona potentzialak dira bilatzen diren adituak. Hasierako azterketan edo lehenengo pasean parte hartuko duten subjektuen artean hautatu dira. Aukeratzeko orduan kontutan hartu ditugun irizpideak ondoko kategorietan aniztasuna bermatzea izan da:

- Sexua
- Irakasle moduan dabilen gradua (Ikus entzunezko komunikazioa-Hezkuntza)
- Lan esperientzia: Huberman-ek (1990) azaltzen dituen Irakasle lanbidearen faseak kontutan hartu ditugu.
 - Berriak (0-3 urte): irakasle hasiberria
 - Egonkortzea (4-6 urte): Egonkortasunaren hasiera
 - Dibertsifikazio, esperimentazioa edo zalantzan jartze fasea, baina, baita hazkuntza fasea; hobekuntzarako erronkak (7-18 urte)
 - Birpentsatze fasea (19-30 urte)
 - Hedapenaren gainbehera (+35 urte)

Elkarrizketatuei lankidetzat eskatzeko e-posta bat bidali zaie (22. eranskina).

Ondoren, banaka hitzorduak adostu dira elkarrizketa egiteko.

Jasotako iritzien azterketa egiteko grabaketak entzun eta bertan jasotzen diren arazo guztiak erregistratu dira. Era berean, jasotako oharra ere bertan gehitu dira. Alde batetik, datu orokorrekin lotutako ekarpenak aztertu dira eta erabakiak hartu dira (23. eranskina). Bestetik, item bateriarekin lotutako ekarpenak aztertu eta erabakiak hartu dira (24. eranskina).

6.2.4. Ondorioak eta tresnaren bigarren proposamena

2. fase honetan galdetegiaren bigarren proposamena osatu dugu. Lehenengo proposamena 86 itenez osatutako zerrenda bat izan da eta aditu panela eta barne aditu taldearekin eginiko kontsultaren ostean, 68 itenez osatutako zerrendara iritsi gara. Kontsulta honen ostean, mantendu diren itemen erredakzioan aldaketak egon dira.

Bestalde, eta elkarrizketa kognitiboetara etorriz, egokitzapenak egin dira galdetegiaren atal desberdinetan. Sarrerari dagokionean, galdetegia betetzerakoan emandako jarraibideak argitzea eskatu da eta hala egin da. Galdetegia betetzen duen

irakaslearen datuen atalari dagokionean, antolaketan egokitzapenak egin dira eta bi atal aurkeztu dira: datu pertsonalak eta datu profesionalak. Item bateriari dagokionean, hainbat itemen idazketa egokitzea edo argitzea eskatu da eta halaxe egin da. Item guztiak adostasun mailarekin erantzuteko zailtasunak nabari dira. Hori dela eta, itemak bitan banatu dira, maiztasunaren arabera erantzutekoak eta adostasunaren arabera erantzutekoak.

Hori horrela, erantzuteko 1etik 5erako Likert eskala proposatzen da, item batzuetan maiztasuna kontutan izanik eta beste batzuetan adostasuna eta honen arabera berrantolatu da itemen ordena eta zenbakikuntza. Itemen eta galdetegiaren bilakaera jasota dago 25. eranskinean.

Ekarpen guztiak kontutan izanik, galdetegiaren bigarren bertsioa osatuta geratzen da. **20. Taulan** galdetegiaren bertsio berria osatzen duten itemak azaltzen dira.

20. Taula:

Galdetegiaren bigarren bertsioko itemak

1. La construcción del conocimiento en la asignatura se realiza partiendo de la realidad y de situaciones complejas.
2. La construcción del conocimiento en la asignatura se realiza mediante el diálogo y la discusión.
3. El trabajo de las competencias específicas de la asignatura está estrechamente vinculada con el proceso de construcción conjunta en el aula, a través de las conversaciones que en ella se desarrollan.
4. Planifico y ofrezco diversas tareas de evaluación sobre estrategias que el estudiante utiliza para aprender.
5. Siempre tengo expectativas positivas con respecto al proceso de aprendizaje del alumnado.
6. Cuando emito opiniones y valoraciones, tengo en cuenta las características de cada estudiante, el momento y las consecuencias potenciales.
7. Comparto a menudo con los y las estudiantes la utilidad de todas las preguntas planteadas por el grupo, sin rechazarlas y explicitando su valor.
8. Reservo el final de la clase para hacer una breve síntesis de lo tratado y anticipar o unir los contenidos con la siguiente clase.
9. Tengo en cuenta las aportaciones de cada estudiante y analizo, junto con ellos y ellas, la idoneidad de las mismas.
10. Doy importancia a la voz del alumnado, procuro asegurar la polifonía.
11. Es importante que cada alumna y alumno sienta que tengo en cuenta cómo se encuentra.
12. Priorizo las estrategias metodológicas que implican indagación y resolución de problemas.
13. En la mayoría de las tareas que propongo, es imprescindible que los y las

- alumnas interactúen y se ayuden entre sí.
14. Considero la evaluación que realizo con el alumnado como otra actividad del proceso de aprendizaje.
 15. Es habitual que en nuestras clases se propongan dinámicas para que las y los alumnos examinen su proceso de aprendizaje.
 16. Reviso mi planificación docente teniendo en cuenta la retroalimentación de los estudiantes y mi propia valoración.
 17. Me preocupo por mejorar constantemente mi práctica docente acudiendo a cursos de formación, profundizando en métodos de enseñanza y/o analizando mi propia práctica.
 18. Me preocupa preparar e impartir clase de la mejor forma posible.
 19. Creo que en la interacción con las y los estudiantes aprendo continuamente y que esto contribuye en mi desarrollo personal y profesional.
 20. Planifico tiempos, espacios, procesos e instrumentos para facilitar una construcción personal del conocimiento por parte de las y los estudiantes.
 21. Planteo tareas en las que mis estudiantes deben escribir textos que posibilitan analizar, ordenar, tomar conciencia y/o proyectar sobre la construcción del conocimiento.
 22. Propongo situaciones dilemáticas para que las y los estudiantes se planteen preguntas.
 23. Dedico tiempo suficiente para trabajar tareas que exigen a las y los estudiantes usar estrategias de búsqueda, selección, organización y comprensión de la información.
 24. Planteo tareas para que las y los estudiantes hagan un uso sistemático de las preguntas: ¿qué quiero conseguir?, ¿cómo lo voy a conseguir?, ¿cómo sé que lo he conseguido?
 25. Posibilito que las y los estudiantes puedan responder a sus intereses en relación con la asignatura.
 26. Ofrezco oportunidades para que el grupo perciba que el aula es un espacio de confianza donde se pueden plantear preocupaciones, dudas o problemas.
 27. Valoro las aportaciones de los y las alumnas y así se lo hago saber.
 28. Dedico tiempo de las sesiones de clases a crear una buena atmosfera de trabajo.
 29. Empleo tiempo y estrategias específicas para fomentar el sentimiento de pertenencia grupal.
 30. Planifico el inicio de las clases con una dinámica, pregunta, una breve lectura o planteamiento de hipótesis para contextualizar y situarnos en la asignatura.
 31. Planteo una actividad final en cada clase para mantener el deseo y la emoción de seguir con el tema.
 32. Utilizo el humor como recurso pedagógico, adaptándolo a las características del grupo.
 33. En el desarrollo de mis clases, promuevo las acciones de ayuda y ayuda entre los estudiantes.
 34. Mantengo unas relaciones interpersonales que facilitan la comunicación con los y las alumnas, tanto en clase como fuera de ella.
 35. Creo espacios y oportunidades de participación individual en el grupo.
 36. Ofrezco situaciones de aprendizaje lo más ajustadas a la realidad.
 37. Durante mi interacción con los y las alumnas trato de entablar conversaciones sobre temas relacionados con la asignatura.

38. Planifico tareas que exigen integrar aprendizajes de otras asignaturas.
39. Propongo contextos de aprendizaje basados en planteamientos de la investigación-acción.
40. Pongo en marcha tareas grupales que exigen el compromiso y la aportación personal.
41. Propongo situaciones y tareas que exigen de la responsabilidad individual para obtener el éxito colectivo.
42. Planteo propuestas de trabajo complejas con varias opciones de realización o de planteamiento de la tarea.
43. Comparto y explico la planificación de la asignatura con los y las estudiantes como estrategia para el desarrollo de esta competencia (planificar) en el alumnado.
44. Comparto y explico los objetivos de la sesión y los medios que voy a utilizar con los y las estudiantes como estrategia para el desarrollo de esta competencia (definición y seguimiento de objetivos) en el alumnado.
45. Realizo la autoevaluación de mi intervención en el aula con los estudiantes de cara a ofrecer estrategias para que los estudiantes desarrollen esta capacidad de autoevaluación.
46. Para dar respuesta a las tareas que presento en clase, me aseguro de que los y las alumnas dispongan de los apoyos necesarios.
47. En la planificación de mis clases reservo y dedico tiempo a la preparación de estrategias de participación.
48. Promuevo que el grupo tenga la responsabilidad para dar respuesta a las preguntas de los y las estudiantes que surgen en clase.
49. Negocio con el grupo de alumnas y alumnos los objetivos de la asignatura y el proceso a seguir asegurando los mínimos que la asignatura requiere.
50. Dedico tiempo en la asignatura para cerciorarme de que los significados que utilizamos el alumnado y yo son compartidos.
51. Las tareas de aprendizaje que propongo posibilitan que las y los estudiantes obtengan información sobre su propio proceso de aprendizaje.
52. Ofrezco tiempos para que el alumnado atribuya los resultados de su proceso de aprendizaje a causas que están bajo su control y que son modificables.
53. Analizo con cada alumno y alumna el impacto del esfuerzo realizado, las estrategias utilizadas y el tiempo dedicado en la consecución de los objetivos.
54. Utilizo diferentes actividades a lo largo de la asignatura que me permiten realizar el seguimiento del alumnado.
55. Dedico tiempo en la asignatura para conversar con las y los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje y acordar mejoras en el mismo.
56. Me aseguro de la coherencia entre las actividades de aprendizaje y de evaluación (evalúo lo que se ha enseñado y cómo se ha enseñado).
57. Dedico tiempos en la asignatura para examinar los procesos de aprendizaje y facilitar información a cada alumno y alumna sobre su desarrollo.
58. Comunico y explico a mis alumnas y alumnos que los errores son oportunidades de aprendizaje.
59. En el proceso de consecución de los objetivos acordados, hablo con los y las estudiantes de las dificultades que van surgiendo.
60. Reservó una parte del tiempo de la clase para que el grupo pueda expresar preguntas sobre la asignatura.
61. Planifico tareas para que cada alumna y alumno revise su proceso de aprendizaje.
62. Oriento al alumno y la alumna para que encuentre sus propios recursos de aprendizaje.
63. Propongo situaciones profesionales reales o simulaciones de las mismas como tareas de evaluación.

64. El tipo de tareas que propongo facilitan que el alumnado tenga opciones de integrar mejoras en su propio proceso.
65. Comparto con mis compañeras y compañeros docentes lo que hago en clase y en la asignatura y pido opinión al respecto.
66. Analizo sistemáticamente lo acontecido en clase.
67. Realizo valoraciones de los trabajos que presentan los y las estudiantes con aportaciones claras para la mejora su aprendizaje.
68. Comparto con el alumnado la pasión, las inquietudes, preocupaciones y dudas que el contenido de la asignatura me genera.

Oharra: Sorkuntza propioa

6.3. III. fasea: Analisi psikometrikoak

Atal honetan hainbat azterketa azalduko ditugu.

- Lehenengo azterketa: itemen analisisia
- Bigarren azterketa: CAA galdetegiaren dimentsionaltasunaren azterketa faktore-analisi esploratzailearen bidez.
- Hirugarren azterketa: CAA galdetegiaren dimentsionaltasunaren azterketa berrezpenezko faktore-analisiaren bidez.
- Laugarren azterketa: CAA galdetegiaren fidagarritasun azterketa.
- Bosgarren azterketa: beste aldagai batzuekin harremanean oinarria duten ebidentziak
- Seigarren azterketa: Puntuazioen baremazio eta interpretazioa

Jarraian azterketa bakoitzari dagokion informazioa dago jasota eta antolatuta.

6.3.1. Lehenengo azterketa: itemen analisisia

6.3.1.1. Helburua

Itemen azterketa egitea da fase honen helburua. Hau da, itemen erantzun joeraren azterketa burutzea, banaketan oinarritutako indizeak aztertzea (batz besteko aritmetikoa, desbiderapen tipikoa, asimetria eta kurtosia) eta homogeneousitasun edo bereizmen-indizearen (r_iX) bidez, galdetegia osatzen duten item bakoitzaren eta galdetegiaren arteko harremana aztertzea.

6.3.1.2. Metodoa

6.3.1.2.1. Partaideak

Mondragon Unibertsitateko HUHEZI fakultateko graduetakoko 50 irakaslek parte hartu dute. 2. fasean erabilitako irizpideak kontutan izanik osatu da 50eko zerrenda, baina, kontutan izan dugu ikasturtean HUHEZIn mantenduko direla. Izan ere, bir-testerako erabiliko den lagina izango da.

6.3.1.2.2. Erabilitako tresnak

Momentuan daukagun CAA galdetegiaren bertsioa, bigarren bertsioa (26. eranskina).

6.3.1.2.3. Prozedura

CAA galdetegiaren bigarren bertsioa pasatu da laginean aipatutako irakasle taldean, Horretarako, parte-hartzeko eskaera bidali zaie (27. eranskina). Bertan adostutako datetan, galdetegia eskura eman zaie argibide testu batekin batera (28. eranskina) eta tarte baten ostean, berriz ere jaso dira.

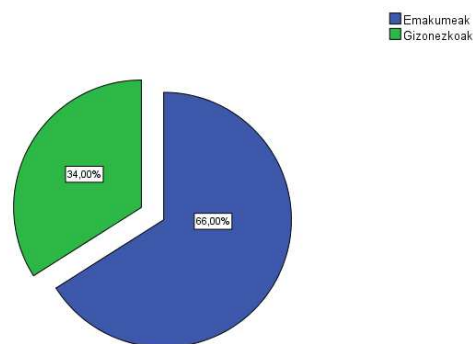
Behin galdetegiak osatuta izanik, datu basea osatu eta beharrezkoak izan diren analisiak egin dira SPSS V.24 programaren bitartez.

6.3.1.3. Emaitzak

6.3.1.3.1. Laginaren deskribapena

SEXUA

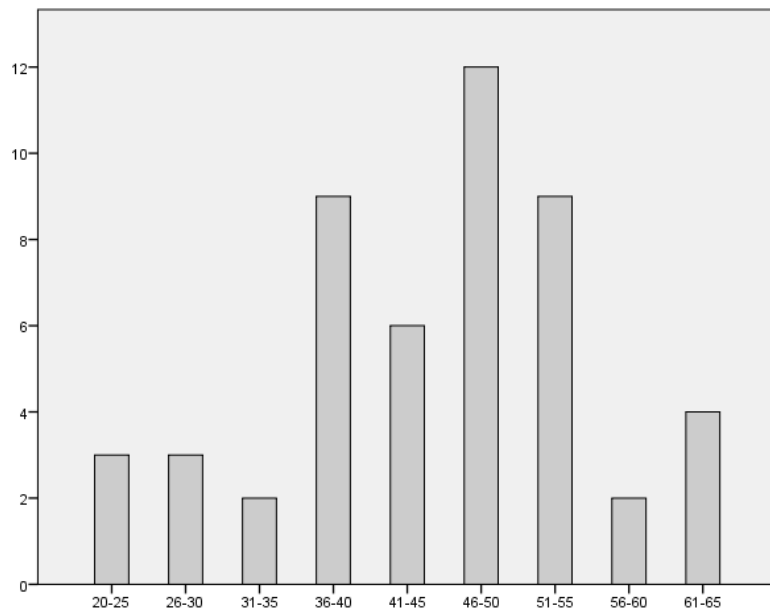
5. irudian lehenengo azterketako laginaren banaketa ikus dezakegu sexuaren arabera banatuta. Emakumezkoek osatzen dute laginaren gehiengoa (%66), gizonzkoen aurrean (%34).



5. irudia: Lehenengo azterketako laginaren banaketa sexuaren arabera

ADIN TARTEA

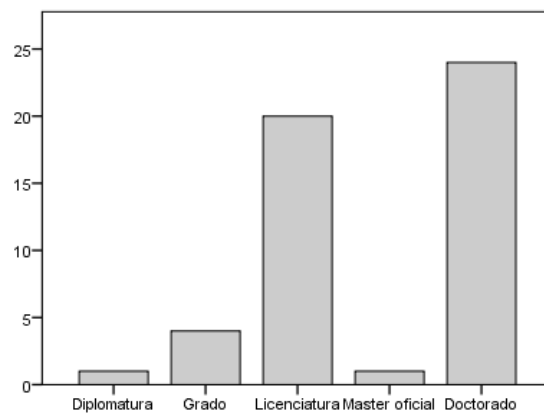
6. irudian lehenengo azterketako laginaren banaketa ikus dezakegu adin tartearen arabera banatuta. 36-55 adin tartean kokatzen da laginaren gehiengo, 36tik behera 8 kide eta 55tik gora 6. Beraz, 36 kide daude aipaturiko gehiengo talde horretan.



6. irudia: Lehenengo azterketako laginaren banaketa adinaren arabera

TITULAZIOA

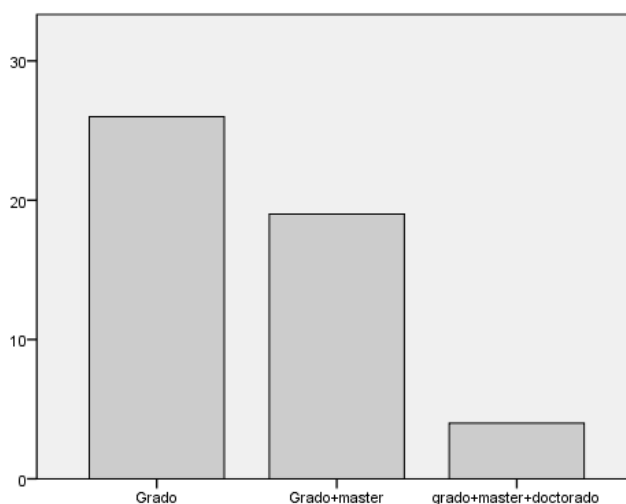
7. irudian lehenengo azterketako laginaren banaketa ikus dezakegu buruturiko ikasketa mailaren arabera banatuta. Bertan ikus dezakegu, lizentziatuak (20) eta doktoreak (24) direla gehiengoak, azken hauek kopuru altuagoa osatuz.



7. irudia: Lehenengo azterketako laginaren banaketa buruturiko ikasketa mailaren arabera.

IRAKASKUNTZAN JARDUTEN DEN TITULUA

8. irudian lehenengo azterketako laginaren banaketa ikus dezakegu irakasle jarduna burutzen duten tituluaren arabera banatuta. Grafikoan ikusten den moduan, kideen erdia (26) graduko ikasketetan dihardu irakasle gisa eta beste erdia, graduatan aritzeaz gain, beste tituluren batean ere irakasle moduan badabil.



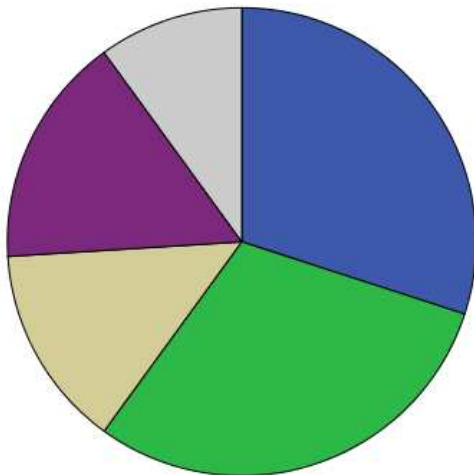
8. irudia: Lehenengo azterketako laginaren banaketa irakaskuntza jarduten diren tituluaren arabera.

GALDETEGIA BETETZERAKOAN KONTUTAN HARTUTAKO

MATERIAREN EZAUGARRIAK:

Irakaslearen jarduna baldintzatuta dagoenez, ekiten duen testuinguruaren arabera, galdetegia betetzerakoan ikasgai edo materia konkretu batean zentratzea eskatu zaie. Lehenengo azterketa honetako laginari dagokionez, enborrezko ikasgaiak izan dira gehiengoak hautatutakoak (%46), jarraian derrigorrezkoak izan dira (%42) eta hautazkoak izan dira gutxienez hautatu dituztenak (%12).

Bestalde, materia edo ikasgairen iraupenari dagokionez, kreditutan galdetuta, gehienek (%74) 6 ECTS-ko materiak hautatu dituzte. Bukatzeko, materia horretan matrikulatuta dauden ikasle kopuruari dagokionez, kasuen % 68an 26-35 ikasleko taldeak dituzte, 25etik beherako taldeak % 20an agertzen dira eta osterantzekoak 36tik gora baina 55eko mugarekin.

UNIBERTSITATEAN IRAKASLE MODUAN ANTZINATASUNA

Tarteak	%
0-5	30
6-10	30
11-15	14
16-20	16
Besteak	10

9. irudia: lehenengo azteketako laginaren banaketa unibertsitatean irakasle lanean duen antzinatearen arabera.

9. irudian ikus daitekeen moduan bost eta hamar urte bitarteko antzinatea duten irakasleek osatzen dute laginaren gehiengoa.

6.3.1.3.2. Itemen analisisia

Itemen analisi egiteko itemen erantzun joeren azterketa, banaketan oinarritutako indizeen azterketa (bataz besteko aritmetikoa, desbiderapen tipikoa, asimetria eta kurtosia) eta homogeneotasun edo bereizmen-indizearen (r_{iX}) bidez galdetegiak osatzen duten item bakoitzaren eta galdetegiaren arteko harremana aztertu dira. **21. Taulan** jasotzen dira emaitzak.

ERAKARPEN INDIZEA

Item bakoitzaren maiztasun-banaketaren azterketa eginez, erantzun kategorია bakoitzak laginarengan duen erakarpenean inguruko informazioa eskuratzen da. Itemaren erakarpenean adierazle deritza erantzun kategoría bakoitza aukeratzeko parte-hartzaile portzentajea.

Sabai-zoru efektua dagoen neurtu da. Esango dugu sabai-zoru efektua dagoela parte-hartzaileen %15ak baino gehiagok puntuazio altuenak edo baxuenak lortu dituztenean item batean, hau da, erantzun kategoría baxuen eta altuenetan kokatzen badira parte-hartzaileen erantzunen %15a baino gehiago.

Gure kasuan sabai efektua dago 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 44, 46, 48, 54, 56, 58, 59, 60, 63, 64, 65, 66, 67 eta 68 item-etan.

ITEMEN BANAKETAN OINARRITUTAKO INDIZEAK

Asimetria eta Kurtosia. Itemen estatistiko deskribatzaileak, batez besteko aritmetikoak, desbideratze tipikoa, asimetria eta kurtosia neurtu dira. Outliers-en tartearekin ere frogatu daiteke. asimetria eta kurtosian ateratzen diren balioak ez dute $|2|$ baino handiagoak izan behar, nahiz eta onargarri izan asimetria 3 baino gehiagokoa izatea eta kurtosian 10erarteko baliora ere iritsi daitezkeen (Kline, 2000). Item polikorikoei eskatzen zaien normaltasunerako hurbilketan asimetria eta kurtosi koefizienteak (-2, 2) barrutian egon behar dute.

Gure kasuan, asimetria eta kurtosi koefizienteak (-2, 2) barrutian daude item guztietan.

NORMALTASUN BALDINTZA BETETZEA

Normaltasun baldintza betetzen ez bada, faktore-analisi esploratzailea (FAE) egiteko ezin dugu burutu Pearson-en korrelazio-matrizearen bidez, Korrelazio-matrize polikorikoa erabili behar da. Mplus (Munthen eta Munthen, 2012) edo Factor (Lorenzo-Seva eta Fernando, 2013) gisako programek arazoa gainditzen laguntzen dute. Gure kasuan ez da normaltasun baldintza betetzen.

BEREIZMEN INDIZEA (EDO HOMOGENEOTASUNA)

Balio honen bidez eskala osatzen duen item bakoitzaren eta eskalaren arteko harremana aztertzen da, r_{iX} balioak itemaren bereizmen maila adierazten digu eta hauek dira balioak irakurtzeko tartearak.

$0,40 < r_{iX}$ Oso ona

$0,30 < r_{iX} < 0,39$ Ona

$0,20 < r_iX < 0,29$ Eskasa

$r_iX < 0,19$ Ez da behar bestekoa.

Bereizmen indizearen arabera itemak honela geratzen dira sailkatuta:

Oso ona: 3, 5, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30,
31, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56,
57, 58, 59, 60, 61, 62, 64

Ona: 2, 4, 6, 8, 11, 18, 21, 24, 32, 38, 39, 41, 65, 66

Eskasa: 1, 63

Ez da behar bestekoa: 23, 49

Bereizmen indizea 0,30 baino altuagoa ez daukaten itemak baztertu dira.

Baztertutako itemak 1, 23, 49 eta 63 dira.

21. Taula:

Itemen banaketan oinarritutako indizeak, itemekiko erantzun joera, aldagai bakarreko normaltasuna eta homogeneousun indizea

Item zenb.	Itemak	Bataz bestekoa	Desbideratze tipikoa	Erantzun kategoria bakoitzari emandako erantzunak %-kotan					Asimetria	Kurtosia	Aldagai bakarreko normaltasuna K-S	Homogeneousun indizea
				1	2	3	4	5				
1	La construcción del conocimiento en la asignatura se realiza partiendo de la realidad y de situaciones complejas.	4,28	0,66	%0	%2	%6	%54	%38	-0,82	1,38	0,0001	0,23
2	La construcción del conocimiento en la asignatura se realiza mediante el diálogo y la discusión.	4,28	0,64	%0	%2	%6	%62	%30	-0,68	1,77	0,0001	0,37
3	El trabajo de las competencias específicas de la asignatura está estrechamente vinculada con el proceso de construcción conjunta en el aula, a través de las conversaciones que en ella se desarrollan	3,98	0,73	%0	%6	%10	%64	%20	-0,89	1,49	0,0001	0,41
4	Planifico y ofrezco diversas tareas de evaluación sobre estrategias que él o la estudiantes utiliza para aprender	3,65	0,89	%0	%14	%26	%46	%14	-0,30	-0,59	0,0001	0,32
5	Siempre tengo expectativas positivas con respecto al proceso de aprendizaje del alumnado	4,12	0,76	%0	%4	%12	%52	%32	-0,76	0,65	0,0001	0,51
6	Cuando emito opiniones y valoraciones, tengo en cuenta las características de cada estudiante, el momento y las consecuencias potenciales	4,02	0,64	%0	%0	%20	%58	%22	-0,2	-0,54	0,0001	0,32
7	Comparto a menudo con las y los estudiantes la utilidad de todas las preguntas planteadas	4,32	0,59	%0	%0	%6	%56	%38	-0,18	-0,58	0,0001	0,57

	por el grupo, sin rechazarlas y explicitando su valor											
8	Reservo el final de la clase para hacer una breve síntesis de lo tratado y anticipar o unir los contenidos con la siguiente clase	3,86	0,88	%0	%6	%28	%40	%26	-0,28	-0,67	0,0001	0,303
9	Tengo en cuenta las aportaciones de cada estudiante y analizo, junto con ellos y ellas, la idoneidad de las mismas	4,06	0,86	%0	%0	%14	%66	%20	-0,00	0,07	0,0001	0,495
10	Doy importancia a la voz del alumnado, procuro asegurar la polifonía	4,52	0,58	%0	%0	%4	%40	%56	-0,73	-0,40	0,0001	0,53
11	Es importante que cada estudiante sienta que tengo en cuenta como se encuentra	4,62	0,57	%0	%0	%4	%30	%66	-1,18	0,52	0,0001	0,37
12	Priorizo las estrategias metodológicas que implican indagación y resolución de problemas	4,28	0,64	%0	%0	%10	%52	%38	-0,31	-0,63	0,0001	0,43
13	En la mayoría de las tareas que propongo, es imprescindible que los y las estudiantes interactúen y se ayuden entre sí	4,44	0,63	%0	%0	%8	%40	%52	-0,71	-0,43	0,0001	0,50
14	Considero la evaluación que realizo con el alumnado como otra actividad del proceso de aprendizaje	4,18	0,82	%0	%4	%14	%42	%40	-0,80	0,13	0,0001	0,48
15	Es habitual que en nuestras clases se propongan dinámicas para que las y los estudiantes examinen su proceso de aprendizaje	3,44	0,98	%2	%16	%32	%36	%14	-0,22	-0,50	0,0001	0,56
16	Reviso mi planificación docente teniendo en cuenta la retroalimentación de los y las estudiantes y mi propia valoración	4,12	0,80	%0	%4	%14	%48	%34	-0,71	0,29	0,0001	0,53
17	Me preocupo por mejorar constantemente mi práctica docente acudiendo a cursos de formación, profundizando en métodos de enseñanza y/o analizando mi propia práctica	4,22	0,75	%0	%2	%14	%44	%40	-0,69	0,00	0,0001	0,43
18	Me preocupa preparar e impartir clase de la	4,62	0,52	%0	%2	%0	%34	%64	-0,92	-0,26	0,0001	0,34

	mejor forma posible												
19	Creo que en la interacción con las y los estudiantes aprendo continuamente y que esto contribuye en mi desarrollo personal y profesional	4,78	0,40	%0	%0	%0	%22	%78	-1,38	-0,05	0,0001	0,49	
20	Planifico tiempos, espacios, procesos e instrumentos para facilitar una construcción personal del conocimiento por parte de las y los estudiantes	3,8	0,73	%0	%2	%32	%50	%16	0,00	-0,42	0,0001	0,67	
21	Planteo tareas en las que mis estudiantes debe escribir textos que posibilitan analizar, ordenar, tomar conciencia y/o proyectar sobre la construcción del conocimiento	3,92	0,96	%2	%4	%26	%36	%32	-0,68	0,27	0,0001	0,35	
22	Propongo situaciones dilemáticas para que las y los estudiantes planteen preguntas	4,02	0,79	%0	%4	%18	%50	%28	-0,53	0,04	0,0001	0,59	
23	Dedico tiempo suficiente para trabajar tareas que exigen a los y las estudiantes usar estrategias de búsqueda, selección, organización y comprensión de la información	3,96	0,86	%0	%6	%20	%46	%28	-0,52	-0,22	0,0001	0,17	
24	Planteo tareas para que las y los estudiantes hagan un uso sistemático de las preguntas: ¿qué quiero conseguir?, ¿cómo lo voy a conseguir?, ¿cómo sé que lo he conseguido?	3,36	0,90	%0	%16	%44	%28	%12	0,25	-0,59	0,0001	0,37	
25	Posibilito que los y las estudiantes puedas respondes a sus intereses en relación con la asignatura	3,78	0,75	%0	%2	%36	%44	%18	0,10	-0,70	0,0001	0,65	
26	Ofrezco oportunidades para que el grupo perciba que el aula es un espacio de confianza donde se pueden plantear preocupaciones, dudas o problemas	4,4	0,77	%0	%0	%18	%24	%58	-0,84	-0,81	0,0001	0,54	
27	Valoro las aportaciones de los y las estudiantes y así se lo hago saber	4,4	0,64	%0	%0	%8	%44	%48	-0,59	-0,56	0,0001	0,56	

28	Dedico tiempo de las sesiones de clase a crear una buena atmósfera de trabajo	4,06	0,89	%0	%6	%18	%40	%36	-0,65	-0,26	0,0001	0,52
29	Empleo tiempo y estrategias específicas para fomentar el sentimiento de pertenencia grupal	3,48	1,08	%2	%18	%32	%26	%22	-0,08	-0,89	0,0001	0,56
30	planifico el inicio de las clases con una dinámica, pregunta, una breve lectura o planteamiento de hipótesis para contextualizar y situarnos en la asignatura	3,5	1,05	%2	%14	%38	%24	%22	-0,04	-0,73	0,0001	0,47
31	Planteo una actividad final en cada clase para mantener el deseo y la emoción de seguir con el tema	2,8	0,99	%10	%26	%42	%18	%4	0,03	-0,23	0,0001	0,52
32	Utilizo el humor como recurso pedagógico, adaptándolo a las características del grupo	3,64	1,02	%4	%4	%40	%28	%24	-0,39	0,07	0,0001	0,34
33	En el desarrollo de mis clases, promuevo las acciones de ayuda entre los y las estudiantes	3,88	0,97	%0	%12	%18	%40	%30	-0,56	-0,62	0,0001	0,59
34	Mantengo unas relaciones interpersonales que facilitan la comunicación con las y los estudiantes, tanto en clase como fuera de ella	4,02	0,79	%0	%4	%18	%50	%28	-0,53	0,04	0,0001	0,48
35	Creo espacios y oportunidades de participación individual en el grupo	3,98	0,77	%0	%2	%24	%48	%26	-0,25	-0,51	0,0001	0,56
36	Ofrezco situaciones de aprendizaje lo más ajustadas a la realidad	4,14	0,7	%0	%0	%18	%50	%32	-0,2	-0,88	0,0001	0,64
37	Durante mi interacción con los y las estudiantes trato de entablar conversaciones sobre temas relacionados con la asignatura	4,24	0,66	%0	%0	%12	%52	%36	-0,28	-0,67	0,0001	0,58
38	Planifico tareas que exigen integrar aprendizajes de otras asignaturas	3,52	0,84	%0	%10	%40	%38	%12	0,03	-0,48	0,0001	0,35
39	Propongo contextos de aprendizaje basados en planteamientos de la investigación-acción	3,62	1,03	%2	%10	%36	%28	%24	-0,22	-0,55	0,0001	0,36
40	Pongo en marcha tareas grupales que exigen el compromiso y la aportación personal	4,24	0,66	%0	%0	%12	%52	%36	-0,28	-0,67	0,0001	0,44
41	Propongo situaciones y tareas que exigen de la	4,06	0,70	%0	%2	%16	%56	%26	-0,43	0,25	0,0001	0,39

	responsabilidad individual para obtener el éxito colectivo												
42	Planteo propuestas de trabajo complejas con varias opciones de realización o de planteamiento de la tarea	3,58	0,97	%2	%10	%34	%36	%18	-0,30	-0,22	0,0001	0,44	
43	Comparto y explico la planificación de la asignatura con los y las estudiantes como estrategia para el desarrollo de esta competencia (planificar) en el alumnado	4	0,93	%2	%38	%36	%16	%8	-0,47	-0,73	0,0001	0,44	
44	Comparto y explico los objetivos de la sesión y los medios que voy a utilizar con las y los estudiantes como estrategia para el desarrollo de esta competencia (definición y seguimiento de objetivos) en el alumnado	3,92	0,91	%0	%10	%16	%46	%28	-0,65	-0,24	0,0001	0,44	
45	Realizo la autoevaluación de mi intervención en el aula con los y las estudiantes de cara a ofrecer estrategias para que las y los estudiantes desarrollen esta capacidad de autoevaluación	2,9	0,97	%2	%38	%36	%16	%8	0,61	-0,25	0,0001	0,50	
46	Para dar respuesta a las tareas que presento en clase, me aseguro de que los y las estudiantes dispongan de los apoyos necesarios	4,04	0,52	%0	%0	%12	%72	%16	0,46	0,76	0,0001	0,46	
47	En la planificación de mis clases reservo y dedico tiempo a la preparación de estrategias de participación	3,62	0,83	%0	%10	%30	%48	%12	-0,29	-0,32	0,0001	0,42	
48	Promuevo que el grupo tenga la responsabilidad para dar respuesta a las preguntas de las y los estudiantes que surgen en clase	3,8	0,86	%0	%6	%30	%42	%22	-0,19	-0,61	0,0001	0,61	
49	Negocio con el grupo de estudiantes los objetivos de la asignatura y el proceso a seguir asegurando los mínimos que la asignatura	2,62	0,99	%12	%36	%32	%18	%2	0,17	-0,55	0,0001	0,15	

	requiere												
50	Dedico tiempo en la asignatura para cerciorarme de que los significados que utilizamos el alumnado y yo son compartidos	3,82	0,72	%0	%4	%24	%58	%14	-0,40	0,33	0,0001	0,44	
51	Las tareas de aprendizaje que propongo posibilitan que los y las estudiantes obtengan información sobre su propio proceso de aprendizaje	3,6	0,77	%0	%10	%28	%54	%8	-0,48	-0,08	0,0001	0,44	
52	Ofrezco tiempos para que el alumnado atribuya los resultados de su proceso de aprendizaje a causas que están bajo su control y que son modificables	3	0,89	%2	%30	%38	%26	%4	0,16	-0,55	0,0001	0,45	
53	Análisis con cada estudiante el impacto del esfuerzo realizado, las estrategias utilizadas y el tiempo dedicado en la consecución de los objetivos	2,7	1,0	%12	%32	%34	%18	%4	0,17	-0,46	0,0001	0,48	
54	Utilizo diferentes actividades a lo largo de la asignatura que me permiten realizar el seguimiento del alumnado	4,08	0,71	%0	%2	%16	%54	%28	-0,46	0,14	0,0001	0,49	
55	Dedico tiempo en la asignatura para conversar con las y los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje y acordar mejoras en el mismo	3,36	0,92	%0	%22	%28	%42	%8	-0,13	-0,92	0,0001	0,48	
56	Me aseguro de la coherencia entre las actividades de aprendizaje y de evaluación (evalúo lo que se ha enseñado y cómo se ha enseñado)	3,94	0,83	%0	%8	%14	%54	%24	-0,73	0,34	0,0001	0,43	
57	Dedico tiempos en la asignatura para examinar los procesos de aprendizaje y facilitar información a cada estudiante sobre su desarrollo	3,28	0,87	%0	%22	%34	%38	%6	-0,34	-0,85	0,0001	0,45	
58	Comunico y explico a mis estudiantes que los errores son oportunidades de aprendizaje	3,98	1	%4	%2	%20	%40	%34	-1,11	1,43	0,0001	0,44	

59	En el proceso de consecución de los objetivos acordados, hablo con los y las estudiantes de las dificultades que van surgiendo	3,82	0,76	%0	%4	%28	%50	%18	-0,21	-0,26	0,0001	0,59
60	Reservo una parte del tiempo de las clases para que el grupo pueda expresar preguntas sobre la asignatura	4	0,81	%0	%4	%20	%48	%28	-0,47	-0,15	0,0001	0,53
61	Planifico tareas para que cada estudiante revise su proceso de aprendizaje	3,14	0,89	%4	%18	%42	%32	%4	-0,29	-0,09	0,0001	0,43
62	Oriento a cada estudiante para que encuentre sus propios recursos de aprendizaje	3,26	0,96	%0	%28	%26	%38	%8	0,00	-1,12	0,0001	0,53
63	Propongo situaciones profesionales reales o simulaciones de las mismas como tareas de evaluación	3,9	0,73	%0	%2	%26	%52	%20	-0,16	-0,34	0,0001	0,22
64	El tipo de tareas que propongo facilitan que alumnado tenga opciones de integrar mejoras en su propio proceso	3,74	0,79	%0	%6	%30	%48	%16	-0,21	-0,30	0,0001	0,45
65	Comparto con mis compañeras y compañeros docentes lo que hago en clase y en las asignatura y pido opinión al respecto	4,4	0,77	%0	%4	%6	%36	%54	-1,38	1,83	0,0001	0,37
66	Analizo sistemáticamente lo acontecido en clase	3,83	0,85	%0	%6	%28	%44	%22	-0,25	-0,50	0,0001	0,37
67	Realizo valoraciones de los trabajos que presentan los y las estudiantes con aportaciones claras para la mejora de su aprendizaje	4,14	0,59	%0	%0	%12	%62	%26	-0,07	-0,25	0,0001	0,57
68	Comparto con el alumnado la pasión, las inquietudes, preocupaciones y dudas que el contenido de las asignatura me genera	4,32	0,73	%0	%4	%4	%48	%44	-1,23	2,08	0,0001	0,57

Oharra: Sorkuntza propioa

6.3.1.4. Ondorioak eta tresnaren hirugarren proposamena

Itemen azterketa egin ondoren, ekarpen indizearen arabera, ondorioztatzen dugu item gehienetan sabai efektua daukagula. Itemen banaketan oinarritutako indizeei dagokionean, asimetria eta kurtosi koefizienteak (-2, 2) barrutian daude. Normaltasun baldintzari dagokionez, berriz, ez da betetzen eta kontutan hartu beharko dugu faktore-analisi esploratzailea (FAE) egiterakoan. Bukatzeko, bereizmen indizeari erreparatuta, lau item baztertzea erabaki da. Hortaz, galdetegiaren bertsio berria 64 itemekin osatua geratzen da **22. Taulan** azaltzen den moduan.

22. Taula:

Galdetegiaren hirugarren bertsioko itemak

- 1.
2. La construcción del conocimiento en la asignatura se realiza mediante el diálogo y la discusión.
3. El trabajo de las competencias específicas de la asignatura está estrechamente vinculada con el proceso de construcción conjunta en el aula, a través de las conversaciones que en ella se desarrollan.
4. Planifico y ofrezco diversas tareas de evaluación sobre estrategias que el estudiante utiliza para aprender.
5. Siempre tengo expectativas positivas con respecto al proceso de aprendizaje del alumnado.
6. Cuando emito opiniones y valoraciones, tengo en cuenta las características de cada estudiante, el momento y las consecuencias potenciales.
7. Comparto a menudo con los y las estudiantes la utilidad de todas las preguntas planteadas por el grupo, sin rechazarlas y explicitando su valor.
8. Reservo el final de la clase para hacer una breve síntesis de lo tratado y anticipar o unir los contenidos con la siguiente clase.
9. Tengo en cuenta las aportaciones de cada estudiante y analizo, junto con ellos y ellas, la idoneidad de las mismas.
10. Doy importancia a la voz del alumnado, procuro asegurar la polifonía.
11. Es importante que cada alumna y alumno sienta que tengo en cuenta cómo se encuentra.
12. Priorizo las estrategias metodológicas que implican indagación y resolución de problemas.
13. En la mayoría de las tareas que propongo, es imprescindible que los y las alumnas interactúen y se ayuden entre sí.
14. Considero la evaluación que realizo con el alumnado como otra actividad del proceso de aprendizaje.
15. Es habitual que en nuestras clases se propongan dinámicas para que las y los alumnos examinen su proceso de aprendizaje.
16. Reviso mi planificación docente teniendo en cuenta la retroalimentación de los estudiantes y mi propia valoración.
17. Me preocupo por mejorar constantemente mi práctica docente acudiendo a cursos de formación, profundizando en métodos de enseñanza y/o

analizando mi propia práctica.

18. Me preocupa preparar e impartir clase de la mejor forma posible.
19. Creo que en la interacción con las y los estudiantes aprendo continuamente y que esto contribuye en mi desarrollo personal y profesional.
20. Planifico tiempos, espacios, procesos e instrumentos para facilitar una construcción personal del conocimiento por parte de las y los estudiantes.
21. Planteo tareas en las que mis estudiantes deben escribir textos que posibilitan analizar, ordenar, tomar conciencia y/o proyectar sobre la construcción del conocimiento.
22. Propongo situaciones dilemáticas para que las y los estudiantes se planteen preguntas.

23.

24. Planteo tareas para que las y los estudiantes hagan un uso sistemático de las preguntas: ¿qué quiero conseguir?, ¿cómo lo voy a conseguir?, ¿cómo sé que lo he conseguido?
25. Posibilito que las y los estudiantes puedan responder a sus intereses en relación con la asignatura.
26. Ofrezco oportunidades para que el grupo perciba que el aula es un espacio de confianza donde se pueden plantear preocupaciones, dudas o problemas.
27. Valoro las aportaciones de los y las alumnas y así se lo hago saber.
28. Dedico tiempo de las sesiones de clases a crear una buena atmosfera de trabajo.
29. Empleo tiempo y estrategias específicas para fomentar el sentimiento de pertenencia grupal.
30. Planifico el inicio de las clases con una dinámica, pregunta, una breve lectura o planteamiento de hipótesis para contextualizar y situarnos en la asignatura.
31. Planteo una actividad final en cada clase para mantener el deseo y la emoción de seguir con el tema.
32. Utilizo el humor como recurso pedagógico, adaptándolo a las características del grupo.
33. En el desarrollo de mis clases, promuevo las acciones de ayuda y ayuda entre los estudiantes.
34. Mantengo unas relaciones interpersonales que facilitan la comunicación con los y las alumnas, tanto en clase como fuera de ella.
35. Creo espacios y oportunidades de participación individual en el grupo.
36. Ofrezco situaciones de aprendizaje lo más ajustadas a la realidad.
37. Durante mi interacción con los y las alumnas trato de entablar conversaciones sobre temas relacionados con la asignatura.
38. Planifico tareas que exigen integrar aprendizajes de otras asignaturas.
39. Propongo contextos de aprendizaje basados en planteamientos de la investigación-acción.
40. Pongo en marcha tareas grupales que exigen el compromiso y la aportación personal.
41. Propongo situaciones y tareas que exigen de la responsabilidad individual para obtener el éxito colectivo
42. Planteo propuestas de trabajo complejas con varias opciones de realización o de planteamiento de la tarea.
43. Comparto y explico la planificación de la asignatura con los y las estudiantes

como estrategia para el desarrollo de esta competencia (planificar) en el alumnado.

44. Comparto y explico los objetivos de la sesión y los medios que voy a utilizar con los y las estudiantes como estrategia para el desarrollo de esta competencia (definición y seguimiento de objetivos) en el alumnado.
45. Realizo la autoevaluación de mi intervención en el aula con los estudiantes de cara a ofrecer estrategias para que los estudiantes desarrollen esta capacidad de autoevaluación.
46. Para dar respuesta a las tareas que presento en clase, me aseguro de que los y las alumnas dispongan de los apoyos necesarios.
47. En la planificación de mis clases reservo y dedico tiempo a la preparación de estrategias de participación.
48. Promuevo que el grupo tenga la responsabilidad para dar respuesta a las preguntas de los y las estudiantes que surgen en clase.

49.

50. Dedico tiempo en la asignatura para cerciorarme de que los significados que utilizamos el alumnado y yo son compartidos.
51. Las tareas de aprendizaje que propongo posibilitan que las y los estudiantes obtengan información sobre su propio proceso de aprendizaje.
52. Ofrezco tiempos para que el alumnado atribuya los resultados de su proceso de aprendizaje a causas que están bajo su control y que son modificables.
53. Analizo con cada alumno y alumna el impacto del esfuerzo realizado, las estrategias utilizadas y el tiempo dedicado en la consecución de los objetivos.
54. Utilizo diferentes actividades a lo largo de la asignatura que me permiten realizar el seguimiento del alumnado.
55. Dedico tiempo en la asignatura para conversar con las y los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje y acordar mejoras en el mismo.
56. Me aseguro de la coherencia entre las actividades de aprendizaje y de evaluación (evalúo lo que se ha enseñado y cómo se ha enseñado).
57. Dedico tiempos en la asignatura para examinar los procesos de aprendizaje y facilitar información a cada alumno y alumna sobre su desarrollo.
58. Comunico y explico a mis alumnas y alumnos que los errores son oportunidades de aprendizaje.
59. En el proceso de consecución de los objetivos acordados, hablo con los y las estudiantes de las dificultades que van surgiendo.
60. Reservó una parte del tiempo de la clase para que el grupo pueda expresar preguntas sobre la asignatura.
61. Planifico tareas para que cada alumna y alumno revise su proceso de aprendizaje.
62. Oriento al alumno y la alumna para que encuentre sus propios recursos de aprendizaje.

63.

64. El tipo de tareas que propongo facilitan que el alumnado tenga opciones de integrar mejoras en su propio proceso.
65. Comparto con mis compañeras y compañeros docentes lo que hago en clase y en la asignatura y pido opinión al respecto.
66. Analizo sistemáticamente lo acontecido en clase.
67. Realizo valoraciones de los trabajos que presentan los y las estudiantes con aportaciones claras para la mejora su aprendizaje.
68. Comparto con el alumnado la pasión, las inquietudes, preocupaciones y dudas que el contenido de la asignatura me genera.

6.3.2. Bigarren azterketa: Galdetegiaren dimentsionaltasunaren azterketa faktore-analisi esploratzailea (FAE) bidez.

6.3.2.1. Helburua

CAA galdetegiaren dimentsionaltasuna ezagutzeko, faktore-analisi esploratzailea (hemendik aurrera, FAE) egitea da helburua. Azken emaitza kontutan izanik, baita itemen analisisa ere egingo da. Hau da, banaketan oinarritutako indizeak aztertuz (bataz besteko aritmetikoa, desbiderapen tipikoa, asimetria eta kurtosia) eta homogeneotasun edo bereizmen-indizearen (riX) bidez, galdetegia osatzen duten item bakoitzaren eta galdetegiaren arteko harremana aztertu da.

6.3.2.2. Metodoa

6.3.2.2.1. Partaideak

Ezaugarri orokorretan definitutako lagina izan dugu kontutan azterketa honetan, baina, lagin osoa (n=415) bitan banatu da. Bi talde hauek baliokideak dira eta ausazko banaketako hautaketa egin da SPSS V.24 programarekin. Lehenengo erdia (n=207) erabiliko da FAE-a egiteko, bigarren erdia (n=208), aldiz, berrezpenezko faktore-analisisa egiteko.

6.3.2.2.2. Erabilitako tresna

Momentuan daukagun CAA galdetegiaren bertsioa, hirugarren bertsioa (29. eranskina).

6.3.2.2.3. Prozedura

CAA galdetegiaren hirugarren bertsioa pasatu da irakasle talde batean, Mondragon Unibertsitateko Enpresagintza Fakultateko 44 irakasleri eta Goi Eskola Politeknikoa fakultateko 59 irakaslerekin hasi da fase honetako datuen bilketa. Horretarako, parte-hartzeko eskaera bidali zaie (30 eta 31. eranskinak). Bertan adostutako datetan galdetegia eskura eman zaie argibide testu batekin batera (32 eta 33. eranskinak) eta tarte baten ostean jaso da.

Bigarren aldiz galdetegia erabili dugun honetan galdetegian doikuntzak egiteko beharra ikusi da eta irakaslearen datuekin lotutako atalean aldaketa batzuk egin ostean, galdetegiaren laugarren bertsioa osatu da (34. eranskina). Bertsio berri honekin, online bidezko galdetegia osatu da eta posta elektronikoa erabiliz ahalik eta irakasle gehienengana iristeko ahalegina egin da. Horretarako mezu eredu bat (35. eranskina) sortu da eta ezaugarri orokorren barruan azaldutako parte-hartzaileetan izendatutako fakultateetara bidali da eskaera, 262 erantzun jasotakoan datu bilketa egiteari utzi zaio.

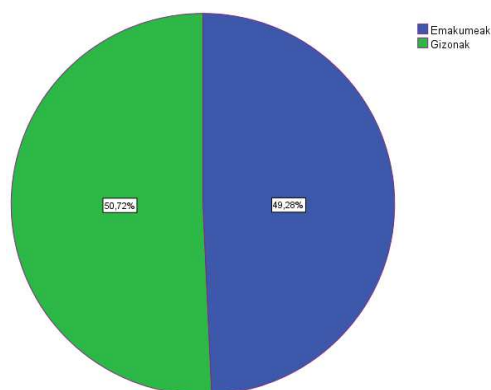
Behin beharrezko izan ditugun galdetegiak esku artean izanik, datu basea osatu eta analisiak egin dira SPSS V.24 eta Factor 10.8.22 programen bitartez.

6.3.2.3. Emaitzak

6.3.2.3.1. Laginaren deskribapena

SEXUA

Bigarren azterketa honetako laginaren banaketa sexuaren arabera aztertuta, 10. irudian ikus dezakegu nahiko parekatuta dagoela, nahiz eta gizonezkoak gehiago diren (%50,7).

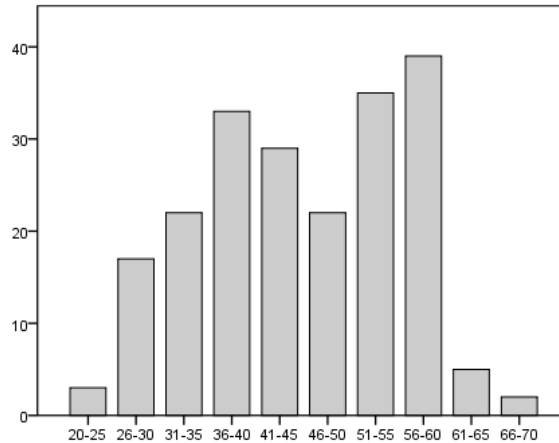


10. irudia: Bigarren azterketako laginaren banaketa sexuaren arabera.

ADIN TARTEA

11. irudian, bigarren azterketako laginaren banaketa ikus dezakegu adin tartearen arabera. 51-60 tartean 74 kide kokatzen dira (%35.75), gehien tarte honetan kokatzen

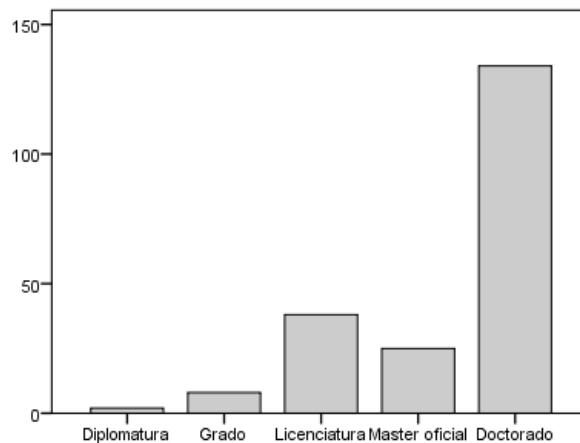
dira. 20-50erako tarte zabalean 126 kide kokatzen dira (%60,9), baina, tarte desberdinetan sakabanatuta, 36-40eko tartean kide gehien izanik (33).61 urtetik gorako kide kopurua txikia da, 7koa (%3.4).



11. irudia: Bigarren azterketako laginaren banaketa adin tartearen arabera.

TITULAZIOA

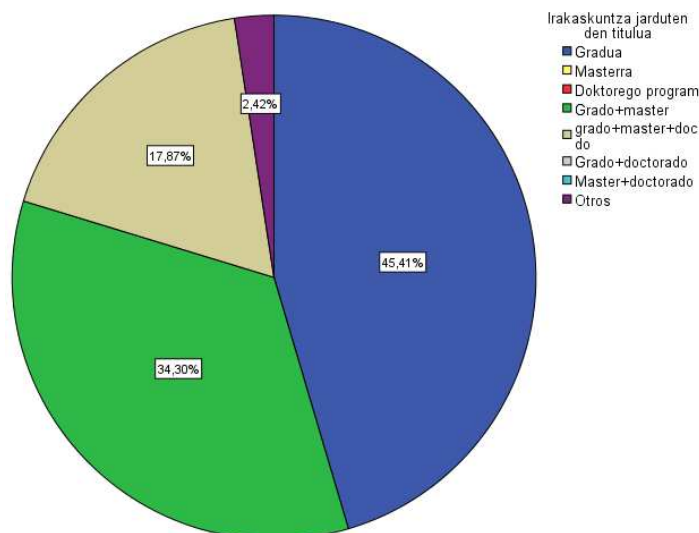
12. irudian, bigarren azterketako laginaren banaketa ikus daiteke buruturiko ikasketa mailaren arabera. Gehiengoa doktorea dela ikus daiteke, 134 kidek baitaukate titulazio hau.



12. irudia: Bigarren azterketako laginaren banaketa buruturiko ikasketa mailaren arabera.

IRAKASKUNTZAN JARDUTEN DEN TITULUA

13. irudian, bigarren azterketako laginaren banaketa ikus dezakegu irakasle jarduna burutzen duten tituluaren arabera banatuta. Gehiengoak (%45,4) graduatan soilik burutzen du bere jarduna, %34,3ak aldiz, gradu zein masterretan eta % 17,9ak gradu, master eta doktorego programan.



13. irudia: Bigarren azterketako laginaren banaketa irakaskuntza jarduten diren tituluaren arabera.

GALDETEGIA BETETZERAKOAN, KONTUTAN HARTUTAKO

MATERIAREN EZAUGARRIAK:

Galdetegia betetzerakoan, hautatutako ikasgai edo materia konkretuari dagokionean, bigarren azterketa honetako laginari dagokionez, derrigorrezko ikasgaiak izan dira gehiengoak hautatutakoak (%72,5) eta enborrezko eta hautazkoak kopuru hantzerakoan azaldu dira % 15,5 eta % 12,1, hurrenez hurren.

Bestalde, materia edo ikasgairen iraupenarenari dagokionez, kreditutan galdetuta, gehienek (%61,8) 6 ECTS-ko materiak hautatu dituzte.

Bukatzeko, materialen matrikulatuta dauden ikasle kopuruari dagokionez, **23. Taulan** ikus dezakegu nola geratu den banatuta, 66 ikasletik gorako taldeak %27,3a osatzen dute, 10-45 tartean % 46,4a dira, eta 36-55 bitartean dago % 25,1a.

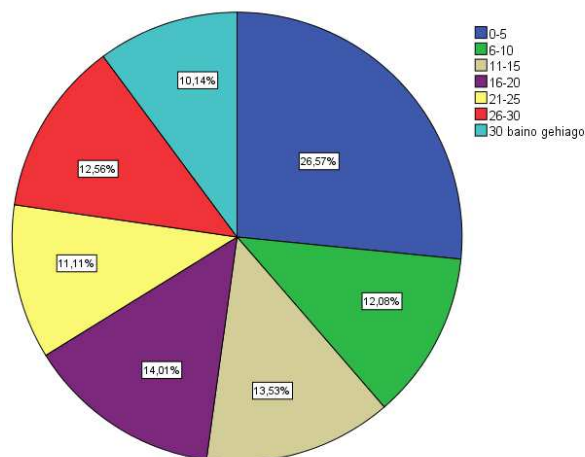
23. Taula:

Bigarren azterketako laginaren banaketa ikasle kopuruaren arabera

	Maiztasuna	Ehunekoa
Zehaztu barik	2	%1,0
10-25	42	%20,3
26-35	54	%26,1
36-45	31	%15,0
46-55	21	%10,1
56-65	16	%7,7
66-75	10	%4,8
76-80	10	%4,8
80 edo gehiago	21	%10,1
Denera	207	%100,0

Oharra: Sorkuntza propioa

UNIBERTSITATEAN IRAKASLE MODUAN AINTZINATASUNA



14. irudia: Bigarren azterketako laginaren banaketa unibertsitatean irakasle lanean duen antzintasunaren arabera.

Ikusten den bezala, 5 urte edo gutxiagoko lan esperientzia dutenak dira galdetegia gehien erantzun dutenak. Bestalde, beste talde guztiak kopuru antzerakoan azaltzen dira.

6.3.2.3.2. Faktore-analisi esploratzailea (FAE)

FAE datuak aztertzeko teknika da eta galdetegiaren sorkuntza eta balidazio ikerketetan erabiltzen da. Aldagai multzo bateko harremanak faktore izena hartzen duten eta behagarriak ez diren aldagai batzuen bidez azaldu daitezkeela da teknika

honek proposatzen duena, beti faktore kopurua aldagai kopurua baino askoz txikiagoa izanik (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010). CAA galdetegiak aztertu nahi dituen dimentsio batzuen inguruko hipotesi batzuk bagenituen landutako proposamen teorikotik abiatuta, baita teoriaren arabera dimentsio bakoitza zein itemek neurtuko duten ere eta dimentsio hauek independenteak diren edo ez. Hipotesi hauek baina ez zaizkigu iruditzen behar bezain besteko indartsuak eredia zehazteko. Hori dela eta FAE egitea proposatu da.

Helburua galdeketaren barne egitura zehaztea izanik FAE desberdinak burutu dira aurreko azterketatik mantentzen diren 64 itemekin. Analisiok egiteko FACTOR 10.8.22 programa erabili da (Lorenzo-Seva eta Ferrando, 2013) eta Mplus V7.4 software-a (Muthén eta Muthén, 2012). Gogoratu behar dugu CAA galdetegia Likert eskalan 5 puntuko erantzun egiturak osatzen duela. Itemen erantzunak aldagai ordinal-kategoriko gisa tratatu dira, beraz, hautatutako eredia aldagai kategorikoaren metodologiadun analisi faktoriala izan da (GVM-AF, Muthén y Kaplan, 1985) korrelazio iter-item polikorikoetan oinarrituta. Lehenik eta behin, korrelazio polikorikoen matritzetik abiatuta analisi paralelo optimizatuaren prozeduraren bidez mantentzekoak diren dimentsio kopurua zehaztu da ausazko 500 azpi-matrize ateratze burututa eta barruti minimoen analisisian oinarrituz (Timmerman y Lorenzo-Seva, 2011). Ondoren, haztatu gabeko karratu txikiaren estimazio metodoaren eta Promin faktore errotazioaren bidez FAE burutu da (Lorenzo-Seva, 1999), espero baitzen faktoreen artean erlazioa egongo zela. Analisi faktorialeko datuen egokitasun maila Bartlett-en esferikotasun testaren eta Kaiser-Meyer-Olkin-en (KMO) bidez burutu da. Gainera, itemen artean hautaketa bat egin da, soilik hautatu dira 0,30 gainetik azaltzen diren karga faktorial estandarizatuak. Ondorengo indizeen arabera zehaztu da ereduaren doikuntzaren egokitasuna: askatasun mailagatiko batz besteko hurbiltze-errore

koadratikoa (RMSEA), doikuntza konparatiboaren indizea (GFI), eta batez besteko erro hondar-koadratiko tipifikatua (SRMR). Faltan dauden datuen erabilerarako askotariko-egozpen prozedura erabili da (Hot- Deck Multiple; Lorenzo-Seva y Van Ginkel, 2016).

Emaitzak

Korrelazio polikorikoen matrizeak faktorizaziorako egokitzapen adierazle egokiak erakutsi ditu (Bartlett-en estatistikoa=7248,9; $gl = 2016$; $P < 0,0001$; Kaiser-Meyer-Olkin $KMO = 0,902$; $P < 0,0001$). Jarraian, korrelazio polikorikoen matrize honetatik abiatuta, analisi paralelo optimizatua burutu da eta bertan 4 faktorek gainditu dute ausaz sortutakoek azaltzen duten bariantza portzentajea, **24. Taulan** ikus daitekeen bezala 4 faktorek osatzen duten eredua da doikuntza egokiena adierazten duena.

24. Taula:

Ereduaren doikuntzaren egokitasunerako indizeak

Ereduaren doikuntzaren egokitasunerako indizeak				
Indizea	Dimentsio bakarreko eredua	Bi dimentsiotako eredua	Hiru dimentsiotako eredua	Lau dimentsioetako eredua
RMSEA	0,051	0,047	0,042	0,039
CFI	0,898	0,916	0,936	0,946
SRMR	0,083	0,073	0,065	0,059

Oharra: Sorkuntza propioa

F AE-ak agerian utzi du 5 itemek (32, 65, 67, 68) faktorearekiko karga 0,30 baino txikiagoa daukatela. Hori horrela, banaka ezabatu dira, Era berea, agerian geratu da 11 itemek (4, 25, 29, 33, 48, 53, 55, 57, 59, 60, 62) dimentsio batean baino gehiagotan daukatela faktorearekiko karga. Hauek ere, banaka, ezabatuak izan dira. Bukatzeko, 5 item (2, 14, 51, 52, 61) baztertu dira lekutzeko proposatutako faktorean zentzua galtzen dutelako, alegia, funtsezko esanahirik ez dutelako. Egitura faktorialaren arazterako prozesuak 21 FAE burutzea eskatu du. Orotara, analisi hauen azken bertsioa 43 itemek osatzen dute 4 faktoretan multzokatuta: 1. faktorea (9 item: 5, 6, 7, 9, 10, 11, 17, 18, 19), 2. faktorea (7 item: 26, 27, 28, 34, 35, 37, 50), 3. faktorea (18 item: 3, 12,

13, 15, 16, 20, 21, 22, 24, 30, 31, 39, 40, 41, 42, 47, 54, 64,) eta 4. faktorea (9 item: 36, 38, 43, 44, 45, 46, 56, 58, 66) oro har bariantza komunaren % 50,40 azaltzen dutelarik.

25. Taula azaltzen dira CAAREN dimentsioak zein osatzen dituzten itemak eta estandarizatutako karga faktorialak.

25. Taula:

CAAREN dimentsioak, osatzen dituzten itemak eta faktoreekiko kargak

Itemak	1 faktorea	2 faktorea	3 faktorea	4 faktorea
1 faktorea				
5. Siempre tengo expectativas positivas con respecto al proceso de aprendizaje del alumnado	0,608	0,069	-0,074	0,075
6. Cuando emito opiniones y valoraciones, tengo en cuenta las características de cada estudiante, el momento y las consecuencias potenciales.	0,732	-0,036	-0,056	-0,062
7. Comparto a menudo con los y las estudiantes la utilidad de todas las preguntas planteadas por el grupo, sin rechazarlas y explicitando su valor.	0,618	0,053	-0,015	0,103
9. Tengo en cuenta las aportaciones de cada estudiante y analizo, junto con ellos y ellas, la idoneidad de las mismas.	0,654	0,175	0,271	-0,281
10. Doy importancia a la voz del alumnado, procuro asegurar la polifonía	0,576	0,382	0,180	-0,332
11. Es importante que cada estudiante sienta que tengo en cuenta como se encuentra	0,656	0,193	-0,091	-0,117
17. Me preocupo por mejorar constantemente mi práctica docente acudiendo a cursos de formación, profundizando en métodos de enseñanza y/o analizando mi propia práctica.	0,414	-0,142	0,157	0,253
18. Me preocupa preparar e impartir clase de la mejor forma posible.	0,511	-0,117	-0,220	0,453
19. Creo que en la interacción con las y los estudiantes aprendo continuamente y que esto contribuye en mi desarrollo personal y profesional	0,812	-0,041	0,052	-0,076
2 faktorea				
26. Ofrezco oportunidades para que el grupo perciba que el aula es un espacio de confianza donde se pueden plantear preocupaciones, dudas o problemas.	0,412	0,709	-0,086	0,133
27. Valoro las aportaciones de los y las alumnas y así se lo hago saber.	0,493	0,566	-0,027	-0,148
28. Dedico tiempo de las sesiones de clases a crear una buena atmosfera de trabajo.	0,334	0,455	0,015	0,051
34. Mantengo unas relaciones interpersonales que facilitan la comunicación con los y las alumnas, tanto en clase como fuera de ella.	0,268	0,338	-0,144	0,145
35. Creo espacios y oportunidades de	0,038	0,511	0,147	0,110

participación individual en el grupo.				
37. Durante mi interacción con los y las alumnas trato de entablar conversaciones sobre temas relacionados con la asignatura.	0,006	0,452	-0,072	0,385
50. Dedico tiempo en la asignatura para cerciorarme de que los significados que utilizamos el alumnado y yo son compartidos.	0,320	0,345	-0,121	0,155
3 faktorea				
3. El trabajo de las competencias específicas de la asignatura está estrechamente vinculada con el proceso de construcción conjunta en el aula, a través de las conversaciones que en ella se desarrollan	0,137	0,176	0,714	-0,325
12. Priorizo las estrategias metodológicas que implican indagación y resolución de problemas.	0,087	-0,004	0,698	-0,026
13. En la mayoría de las tareas que propongo, es imprescindible que los y las alumnas interactúen y se ayuden entre sí.	0,011	0,193	0,627	-0,088
15. Es habitual que en nuestras clases se propongan dinámicas para que las y los estudiantes examinen su proceso de aprendizaje	0,068	-0,316	0,795	0,093
16. Reviso mi planificación docente teniendo en cuenta la retroalimentación de los estudiantes y mi propia valoración	0,263	0,139	0,633	-0,038
20. Planifico tiempos, espacios, procesos e instrumentos para facilitar una construcción personal del conocimiento por parte de las y los estudiantes.	0,101	0,003	0,448	0,267
21. Planteo tareas en las que mis estudiantes deben escribir textos que posibilitan analizar, ordenar, tomar conciencia y/o proyectar sobre la construcción del conocimiento.	0,059	0,214	0,448	-0,049
22. Propongo situaciones dilemáticas para que las y los estudiantes se planteen preguntas.	0,139	0,061	0,437	-0,008
24. Planteo tareas para que las y los estudiantes hagan uso sistemático de las preguntas ¿qué quiero conseguir?, ¿cómo lo voy a conseguir?, ¿cómo sé que lo he conseguido?	-0,119	0,129	0,623	0,048
30. Planifico el inicio de las clases con una dinámica, pregunta, una breve lectura o planteamiento de hipótesis para contextualizar y situarnos en la asignatura.	0,000	0,007	0,762	-0,190
31. Planteo una actividad final en cada clase para mantener el deseo y la emoción de seguir con el tema.	0,184	-0,219	0,590	-0,039
39. Propongo contextos de aprendizaje basados en planteamientos de la investigación-acción.	-0,188	0,144	0,698	-0,015
40. Pongo en marcha tareas grupales que exigen el compromiso y la aportación personal.	-0,131	0,326	0,554	0,050
41. Propongo situaciones y tareas que exigen de la responsabilidad individual para	-0,218	0,341	0,616	-0,208

obtener el éxito colectivo				
42. Planteo propuestas de trabajo complejas con varias opciones de realización o de planteamiento de la tarea.	-0,076	0,279	0,619	-0,208
47. En la planificación de mis clases reservo y dedico tiempo a la preparación de estrategias de participación.	0,094	0,181	0,433	0,135
54. Utilizo diferentes actividades a lo largo de la asignatura que me permiten realizar el seguimiento del alumnado.	-0,007	0,041	0,392	0,201
64. El tipo de tareas que propongo facilitan que alumnado tenga opciones de integrar mejoras en su propio proceso	-0,185	0,215	0,553	0,055
4 faktorea				
36. Ofrezco situaciones de aprendizaje lo más ajustadas a la realidad	-0,001	0,037	0,413	0,398
38. Planifico tareas que exigen integrar aprendizajes de otras asignaturas.	-0,195	0,065	0,149	0,400
43. Comparto y explico la planificación de la asignatura con los y las estudiantes como estrategia para el desarrollo de esta competencia (planificar) en el alumnado.	0,180	-0,020	-0,026	0,495
44. Comparto y explico los objetivos de la sesión y los medios que voy a utilizar con los y las estudiantes como estrategia para el desarrollo de esta competencia (definición y seguimiento de objetivos) en el alumnado.	0,142	-0,027	0,130	0,529
45. Realizo la autoevaluación de mi intervención en el aula con los estudiantes de cara a ofrecer estrategias para que los estudiantes desarrollen esta capacidad de autoevaluación	0,087	0,160	-0,045	0,525
46. Para dar respuesta a las tareas que presento en clase, me aseguro de que los y las alumnas dispongan de los apoyos necesarios.	-0,174	0,157	-0,169	0,684
56. Me aseguro de la coherencia entre las actividades de aprendizaje y de evaluación (evalúo lo que se ha enseñado y cómo se ha enseñado).	-0,006	-0,105	-0,112	0,730
58. Comunico y explico a mis alumnas y alumnos que los errores son oportunidades de aprendizaje.	0,024	0,116	0,217	0,346
66. Analizo sistemáticamente lo acontecido en clase.	0,014	-0,064	0,189	0,461

Oharra: Sorkuntza propioa

6.3.2.3.3. Itemen analisisa

Behin FAE-a eginda, itemen analisisa burutu dugu. Itemen analisisa egiteko, aurreko azterketan egin den bezala, alde batetik, itemen erantzun joeren azterketa egin dugu. Era berean, banaketan oinarritutako indizeen azterketa egin dugu, bataz besteko aritmetikoa, desbiderapen tipikoa, asimetria eta kurtosiari erreparatuz. Bestalde,

homogeneotasun edo bereizmen-indizearen (riX) aztertu dugu eta galdetegia osatzen duten item bakoitzaren eta galdetegiaren arteko harremana nolakoa den ikusi ahal izan dugu. **26. Taulan** jasotzen dira emaitzak.

ERAKARPEN INDIZEA

Sabai-zoru efektua dagoen neurtu da. Esango dugu sabai-zoru efektua dagoela parte-hartzaileen %15ak baino gehiagok puntuazio altuenak edo baxuenak lortu dituztenean item batean, hau da, erantzun kategoría baxuen eta altuenetan kokatzen badira parte-hartzaileen erantzunen %15a baino gehiago.

Gure kasuan sabai efektua dago 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13,15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 26, 27, 28, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 50, 54, 56, 58, 64 y 66 itemetan. Gainera, zoru efektua dagoela ikusi da 45. itemean.

ITEMEN BANAKETAN OINARRITUTAKO INDIZEAK

Itemen estatistiko deskribatzaileak, batez besteko aritmetikoak, desbideratze tipikoa, asimetria eta kurtosia neurtu dira. Asimetria eta kurtosian ateratzen diren balioak ez dute $|2|$ baino handiagoak izan behar nahiz eta onargarri izan asimetria 3 baino gehiagokoa izatea eta kurtosian 10erarteko baliora ere iritsi daitezkeen (Kline, 2000), gomendagarria da aldagai polikorikoei eskatzen zaion normaltasunerako hurbilketan asimetria eta kurtosi koefizienteak (-2, 2) barrutian egotea. Gure kasuan, asimetria koefizienteak (-2, 2) barrutian daude item guztietan 18, itemean izan ezik (-2,028). kurtosi koefizienteari dagokionean, itemak (-2, 2) barrutian daude 9, (2,813), 10, (2,276), 18, (6,965) eta 19, (4,766) itemetan izan ezik.

NORMALTASUN BALDINTZA BETETZEA

Normaltasun baldintza betetzen den edo ez Kolmogorov-Smirnof (K-S) frogaren bidez neurtu da. **26. Taulan** ikus daitezkeen modan, aldagai guztietan ez da baldintza hau betetzen.

BEREIZMEN INDIZEA (EDO HOMOGENEOTASUNA)

Eskala osatzen duen item bakoitzaren eta eskalaren arteko harremanaren azterketari dagokionean, ikus daitekeen moduan, itemek bereizmen indize onak azaltzen dituzte.

Bereizmen indizearen arabera itemak honela geratzen dira sailkatuta:

Oso ona ($0,40 < riX$): 3, 6, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 30, 31, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 54, 56, 58, 64, 68

Ona ($0,30 < riX < 0,39$): 38, 46, 56

Eskasa ($0,20 < riX < 0,29$): -.

Ez da behar bestekoa ($riX < 0,19$): -.

26. Taula:

Bigarren azterketa: itemen banaketan oinarritutako indizeak, itemei emandako erantzun joera, aldagai bakarreko normaltasuna eta homogeneotasun indizea.

Item zenb.	Itemak	Bataz bestekoa	Desbideratze tipikoa	Erantzun kategoria bakoitzari emandako erantzunak %-kotan					Asimetria	Kurtosia	Aldagai bakarreko normaltasuna K-S	Homogeneotasun indizea
				1	2	3	4	5				
3	El trabajo de las competencias específicas de la asignatura está estrechamente vinculada con el proceso de construcción conjunta en el aula, a través de las conversaciones que en ella se desarrollan.	3,51	1,11	%4,8	%15,9	%21,3	%38,2	%19,8	-0,48	-0,58	0,0001	0,57
5	Siempre tengo expectativas positivas con respecto al proceso de aprendizaje del alumnado.	4,02	0,85	%1,0	%4,8	%15,0	%48,3	%30,9	-0,88	0,88	0,0001	0,48
6	Cuando emito opiniones y valoraciones, tengo en cuenta las características de cada estudiante, el momento y las consecuencias potenciales.	3,99	0,85	%1,9	%2,4	%17,4	%49,8	%28,5	-0,98	1,61	0,0001	0,39
7	Comparto a menudo con los y las estudiantes la utilidad de todas las preguntas planteadas por el grupo, sin rechazarlas y explicitando su valor.	4,31	0,70	%0,5	%0,5	%9,2	%47,3	%42,5	-0,93	1,70	0,0001	0,51
9	Tengo en cuenta las aportaciones de cada estudiante y analizo, junto con ellos y ellas, la idoneidad de las mismas.	4,01	0,75	%1,4	%1,4	%14,5	%59,9	%22,7	-1,05	2,80	0,0001	0,57
10	Doy importancia a la voz del alumnado, procuro asegurar la polifonía.	4,24	0,71	%1,0	%1,4	%10,1	%46,4	%41,1	-1,17	2,28	0,0001	0,55

11	Es importante que cada estudiante sienta que tengo en cuenta como se encuentra.	3,99	0,89	%1,4	%3,9	%19,3	%43,5	%31,9	-0,82	0,68	0,0001	0,43
12	Priorizo las estrategias metodológicas que implican indagación y resolución de problemas	4,09	0,84	%1,0	%2,4	%19,3	%41,5	%35,7	-0,77	0,54	0,0001	0,59
13	En la mayoría de las tareas que propongo, es imprescindible que los y las estudiantes interactúen y se ayuden entre sí	3,83	1,05	%1,9	%12,1	%17,9	%36,7	%31,4	-0,673	-0,36	0,0001	0,58
15	Es habitual que en nuestras clases se propongan dinámicas para que las y los estudiantes examinen su proceso de aprendizaje.	3,42	1,10	%4,3	%19,8	%21,3	%38,2	%16,4	-,366	-0,75	0,0001	0,60
16	Reviso mi planificación docente teniendo en cuenta la retroalimentación de los estudiantes y mi propia valoración.	4,00	0,94	%2,9	%4,3	%14,0	%45,9	%32,9	-1,14	1,44	0,0001	0,60
17	Me preocupo por mejorar constantemente mi práctica docente acudiendo a cursos de formación, profundizando en métodos de enseñanza y/o analizando mi propia práctica.	4,05	0,97	%3,4	%5,3	%9,7	%46,4	%35,3	-1,29	1,65	0,0001	0,50
18	Me preocupa preparar e impartir clase de la mejor forma posible.	4,65	0,57	%0,5	%0,0	%2,4	%28,5	%68,6	-2,03	6,96	0,0001	0,39
19	Creo que en la interacción con las y los estudiantes aprendo continuamente y que esto contribuye en mi desarrollo personal y profesional.	4,46	0,73	%1,0	%1,4	%4,3	%35,7	%57,5	-1,82	4,75	0,0001	0,50
20	Planifico tiempos, espacios, procesos e instrumentos para facilitar una construcción personal del conocimiento por parte de las y los estudiantes.	3,75	0,84	%1,4	%4,8	%27,5	%48,3	%17,9	-,56	0,55	0,0001	0,65
21	Planteo tareas en las que mis estudiantes deben escribir textos que posibilitan analizar, ordenar, tomar conciencia y/o proyectar sobre la construcción del conocimiento.	3,34	1,19	%8,7	%16,4	%24,6	%31,9	%17,9	-,36	-0,77	0,0001	0,53
22	Propongo situaciones dilemáticas para que las y los estudiantes se planteen preguntas.	3,67	0,99	%2,4	%9,2	%27,5	%39,6	%21,3	-,50	-0,11	0,0001	0,49

24	Planteo tareas para que las y los estudiantes hagan uso sistemático de las preguntas ¿qué quiero conseguir?, ¿cómo lo voy a conseguir?, ¿cómo sé que lo he conseguido?	3,29	1,05	%5,8	%15,9	%34,3	%31,4	%12,6	-,26	-0,44	0,0001	0,56
26	Ofrezco oportunidades para que el grupo perciba que el aula es un espacio de confianza donde se pueden plantear preocupaciones, dudas o problemas.	4,22	0,80	%1,0	%1,9	%12,6	%42,0	%42,5	-1,09	1,58	0,0001	0,57
27	Valoro las aportaciones de los y las estudiantes y así se lo hago saber.	4,27	0,67	%0,5	%0,5	%8,7	%51,2	%39,1	-0,87	1,90	0,0001	0,55
28	Dedico tiempo de las sesiones de clase a crear una buena atmósfera de trabajo.	4,03	0,92	%1,9	%3,4	%18,8	%41,5	%34,3	-0,92	0,89	0,0001	0,58
30	Planifico el inicio de las clases con una dinámica, pregunta, una breve lectura o planteamiento de hipótesis para contextualizar y situarnos en la asignatura.	3,28	1,16	%8,2	%16,9	%30,0	%28,0	%16,9	-0,23	-0,73	0,0001	0,50
31	Planteo una actividad final en cada clase para mantener el deseo y la emoción de seguir con el tema.	2,81	1,07	%13,0	%24,6	%37,2	%18,8	%6,3	0,07	-0,54	0,0001	0,47
34	Mantengo unas relaciones interpersonales que facilitan la comunicación con las y los estudiantes, tanto en clase como fuera de ella.	3,96	0,95	%2,9	%2,9	%20,8	%41,1	%32,4	-0,95	0,98	0,0001	0,39
35	Creo espacios y oportunidades de participación individual en el grupo.	3,76	0,84	%1,0	%5,3	%28,0	%48,3	%17,4	-0,48	0,23	0,0001	0,53
36	Ofrezco situaciones de aprendizaje lo más ajustadas a la realidad.	4,02	0,84	%1,0	%2,9	%20,3	%43,5	%32,4	-0,71	0,49	0,0001	0,65
37	Durante mi interacción con los y las estudiantes trato de entablar conversaciones sobre temas relacionados con la asignatura.	3,98	0,82	%1,4	%1,4	%22,2	%46,9	%28,0	-0,74	0,99	0,0001	0,50
38	Planifico tareas que exigen integrar aprendizajes de otras asignaturas.	3,43	0,99	%3,9	%11,6	%33,8	%37,7	%13,0	-0,41	-0,12	0,0001	0,31
39	Propongo contextos de aprendizaje basados en planteamientos de la investigación-	3,30	1,13	%8,2	%13,5	%35,3	%26,6	%16,4	-0,25	-0,55	0,0001	0,52

	acción.											
40	Pongo en marcha tareas grupales que exigen el compromiso y la aportación personal.	3,71	1,07	%5,3	%7,2	%23,2	%39,1	%25,1	-0,76	0,15	0,0001	0,62
41	Propongo situaciones y tareas que exigen de la responsabilidad individual para obtener el éxito colectivo	3,52	1,12	%6,8	%10,6	%24,2	%39,6	%18,8	-0,64	-0,20	0,0001	0,55
42	Planteo propuestas de trabajo complejas con varias opciones de realización o de planteamiento de la tarea.	3,38	1,19	%8,2	%13,0	%32,4	%25,6	%20,8	-0,31	-0,66	0,0001	0,47
43	Comparto y explico la planificación de la asignatura con los y las estudiantes como estrategia para el desarrollo de esta competencia (planificar) en el alumnado.	3,77	1,09	%4,8	%6,8	%25,6	%32,4	%30,9	-0,72	0,00	0,0001	0,44
44	Comparto y explico los objetivos de la sesión y los medios que voy a utilizar con las y los estudiantes como estrategia para el desarrollo de esta competencia (definición y seguimiento de objetivos) en el alumnado.	3,61	1,16	%5,8	%12,6	%21,7	%34,8	%25,1	-0,59	-0,46	0,0001	0,61
45	Realizo la autoevaluación de mi intervención en el aula con los y las estudiantes de cara a ofrecer estrategias para que las y los estudiantes desarrollen esta capacidad de autoevaluación.	2,69	1,21	%18,4	%30,4	%24,6	%17,4	%9,2	0,30	-,847	0,0001	0,53
46	Para dar respuesta a las tareas que presento en clase, me aseguro de que los y las estudiantes dispongan de los apoyos necesarios.	4,03	0,76	%0,5	%3,4	%15,5	%54,1	%26,6	-0,73	0,92	0,0001	0,32
47	En la planificación de mis clases reservo y dedico tiempo a la preparación de estrategias de participación.	3,41	1,02	%5,8	%11,1	%30,9	%39,6	%12,6	-0,53	-0,07	0,0001	0,65
50	Dedico tiempo en la asignatura para cerciorarme de que los significados que utilizamos el alumnado y yo son compartidos.	3,54	1,02	%3,4	%12,6	%26,1	%41,5	%16,4	-0,50	-0,21	0,0001	0,48

54	Utilizo diferentes actividades a lo largo de la asignatura que me permiten realizar el seguimiento del alumnado.	3,99	0,94	%1,9	%4,8	%17,4	%42,5	%33,3	-0,94	0,79	0,0001	0,48
56	Me aseguro de la coherencia entre las actividades de aprendizaje y de evaluación (evalúo lo que se ha enseñado y cómo se ha enseñado).	4,17	0,92	%1,9	%3,4	%14,0	%35,7	%44,9	-1,21	1,38	0,0001	0,37
58	Comunico y explico a mis alumnas y alumnos que los errores son oportunidades de aprendizaje.	3,80	1,04	%2,9	%9,2	%21,3	%37,2	%29,5	-0,69	-0,10	0,0001	0,52
64	El tipo de tareas que propongo facilitan que alumnado tenga opciones de integrar mejoras en su propio proceso.	3,61	0,93	%1,4	%10,1	%30,4	%40,6	%17,4	-0,35	-0,26	0,0001	0,51
66	Analizo sistemáticamente lo acontecido en clase.	3,60	1,03	%4,3	%7,2	%31,4	%36,7	%20,3	-0,54	0,04	0,0001	0,48

6.3.2.4. Ondorioak eta tresnaren bosgarren proposamena

FAE-a egin ondoren, hainbat item baztertu dira eta baita hasierako faktoreen proposamena ere aldatu da, 4 faktoreetan multzokatuta 43 itemek osatzen dute bosgarren proposamena (36. eranskina) Lehenengo azterketan, itemen analisisan, 4 item erori ziren (1-23-49-63) eta FAE-a egin ostean, 21 item (2, 4, 8, 14, 23, 25, 29, 32, 33, 48, 49, 51, 52, 53, 55, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 67, 68).

Beraz, FAEaren emaitzaren ondoren, honela ditugu itemak faktoretan banatuta.

1 Faktorea: Ikasleekiko zein lanbidearekiko konpromisoa

9 ITEM: 5, 6, 7, 9, 10, 11, 17, 18, 19

- 5 Siempre tengo expectativas positiva con respecto al proceso de aprendizaje del alumnado
- 6 Cuando emito opiniones o valoraciones, tengo en cuenta las características de cada estudiante, el momento y las consecuencias potenciales.
- 7 Comparto a menudo con los y las estudiantes la utilidad de todas las preguntas planteadas por el grupo, sin rechazarlas y explicitando su valor.
- 9 Tengo en cuenta las aportaciones de cada estudiante y analiza, junto con ellos y ellas, la idoneidad de las mismas.
- 10 Doy importancia a la voz del alumnado, procuro asegurar la polifonía.
- 11 Es importante que cada alumna y alumno sienta que tengo en cuenta cómo se encuentra.
- 17 Me preocupo por mejorar constantemente mi práctica docente acudiendo a cursos de formación, profundizando en métodos de enseñanza y/o analizando mi propia práctica.
- 18 Me preocupa preparar e impartir clase de la mejor forma posible.
- 19 Creo que en la interacción con las y los estudiantes aprendo continuamente y que esto contribuye en mi desarrollo personal y profesional.

2 Faktorea : Giro segurua

7 ITEM: 26, 27, 28, 34, 35, 37, 50

- 26 Ofrezco oportunidades para que el grupo perciba que el aula es un espacio de confianza donde se pueden plantear preocupaciones, dudas o problemas.
- 27 Valoro las aportaciones de los y las alumnas y así se lo hago saber.
- 28 Dedico tiempo de las sesiones de clases a crear una buena atmosfera de trabajo.
- 34 Mantengo unas relaciones interpersonales que facilitan la comunicación con las y los estudiantes, tanto en clase como fuera de ella.
- 35 Creo espacios y oportunidades de participación individual en el grupo.
- 37 Durante mi interacción con los y las alumnas trato de entablar conversaciones sobre temas relacionados con la asignatura.
- 50 Dedico tiempo en la asignatura para cerciorarme de que los significados que utilizamos en alumnado y yo son compartidos.

3. Faktorea: Metodologia

18 ITEM: 3, 12, 13, 15, 16, 20, 21, 22, 24, 30, 31, 39, 40, 41, 42, 47, 54, 64

- 3 El trabajo de las competencias específicas de la asignatura está estrechamente vinculada con el proceso de construcción conjunta en el aula, a través de las conversaciones que en ella se desarrollan.
- 12 Priorizo las estrategias metodológicas que implican indagación y resolución de problemas.
- 13 En la mayoría de las tareas que propongo, es imprescindible que los y las alumnas interactúen y se ayuden entre sí.
- 15 Es habitual que en nuestras clases se propongan dinámicas para que las y los alumnos examinen su proceso de aprendizaje.
- 16 Reviso mi planificación docente teniendo en cuenta la retroalimentación de los y las estudiantes y mi propia valoración.
- 20 Planifico tiempos, espacios, procesos e instrumentos para facilitar una construcción personal del conocimiento por parte de las y los estudiantes.
- 21 Planteo tareas en las que mis estudiantes deben escribir textos que posibilitan analizar, ordenar, tomar conciencia y/o proyectar sobre la construcción del conocimiento.
- 22 Propongo situaciones dilemáticas para que las y los estudiantes se planteen preguntas.
- 24 Planteo tareas para que las y los estudiantes hagan un uso sistemático de las preguntas ¿qué quiero conseguir?, ¿Cómo lo voy a conseguir?, ¿Cómo sé que lo he conseguido?
- 30 Planifico en inicio de las clases con una dinámica, pregunta, una breve lectura o planteamiento de hipótesis para contextualizar y situarnos en la asignatura.
- 31 Planteo una actividad final en cada clase para mantener el deseo y la emoción de seguir con el tema.
- 39 Propongo contextos de aprendizaje basados en planteamientos de la investigación-acción.
- 40 Pongo en marcha tareas grupales que exigen el compromiso y la aportación personal.
- 41 Propongo situaciones y tareas que exigen de la responsabilidad individual para obtener el éxito colectivo.
- 42 Planteo propuestas de trabajo complejas con varias opciones de realización o de planteamiento de la tarea.
- 47 En la planificación de mis clases reservo y dedico tiempo a la preparación de estrategias de participación.
- 54 Utilizo diferentes actividades a lo largo de la asignatura que me permiten realizar el seguimiento del alumnado.
- 64 El tipo de tareas que propongo facilitan que el alumnado tenga opciones de integrar mejoras en su propio proceso.

4. Faktorea : Auto-erregulazioa

9 ITEM: 36, 38, 43, 44, 45, 46, 56, 58, 66

- 36 Ofrezco situaciones de aprendizaje lo más ajustadas a la realidad.
- 38 Planifico tareas que exigen integrar aprendizajes de otras asignaturas.
- 43 Comparto y explico la planificación de la asignatura con los y las estudiantes como estrategia para el desarrollo de esta competencia (planificar) en el alumnado.

- 44 Comparto y explico los objetivos de la sesión y los medios que voy a utilizar con los y las estudiantes como estrategia para el desarrollo de esta competencia (definición y seguimiento de objetivos) en el alumnado.
- 45 Realizo la autoevaluación de mi intervención en el aula con los estudiantes de cara a ofrecer estrategias para que los estudiantes desarrollen esta capacidad de autoevaluación
- 46 Para dar respuesta a las tareas que presento en clase, me aseguro de que los y las alumnas dispongan de los apoyos necesarios.
- 56 Me aseguro de la coherencia entre las actividades de aprendizaje y de evaluación (evalúo lo que se ha enseñado y cómo se ha enseñado).
- 58 Comunico y explico a mis estudiantes que los errores son oportunidades de aprendizaje.
- 66 Analizo sistemáticamente lo acontecido en clase.

Jarraian, proposatu diren faktore berrien definizioak azalduko ditugu.

1. FAKTOREA: Ikasleekiko zein lanbidearekiko konpromisoa

Day eta beste batzuren (2006) ikerketan estatistikoki esanguratsua den erlazioa aurkitu dute irakaslearen konpromiso eta ikaslearen ikastearen hobekuntzan. Kalitatezko hezkuntzan erroturik guztiontzako ikastea hobetzen duen hezkuntza markoan, irakasleriaren konpromisoa nahitaezko aldagaitzat identifikatzen da. Konpromisoa irakaslearen eraginkortasun mailan eragina duen aldagai gako bat da (Day eta Gu, 2012), izan ere, konpromisoa adierazten duten irakasleek beraien ikasleengan eragin handiagoa dute konpromisorik adierazten ez dutenek baino (Day, 2007).

Konpromisoa pertsonok erakunde, ekintza edo beste pertsona batekin dugun identifikazio edo lotura psikologikoa da (Bolívar, 2013). Irakaskuntza eraginkor batek irakasleon inplikazioa eskatzen du bai afektiboki bai intelektualki (Bolívar, 2013).

Faktore honek barnebiltzen ditu bi dimentsio: ikaslearekiko konpromisoa eta irakasle lanarekiko konpromisoa.

1. ***Ikasleekiko konpromisoa***: ikasleekiko konpromisoak eskatzen du era pertsonalizatuan tratatzea, ikastea areagotzea eta beraien ikastearekiko ardura izatea. Rosenholtz (1989) irakasleak proposatzen dituen ikaste testuinguruen

esanguratasuna gehitu, forma berriak txertatu, garrantzizko material zein baliabide berriak gehitu eta ikasleekiko interes intrintsekoa areagotuz definitzen du. Konpromisoa irakasleak dituen sinesmen eta balore pertsonal eta profesioaletan errotzen da, honela ikerketek adierazten dute irakasleen konpromiso maila altuek ikasleen ikastean hobekuntzak eragiten dituela (Dannetta, 2002; Day eta beste batzuk. 2005).

Ikaslearekiko konpromisoak ikasleagatik ardura eskatzen du, ikasleen zaintza, alegia. Ikasleen zaintza eta eskaerei begira banakako arreta eskaintzeak ikaskuntza handitzea dakar, baita ikasleek beraien ikaskuntzarekiko ardura hartze handiago bat. Ikaslea da irakasle izateari zentzua ematen diona.

Ikasleekiko konpromisoak eskatzen dio irakasleari ikaslearen banakakotasunari erreparatzea eta horri begira jartzea, ikasle bakoitza kontutan hartzea. Hainbat dira zaintza eta banakakotasun horretan kontutan hartu beharreko alderdiak.

Alde batetik, espektatiba positiboak baldintzagarriak dira (Suárez eta Fernández, 2011). Ikasleak sentitu behar du konfiantza dagoela berekiko (Zabalza, 2009), eta ekiteak mereziko duela. Izan ere, testuingurutik jasotzen duen informazio mota honek (Hoffman eta Spartariu, 2008) bere auto-kontzeptu akademikoa eraikitzen lagunduko dio. Auto-kontzeptua ikastun moduan duen irudia da, eta baldintzatuko du ikastun moduan hartuko duen bidea. Esan bezala, auto-kontzeptuaren eraikuntzan, testuinguruak eragin zuzena dauka. Ikaskuntza prozesuan bizi dituen arrakasta eta porrotek, adibidez, eragin nabarmena daukate, eta, irakasleari dagokio, besteak beste, egozpenak bere kontrolpean dauden eta moldagarriak diren kausei egiten laguntzea.

Ikaskuntzaren kontrola ikasleari mailaz maila emanez, ikasleak gaitzen dira. Horretarako, esperimentazioa beldur barik baimentzen den eta ikasleak aske sentitzen diren testuinguruak lagungarriak dira (ITE, 2012). Testuinguru hauetan, ikasleekiko eta hauen gaitasunekiko ikuspegi baikorra izatea eta pertsona heldu, aktibo eta arduratsuak direla sinetsita, eraikitzen dira harremanak. Harreman marko honetan, ikasleek entzunak direla sentitu behar dute, esaten dutenarekiko eta egiten edo direnarekiko interesa adieraztea dakar honek, benetako interesa.

2. ***Irakasle lanarekiko konpromisoa***: Lanean parte hartzeko duen nahia eta berarekin duen identifikazio psikologikoarekin erlazionatzen da. Irakasle eta bere irakaste lanaren artean dagoen lotura psikologikoa da. Bere lana ongi egitearen arduran adierazten da. Konpromisoa irakasle lanarekin lanean parte hartzeko gogoarekin lotzen da eta psikologikoki bere lanarekiko identifikazioarekin, lana ondo egitearekin.

Hobetzeko grina eta hobetzeko jarrera dago konpromiso honen atzean, formazioarekin oso kezkatuta dagoen profesionala (Bain, 2007; Gomendio, 2017; Lucas, 2014). Irakaskuntza praktiken aldaketa, irakaslearen ekintza hausnarketa eta oinarri teoriko sendo batetik etorriko da soilik (Biggs, 2006), beraz, formazioa ekintza ikerketaren baitan ulertzen da.

Irakaskuntza eraginkorra burutzen duen irakasleak bere praktika hobetzeko asmoz aztertzen du, besteekin, sinestun batak bestearengandik ikasten dugula, bai ikasleengandik zein lankideengandik (López de Maturana, 2010a).

2. FAKTOREA: Giro segurua

Errespetuan oinarritutako hezkuntza giroa bermatu beharko genuke, izan ere, horrek pertsona onartua sentitzea erraztuko du eta bere gaitasunetan sinesteko aukerak emango dizkio (García, 2011). Era berean, giro abegikorra eskainiz, ikasteko grina eta plazerra sentitzeko aukerak bizi behar ditu ikasleak. Giro honetan eragiteko, irakasleak egoteko eta hitz egiteko moduari erreparatu behar dio, ikasleengan dituen ondorioak neurtuz.

Ikaste prozesuan sortzen diren sentimenduekin lotuta, ikaskuntza erraztu, mantendu edo ekiditen duten emozioen inguruan hausnartu behar da gelan (Cope eta Staehr, 2005), ikasleari alderdi hauen inguruko ezagutzan eta garapenean laguntzeko.

Irakasle eta ikasleen arteko harreman positibo eta gertutasuna bilatu behar da, honek ikaskuntzarekiko eragina baitauka (García, 2011; López de Maturana, 2010). Bi norabidetako komunikazioa ezinbestekoa da honetarako. Ikasleei hitz egiten utzi behar zaie, beraien parte-hartzearen arduradun eginez (Bain, 2007; ITE, 2012; Suk, 2005). Esanahiak partekatzen direla ziurtatzea kontutan hartu behar den beste aldagai bat da (Bain, 2007; Coll eta beste batzuk, 2012).

Harremani erreferentzia egiterakoan, ikasleen arteko elkarrekintzak ere kontutan hartu behar ditugu. Ikasleen arteko elkarrekintza egoerak sortu eta mantendu behar dira, giroan eragina dute eta (Bain, 2007; García, 2011).

3. FAKTOREA: Metodologia

Konpetentzietan ikaslearen arrakasta bermatuko duten gelako praktikari dagozkion alderdiari egingo diogu erreferentzia faktore honetan. Metodologia aktiboak aipatuko dira, ikaslea ardatz duten planteamenduak, markoan esandakoa oinarri hartuta. Ebaluazioa eskaintza hauetan barnebilduta proposatzen da ikaskuntza eta ebaluazio ez

baitira ekintza isolatuak (Álvarez-Méndez, 2008; Coll eta beste batzuk, 2014; Pérez-Gómez, 2007).

Irakaslearen eskaintza erraztatzailea izateko, irakaskuntza ikuspegia, ikaslearen oinarritua egon behar da. Ikastea norbanakoak, besteekin, esanahiak eraikitzea da. Ezagutza eraikuntza sozial eta negoziatu bat da (Aznar-Minguet, 1992; Gargallo, 2011) eta ezagutza hori antolatu eta eraldatzearen ardura irakasle zein ikaslearena izan behar da.

Zentzu honetan, ikaslea bere praktikaren gainean kritikoki hausnartzen jartzen duen metodologia izango da lagungarriena (Aznar-Minguet, 1992). Autore beraren lanean oinarritua, oinarrizko baldintza batzuk daude ikaslea aktiboki inplikatzeko ekarriko dutenak; hala nola, bilaketak egin behar izatea, esperimendatzea, hausnartzea, aplikatzea zein komunikatzea. Horretarako, irakasleak hainbat alderdi izan behar ditu kontutan proposatu nahi duena erraztatzaile izateko.

Hasteko, edozein ekintza aurkeztu aurretik interesa piztea, zirikatzea, kontutan izan behar da. Ikerketa ikuspegiak lagungarriak dira honetarako eta galdera kitzikagarrietatik abiatzea, galdera ez zehatzak, orokorrak eta konplexuak baizik. Egoera errealetatik ahalik eta gertuen dauden benetako egoerak dira eraginkorrenak (Escamilla, 2015; Levy-Leboyer, 2001; Pozo eta Pérez Echeverría, 2009), izan simulatu zein errealak.

Barne motibazioa bilatu beharko luke irakasleak bilatzen gabiltzan testuinguru erraztatzailea lortze bidean. Izan ere, barne motibazioak norbanakoaren gaitasun eta autodeterminazio sentimendua handitzen du. Eztabaidak ezinbestekoak dira prozesu hauetan (Gomendio, 2017; López de Maturana, 2010b; Lucas, 2014).

Beste batzuekin lan egiteak norbere prozesu kognitibo eta emozionalen kontzientzia hartzen laguntzen du (Martín, 2008). Ikaslearen elkarrekintza, arau

negoziazio partekatua, ahalegin parekideak garatzeak dakarren gozamen eta zailtasuna dastatzeko aukera eskaintzen duten proposamenak eskaini behar ditu irakasleak. Horretarako, ikasgai edo materiako helburuak ezagunak eta partekatuak izan behar dira. Elkarrekin lan egitea eskatzen duten planteamenduak bultzatu behar dira; izan ere, honek eskatuko baitio ikasleari elkarriketak izatea, desadostasunak kudeatzea, desberdintasunaren aurrean errespetua adieraztea, entzuten jakitea, besteen ekarpenekin aberastea, norbanakoaren onena emateko zintzotasuna adieraztea (Pérez-Gómez, 2007; Suk, 2005).

Irakaslearen ardurari dagokionez, metodologia aktibo gisa ezagutzen direnak lehenetsi behar ditu irakasleak. Erabiltzen dituen eskaintza anitzak izatea ere kontutan hartu behar du izan ere, kompetentzia bera lortzeko bide desberdinak eskaini behar dira, ikasleen estilo aniztasunari errazago erantzuteko. Ezinbestekoa da metodologikoki anitzak izatea, ikasle guztiengana iristeko (Bain, 2007; Beltrán, 1998; Escamilla, 2015; Gargallo, 2012; Zabalza, 2009).

Erronkak bilatzen dituzten elkarrekintzak bilatu behar dira (Pérez-Gómez, 2007). Ezinbestean, ardurak eman behar zaizkio ikasleari, haien konpromisoa bilatu behar da (Cope eta Staehr, 2005). Ikaskuntza prozesuan parte hartzen duten eragile guztien ardura izanik, partekatzen den horrekiko elkarrekintzak arduratik planteatu behar dira, lankidetzaren harremanak, alegia.

Proposatzen den metodologiak ebaluazioa prozesuan bertan ikaskuntzarako tresna gisa aurkeztu behar du. Berau hezitzailea, prozesuan egiten dena eta parte-hartzailea izan behar da. Alde batetik, feedbacka egoteak, epai kritikoak, ikaslearen parte-hartze aktiboak eta ikasitakoaren gaineko elkarriketak izateak egiten du ebaluazioa hezitzailea

Prozesuaren zehar ebidentziak jasotzea eskatzen du benetako ebaluazio, ez horrenbeste prozesuko momentu jakinekoa. Tardif-ek (2006) dioten moduan, prozesu bideografikoa litzateke eta ez fotografikoa. Ikasleak jakin behar du prozesuan zehar noiz doan ondo eta noiz ez, eta beharrezko bada aldaketak txertatzeko aukera izan behar du.

Irakasleek, ikasleek eta berdinkideek burutzen duten prozesua parte hartzailea izango da. Autoebaluazioa, koebaluazioa zein heteroebaluazioaz ari gara. Lehenengo bi aldaeretan ikasleak trebatu egin behar dira, eta ezinbestekoa izango da irizpideen argitasuna (Martin, 2008). Parte-hartzailea izan dadin, ikasleei beraien ikaskuntza prozesuen errebisioak egiten trebatu behar dira (planifikazioa, gainbegiraketa eta ebaluazioa). Arakatzea, hausnartzea, erabakiak hartzea, bildutako informazio eta ebidentziei erantzutea eta arrazoiak ematea bermatu behar ditu. Baliagarria izan behar da arrakasta zein hutsegiteekiko egozpen egokiak egiteko (Martin, 2008). Ebaluazioak irakasleari zein ikasleari lagundu behar dio beraien prozesua erregulatzeko.

4. FAKTOREA: Auto-erregulazioa

Eraginkorrena den laguntza ikaslearen eraikuntza prozesura gehien egokitzen dena da (Coll eta beste batzuk, 2008). Laguntza honen azken helburua ikaslea kanpo erregulazio batetik barne erregulaziora pasatzea izango da eta hau gertatzeko ezinbestekoa dira elkarrekintza prozesuak. Prozesu hauetan irakasleak funtzio erraztatzaile bat jokatu behar du (Aznar-Minguet, 1992; Coll, Onrubia eta Mauri, 2008), bitartekaritzan mekanismo doitu eta egokienak ezarriz (Beltrán, 1998; Escamilla, 2015; Gargallo, 2012; Gómez, García eta Alonso, 1991; Main, 1985; Selmes, 1988). Ikaslearen erantzuna ezinbestean kontutan hartu behar da eskaintzen den testuinguruak auto-erregulazioarako erraztatzailea dela ziurtatzeko.

Barne erregulazioa edo auto-erregulazioa ikasten ikastean prozesu klabe bat da, kompetentziaren menperatzen maila gorena berak erraztuko baitu (Rosario eta beste batzuk, 2014; Salmerón eta Gutiérrez, 2012). Ikaskuntzaren auto-erregulazioan eragina izango du ikaskuntzaren ardura hartzeak. Erantzukizuna eskatzen duten egoerek egoeraren irakurketa egitea eskatzen dute. Era berean, hartutako erabakien zein jorratutako bideak ikaskuntza aukera gisa ulertzea eskatzen dute, prozesuan eman diren urrats guztiak ikaskuntza aukera gisa ulertzea, alegia. Testuinguru itxi eta gidatuetan auto-erregulazioa garatzeko aukerak gutxitzen dira eta, esan bezala, auto-erregulazioa eta ardura lotuta daude (Gargallo, 2012).

Era berean, eremu desberdinek eskakizun desberdinak ulertzea eta beharretara egokitzea eskatzen dute, alegia, transferentzia egitea eskatzen duten egoerak metakognizioarekin lotzen dira (Beltrán, 1998; Halpern, 1998; Renninger eta Wozniak, 1985) eta metakognizioak auto-erregulazioan eragiten du (Aznar-Minguet, 1992). Bolívarrek (2009a) gehitzen du ikasleak jasotakoa martxan jartzea eskatzen dioten eta goranzko joera duten konplexutasun maila duten arazoan aurrean jarri behar dituela irakaslearen eskaintzak.

Bestalde, auto-erregulazioari bide ematen zaio edo errazten da laguntzak eskura izan, informazio gehiago izateko materiala edota adituak ikasleen eskura jarrita (Suk, 2005). Gainera, Escamillak (2015) auto-erregulazioaren planifikazioan, gainbegiratzean eta ebaluazioan gauzatzen dela dio. Ezinbestean planifikaziorako estrategiak, gainbegiratze estrategiak eta ebaluazio estrategiak menperatzea eskatzen du honek. Irakaslea eredu izatea lagungarria da, horrela modelatzea eskaini ahal izateko (Bolívar, 2009a; García, 2011).

Auto-eraginkortasuna aipatu behar da eragina baitauka auto-erregulazioan (Printich eta De Groot, 1990; Schunk eta Ertmer, 2000). Auto-eraginkortasuna

norbanakoak dituen gaitasunaren inguruko sinesmenekin lotzen da (Printich eta De Groot, 1990; Tang eta Neber, 2008). Zailtasunei aurre egiten edo gainditzen laguntzen du. Ekintzak sortzen duen ezinegonak eragina dauka.

Irakaslearen eskaintzan, koherentziak ikaslearen auto-erregulazioan eragina dauka; izan ere, era autonomoan pentsatzen baimentzen duen testuinguru batek koherentzia adierazi behar du (Jauregi, 2011); hau da, esan eta egiten denaren arteko adostasuna egon behar da.

6.3.3. Hirugarren azterketa: galdetegiaren dimentsionaltasunaren azterketa berrezpenezko faktore-analisia.

6.3.3.1. Helburua

FAE-an lortutako 4 faktoreen egituraren egokitasuna frogatzeko berrezpenezko faktore-analisia (hemendik aurrera, BFA) egitea da helburua.

6.3.3.2. Metodoa

6.3.3.2.1. Partaideak

Ezaugarri orokorretan definitutako lagina izan dugu kontutan azterketa honetan, baina, lagin osoa (n=415) bitan banatu da. Bi talde hauek baliokideak dira eta hautaketa ausazko banaketa egin da SPSS V.24 programarekin. Lehenengo erdia (n=207) erabiliko da FAE egiteko, bigarren erdia (n=208), aldiz, BFA egiteko.

6.3.3.2.2. Erabilitako tresnak

Momentuan daukagun CAA galdetegiaren bertsioa, laugarren proposamena (34. eranskina).

Laginarekin ausazko banaketa egiteko SPSS V.24 eta datuen analisian egiteko MPLUS 7.0 programarekin egin da.

6.3.3.2.3. Prozedura

Bigarrena azterketan deskribatutako prozedura bera errepikatzen da, izan ere, azterketa honetarako laginaren bigarren erdia erabili bada ere ($n=208$), bidea berdina izan da.

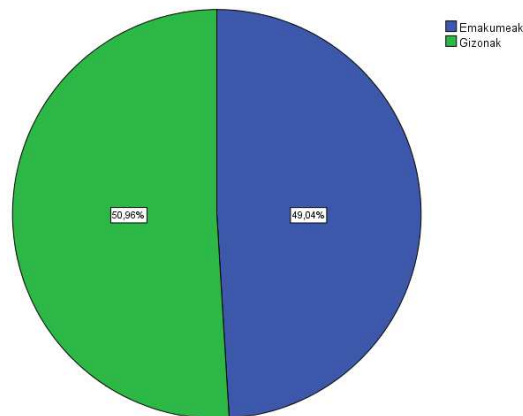
Datuen analisisia MPLUS 7.4rekin egin da (Muthen eta Muthen, 2012). FAE-an proposatutako ereduaren doikuntza aztertzeko haztatutako karratu txikien bidezko estimazio metodo sendoa erabili da batez besteko eta bariantza bidezko doitutako estatistiko χ^2 batekin (WLSMV). Metodo hau erabiltzea egokiagoa da aldagaiak izaera ordinala dutenean, banaketa normal bat jarraitzen dutenean eta sabai zoru adierazleak azaltzen direnean (Finney eta DiStefano, 2013). Ondorengo doikuntzarako egokitasun adierazleak erabili ditugu: (1) χ^2 zati askatasun graduak ($\leq 2,0$ zatidurek doikuntza bikaina adierazten dute; gero eta indize txikiagoa orduan eta doikuntza txikiagoa (Bollen, 1989), (2) CFI (comparative fit index); (3) TLI (Tucker-Lewis index) eta (4) RMSEA (root mean square error of approximation), CFI eta TLI balioak 0,90 eta 0,95 baino handiagoak badira doikuntza onargarria eta doikuntza bikaina adierazten dute hurrenez hurren (Hu y Bentler, 1999). RMSEArri dagokionean, 0,08 eta 0,06 balioen azpitik daudenak doikuntza onargarria eta doikuntza egokia adierazten dute, hurrenez hurren (Hu y Bentler, 1999).

6.3.3.3. Emaitzak

6.3.3.3.1. Laginaren deskribapena

SEXUA

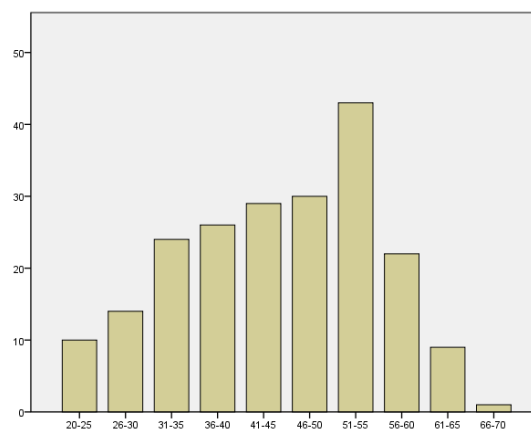
Hirugarren azterketa honetako laginaren banaketa sexuaren arabera aztertuta 15. irudia ikus dezakegu parekatuta dagoela, Nahiz eta gizonezkoak gehiago izan (%50,96).



15. irudia: Hirugarren azterketako laginaren banaketa sexuaren arabera.

ADIN TARTEA

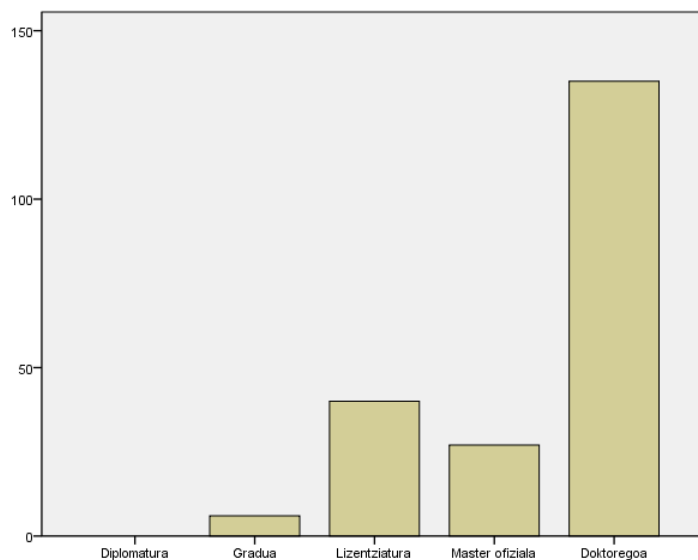
16. irudian, bigarren azterketako laginaren banaketa ikus dezakegu adin tartearen arabera. 51-60 tartean 65 kide kokatzen dira (%31,3), gehien tarte honetan kokatzen dira. 20-50erako tarte zabalean 133 kide kokatzen dira (%63,9), baina, tarte desberdinetan sakabanatuta, 46-50eko tartean kide gehien izanik (30 kide, % 14,4).61 urtetik gorako kide kopurua txikia da, 10ekoa (%4,8).



16. irudia: Hirugarren azterketako laginaren banaketa adin tartearen arabera.

TITULAZIOA

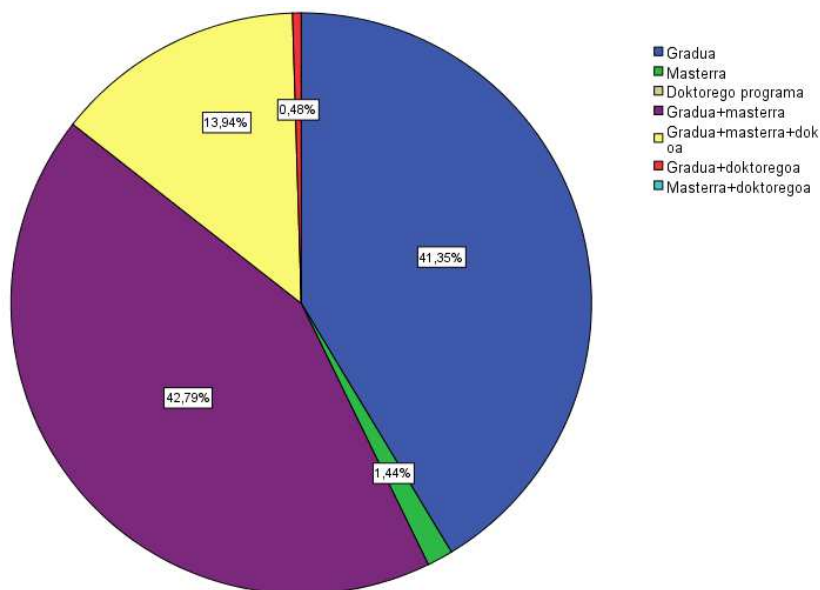
17. irudian bigarren azterketako laginaren banaketa ikus daiteke buruturiko ikasketa mailaren arabera. Gehiengoak doktorea dela ikus dezakegu, 135 kidek (%64,9) baitaukate doktore titulua.



17. irudia: Hirugarren azterketako laginaren banaketa buruturiko ikasketa mailaren arabera.

IRAKASKUNTZAN JARDUTEN DEN TITULUA

18. irudian lehenengo azterketako laginaren banaketa ikus dezakegu irakasle jarduna burutzen duten tituluaren arabera banatuta. a. Gehiengoak (%42,79) gradu zein masterretan burutzen du bere jarduna, %41,35aldiz, graduetan soilik, eta % 13,94ak gradu, master eta doktorego programan.



18. irudia: Hirugarren azteketako laginaren banaketa irakaskuntza jarduten diren tituluaren arabera.

GALDETEGIA BETETZERAKOAN KONTUTAN HARTUTAKO

MATERIAREN EZAUGARRIAK:

Galdetegia betetzerakoan hautatutako ikasgai edo materia konkretuari dagokionean, hirugarren azterketa honetako laginari dagokionez, derrigorrezko ikasgaiak izan dira gehiengoak hautatutakoak (%75,5) eta enborrezko eta hautazkoak kopuru antzerakotan azaldu dira % 14,9 eta % 9,6, hurrenez hurren.

Bestalde, materia edo ikasgairen iraupenarenari dagokionez, kreditutan galdetuta, gehienek (%70,7) 6 ECTS-ko materiak izan hautatu dituzte. Bukatzeko, materia horretan matrikulatuta dauden ikasle kopuruari dagokionez, **27. Taulan** ikus dezakegu nola geratu den banatuta. 66 ikasletik gorako taldeak %18,13a osatzen dute, 10-35 tartean % 49,5a dira, eta 36-55 bitartean dago % 27,4a.

27. Taula:

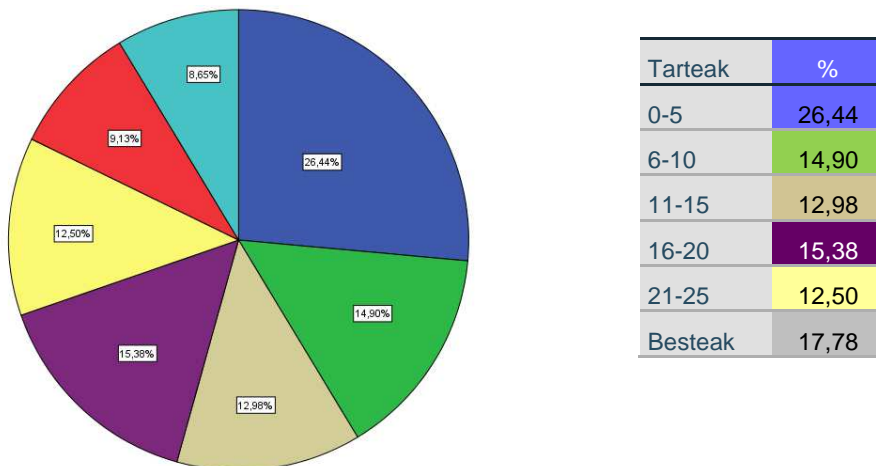
Hirugarren azterketako laginaren banaketa ikasle kopuruaren arabera

	Maiztasuna	Ehunekoa
10-25	55	%26,4
26-35	48	%23,1
36-45	33	%15,9
46-55	24	%11,5
56-65	10	%4,8
66-75	11	%5,3
76-80	9	%4,3
80 edo gehiago	18	%8,7
Denera	208	%100,0

Oharra: Sorkuntza propioa

UNIBERTSITATEAN IRAKASLE MODUAN AINTZINATASUNA

19. irudian ikus daiteke laginaren banaketa unibertsitatean irakasle lanean duen antzinatearen arabera. Bost urte azpiko lan antzinatea duten irakasleek osatzen duten taldea da handiena (%26,44). Ordea, seitik hogeita bost urte bitartean dauden taldeak kopuru hantzekoetan biltzen dira (% 12 eta % 16 bitartean).



19. irudia: Hirugarren azterketako laginaren banaketa unibertsitatean irakasle lanean duen antzinatearen arabera.

6.3.3.3.2. Berrezpenezko faktore-analisisa emaitzak

FAE-ak proposatutako ereduak doikuntza adierazle onargarriak adierazi ditu, $\chi^2[854, n = 208] = 1408,4, p = 0,0001; \chi^2/df = 1,65; CFI = 0,913; TLI = 0,908; RMSEA[CI90\%] = 0,056[0,051; 0,061]$. Alabaina, eredu zuhurrena hautatzeko helburua

izanik kontzeptualki zentzuarekin eta doikuntzaren egokitasun hoberenarekin eta MPLUS 7.4 programak eskainitako aldaketa indizeen balioetan oinarritua, egokiak ez diren itemak ezabatu dira elkarren segidan. Ondorioz, 4 faktoretan multzokatutako 39 itemez osatutako emaitza lortu da: 1. faktorea (5, 6, 7, 9, 10, 11, 18, 19), 2. faktorea (26, 27, 28, 34, 35, 37, 50), 3. faktorea (3, 12, 15, 16, 20, 21, 22, 24, 30, 31, 39, 41, 47, 54, 64) eta 4. faktorea (36, 38, 43, 44, 45, 46, 56, 58, 66), $\chi^2[696, n = 208] = 992,7, p = 0,0001; \chi^{2/df} = 1,43; CFI = 0,950; TLI = 0,946; RMSEA[CI90\%] = 0,045[0,039; 0,052]$. Faktoreekiko karga guztiak estatistikoki zerorekiko desberdinak dira (Esanguratasuna < 0,0001) eta 0,40 baino handiagoak (0,45 eta 0,80 bitarteko balioak). Azpimarragarria da faktoreen egitura honen baliokidetasuna aurkitu dela bai laginaren lehen erdian, $\chi^2 [696, n = 207] = 970,9, p = ,0001; \chi^{2/df} = 1,40; CFI = 0,953; TLI = 0,949; RMSEA[CI90\%] = ,044[,037; ,050]$, zein lagin osoan, $\chi^2[696, n = 415] = 1257,3, p = ,0001; \chi^{2/df} = 1,81; CFI = 0,951; TLI = 0,947; RMSEA[CI90\%] = ,044[,040; ,048]$. **28. Taulan** CAAREN dimentsioak, osatzen dituzten itemak eta faktoreekiko karga estandarizatuak agertzen dira.

28. Taula:

CAAren dimentsioak, osatzen dituzten itemak eta faktoreekiko kargak

Itemak	1 faktorea	2 faktorea	3 faktorea	4 faktorea
1. faktorea: Irakasleekiko zein lanbidearekiko konpromisoa				
5. Siempre tengo expectativas positivas con respecto al proceso de aprendizaje del alumnado	0,644			
6. Cuando emito opiniones y valoraciones, tengo en cuenta las características de cada estudiante, el momento y las consecuencias potenciales.	0,688			
7. Comparto a menudo con los y las estudiantes la utilidad de todas las preguntas planteadas por el grupo, sin rechazarlas y explicitando su valor.	0,675			
9. Tengo en cuenta las aportaciones de cada estudiante y analizo, junto con ellos y ellas, la idoneidad de las mismas.	0,669			
10. Doy importancia a la voz del alumnado, procuro asegurar la polifonía	0,771			
11. Es importante que cada estudiante sienta	0,735			

que tengo en cuenta como se encuentra
 18. Me preocupa preparar e impartir clase de la mejor forma posible. 0,579

19. Creo que en la interacción con las y los estudiantes aprendo continuamente y que esto contribuye en mi desarrollo personal y profesional 0,735

2. faktorea: Giro segurua

26. Ofrezco oportunidades para que el grupo perciba que el aula es un espacio de confianza donde se pueden plantear preocupaciones, dudas o problemas. 0,713

27. Valoro las aportaciones de los y las alumnas y así se lo hago saber. 0,802

28. Dedico tiempo de las sesiones de clases a crear una buena atmosfera de trabajo. 0,748

34. Mantengo unas relaciones interpersonales que facilitan la comunicación con los y las alumnas, tanto en clase como fuera de ella. 0,633

35. Creo espacios y oportunidades de participación individual en el grupo. 0,724

37. Durante mi interacción con los y las alumnas trato de entablar conversaciones sobre temas relacionados con la asignatura. 0,677

50. Dedico tiempo en la asignatura para cerciorarme de que los significados que utilizamos el alumnado y yo son compartidos. 0,660

3. faktorea: Metodologia

3. El trabajo de las competencias específicas de la asignatura está estrechamente vinculada con el proceso de construcción conjunta en el aula, a través de las conversaciones que en ella se desarrollan 0,621

12. Priorizo las estrategias metodológicas que implican indagación y resolución de problemas, 0,512

15. Es habitual que en nuestras clases se propongan dinámicas para que las y los estudiantes examinen su proceso de aprendizaje 0,555

16. Reviso mi planificación docente teniendo en cuenta la retroalimentación de los estudiantes y mi propia valoración 0,652

20. Planifico tiempos, espacios, procesos e instrumentos para facilitar una construcción personal del conocimiento por parte de las y los estudiantes. 0,666

21. Planteo tareas en las que mis estudiantes deben escribir textos que posibilitan analizar, ordenar, tomar conciencia y/o proyectar sobre la construcción del conocimiento. 0,526

22. Propongo situaciones dilemáticas para que las y los estudiantes se planteen preguntas. 0,610

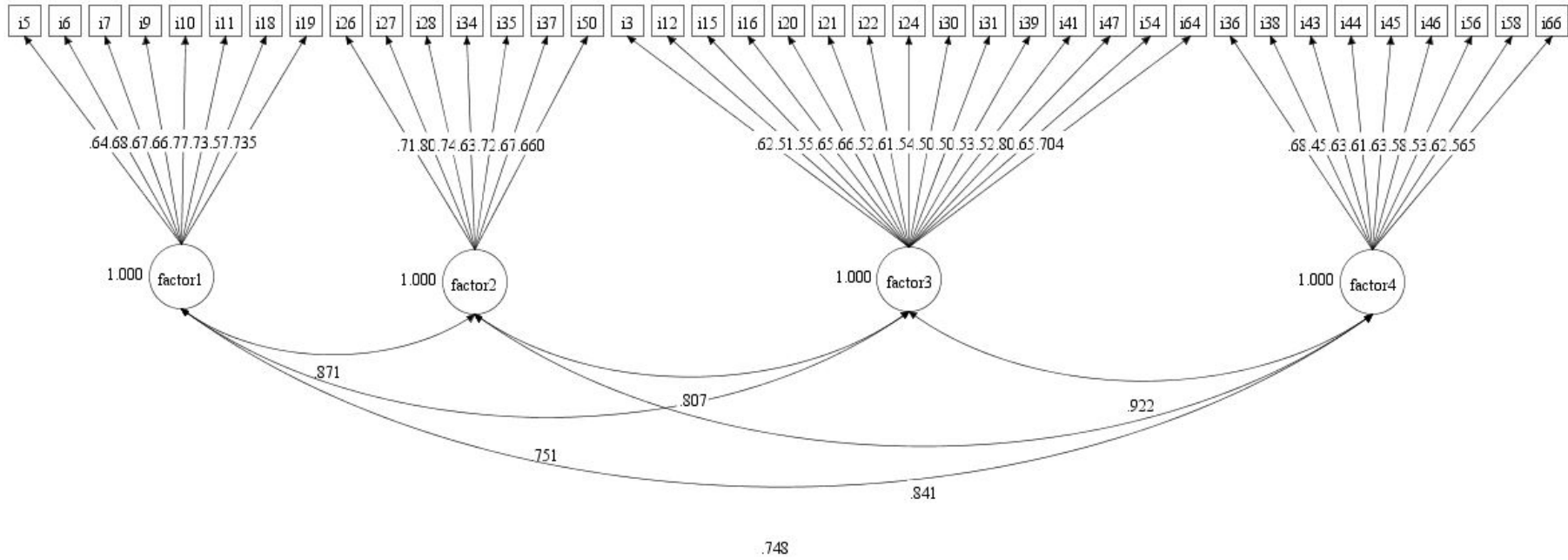
24. Planteo tareas para que las y los estudiantes hagan uso sistemático de las preguntas ¿qué quiero conseguir?, ¿cómo lo voy a conseguir?, ¿cómo sé que lo he conseguido? 0,548

30. Planifico el inicio de las clases con una dinámica, pregunta, una breve lectura o planteamiento de hipótesis para contextualizar 0,505

y situarnos en la asignatura.	
31. Planteo una actividad final en cada clase para mantener el deseo y la emoción de seguir con el tema.	0,509
39. Propongo contextos de aprendizaje basados en planteamientos de la investigación-acción.	0,534
41. Propongo situaciones y tareas que exigen de la responsabilidad individual para obtener el éxito colectivo.	0,522
47. En la planificación de mis clases reservo y dedico tiempo a la preparación de estrategias de participación.	0,801
54. Utilizo diferentes actividades a lo largo de la asignatura que me permiten realizar el seguimiento del alumnado.	0,655
64. El tipo de tareas que propongo facilitan que alumnado tenga opciones de integrar mejoras en su propio proceso	0,704
4. faktorea: Auto-erregulazioa	
36. Ofrezco situaciones de aprendizaje lo más ajustadas a la realidad	0,684
38. Planifico tareas que exigen integrar aprendizajes de otras asignaturas.	0,452
43. Comparto y explico la planificación de la asignatura con los y las estudiantes como estrategia para el desarrollo de esta competencia (planificar) en el alumnado.	0,636
44. Comparto y explico los objetivos de la sesión y los medios que voy a utilizar con los y las estudiantes como estrategia para el desarrollo de esta competencia (definición y seguimiento de objetivos) en el alumnado.	0,611
45. Realizo la autoevaluación de mi intervención en el aula con los estudiantes de cara a ofrecer estrategias para que los estudiantes desarrollen esta capacidad de autoevaluación	0,637
46. Para dar respuesta a las tareas que presento en clase, me aseguro de que los y las alumnas dispongan de los apoyos necesarios.	0,586
56. Me aseguro de la coherencia entre las actividades de aprendizaje y de evaluación (evalúo lo que se ha enseñado y cómo se ha enseñado).	0,533
58. Comunico y explico a mis alumnas y alumnos que los errores son oportunidades de aprendizaje.	0,622
66. Analizo sistemáticamente lo acontecido en clase.	0,565

BFA-aren eredu erresultantea 4. irudian azaltzen da. Item bakoitza laukitxo baten bidez adierazten da behagarriak diren aldagaiak direlako. Konstruktuo edo faktorea obalo bidez adierazten da, ez baitira zuzenean behagarriak diren aldagaiak. Aldagaien arteko harremanak gezi bidez adierazita daude. Konstruktuo edo faktorea aldagai latente bat da;

hau da, zuzenean ez da behagarria, baina, itemen erantzunetatik ondorioztatuak eta itemak bai dira aldagai behagarriak. Konstruktua eta itemen arteko harremana lineala da eta faktoreekiko kargak kuantifikatzen du.



20. irudia: Berrezpenezko faktore-analisia eredu erresultantea.

6.3.3.4. Ondorioak eta galdetegiaren seigarren proposamena.

FAE eta BFA egin ostean, hainbat item baztertu dira. Era berean, hasieran proposatutako faktoreen eredia aldatu da, eta 4 faktoretan multzokatutako 39 item osatzen dute galdetegiaren seigarren proposamenak (37. eranskina). Galdetegiaren seigarren bertsioa osatzen duten itemak aurkezten dira **29. Taula**.

29. Taula:

Galdetegiaren seigarren bertsioa osatzen duten itemak hasierako zenbakikuntzan

1.
2.
3. El trabajo de las competencias específicas de la asignatura está estrechamente vinculada con el proceso de construcción conjunta en el aula, a través de las conversaciones que en ella se desarrollan.
4.
5. Siempre tengo expectativas positivas con respecto al proceso de aprendizaje del alumnado.
6. Cuando emito opiniones y valoraciones, tengo en cuenta las características de cada estudiante, el momento y las consecuencias potenciales.
7. Comparto a menudo con los y las estudiantes la utilidad de todas las preguntas planteadas por el grupo, sin rechazarlas y explicitando su valor.
8.
9. Tengo en cuenta las aportaciones de cada estudiante y analizo, junto con ellos y ellas, la idoneidad de las mismas.
10. Doy importancia a la voz del alumnado, procuro asegurar la polifonía.
11. Es importante que cada alumna y alumno sienta que tengo en cuenta cómo se encuentra.
12. Priorizo las estrategias metodológicas que implican indagación y resolución de problemas.
13.
14.
15. Es habitual que en nuestras clases se propongan dinámicas para que las y los alumnos examinen su proceso de aprendizaje.
16. Reviso mi planificación docente teniendo en cuenta la retroalimentación de los estudiantes y mi propia valoración.
17.
18. Me preocupa preparar e impartir clase de la mejor forma posible.
19. Creo que en la interacción con las y los estudiantes aprendo continuamente y que esto contribuye en mi desarrollo personal y profesional.
20. Planifico tiempos, espacios, procesos e instrumentos para facilitar una

construcción personal del conocimiento por parte de las y los estudiantes.
21. Planteo tareas en las que mis estudiantes deben escribir textos que posibilitan analizar, ordenar, tomar conciencia y/o proyectar sobre la construcción del conocimiento.
22. Propongo situaciones dilemáticas para que las y los estudiantes se planteen preguntas.
23.
24. Planteo tareas para que las y los estudiantes hagan un uso sistemático de las preguntas: ¿qué quiero conseguir?, ¿cómo lo voy a conseguir?, ¿cómo sé que lo he conseguido?
25.
26. Ofrezco oportunidades para que el grupo perciba que el aula es un espacio de confianza donde se pueden plantear preocupaciones, dudas o problemas.
27. Valoro las aportaciones de los y las alumnas y así se lo hago saber.
28. Dedico tiempo de las sesiones de clases a crear una buena atmosfera de trabajo.
29.
30. Planifico el inicio de las clases con una dinámica, pregunta, una breve lectura o planteamiento de hipótesis para contextualizar y situarnos en la asignatura.
31. Planteo una actividad final en cada clase para mantener el deseo y la emoción de seguir con el tema.
32.
33.
34. Mantengo unas relaciones interpersonales que facilitan la comunicación con los y las alumnas, tanto en clase como fuera de ella.
35. Creo espacios y oportunidades de participación individual en el grupo.
36. Ofrezco situaciones de aprendizaje lo más ajustadas a la realidad.
37. Durante mi interacción con los y las alumnas trato de entablar conversaciones sobre temas relacionados con la asignatura.
38. Planifico tareas que exigen integrar aprendizajes de otras asignaturas.
39. Propongo contextos de aprendizaje basados en planteamientos de la investigación-acción.
40.
41. Propongo situaciones y tareas que exigen de la responsabilidad individual para obtener el éxito colectivo
42.
43. Comparto y explico la planificación de la asignatura con los y las estudiantes como estrategia para el desarrollo de esta competencia (planificar) en el alumnado.
44. Comparto y explico los objetivos de la sesión y los medios que voy a utilizar con los y las estudiantes como estrategia para el desarrollo de esta competencia (definición y seguimiento de objetivos) en el alumnado.

45. Realizo la autoevaluación de mi intervención en el aula con los estudiantes de cara a ofrecer estrategias para que los estudiantes desarrollen esta capacidad de autoevaluación.
46. Para dar respuesta a las tareas que presento en clase, me aseguro de que los y las alumnas dispongan de los apoyos necesarios.
47. En la planificación de mis clases reservo y dedico tiempo a la preparación de estrategias de participación.
48.
49.
50. Dedico tiempo en la asignatura para cerciorarme de que los significados que utilizamos el alumnado y yo son compartidos.
51.
52.
53.
54. Utilizo diferentes actividades a lo largo de la asignatura que me permiten realizar el seguimiento del alumnado.
55.
56. Me aseguro de la coherencia entre las actividades de aprendizaje y de evaluación (evalúo lo que se ha enseñado y cómo se ha enseñado).
57.
58. Comunico y explico a mis alumnas y alumnos que los errores son oportunidades de aprendizaje.
59.
60.
61.
62.
63.
64. El tipo de tareas que propongo facilitan que el alumnado tenga opciones de integrar mejoras en su propio proceso.
66. Analizo sistemáticamente lo acontecido en clase.
67.
68.

Oharra: Sorkuntza propioa.

6.3.4. Laugarren azterketa: CAAren fidagarritasun azterketa.

6.3.4.1. Helburua

CAAren fidagarritasuna aztertzea barne tinkotasun eta denbora-egonkortasunari dagokionean.

6.3.4.2. BARNE TINKOTASUNA

6.3.4.2.1. Metodoa

6.3.4.2.1.1. Partaideak

Azterketa honetan ikerketa osoan parte hartu duten 415 irakasleren datuak erabiliko dira (204 emakumezkoak eta 211 gizonezkoak).

6.3.4.2.1.2. Erabilitako tresnak

CAA galdetegiaren laugarren proposamena (33. eranskina) erabiliko dugu. Datuen analisisa egiteko SPSS V. 24 eta Mplus 7.4 programa erabili da.

6.3.4.2.1.3. Prozedura

Fidagarritasun-koefizientea benetako puntuazioaren bariantza eta behatutako puntuazioaren bariantzaren arrazoi gisa definitzen da. Era berean, benetako puntuazio eta akatsaren bariantzaren arteko batuketa ere bada (Lord eta Novick, 1968). Fidagarritasun-koefizientearen balioak 0 eta 1 tartean daude eta orokorrean onargarriztat jotzen dira 0,7 baino handiagoak diren balioak neurri berri bat garatzen ari denean, 0,8 baino handiagoak diren balioak ikerketan aplikatzen bada eta 0,90 baino handiagoak diren balioak puntuazioak pertsonengan eragina izan dezaketen erabaki garrantzitsuak hartu behar direnean (Nunnally, 1978). Ikerketa honetan Viladrich, Angulo-Brunet eta Doval-ek (2017) proposatutako eredu trifasikoa erabili da barne tinkotasunaren fidagarritasuna balioztatzeko (1. fasea: itemen erantzunen esplorazioa; 2. fasea: datuen neurriaren ereduaren doikuntza; 3. fasea: fidagarritasun koefizientearen kalkulua).

6.3.4.2.2. Emaidzak

1. fasea: Jarraitu beharreko analisisien formaren ganean erabakiak hartzeko, jarraitutako datuen esploraziozko azterketa

Lehenengo fase honetan, aldagai bakarreko banaketa eta itemen arteko harremana aztertu da. Azterketa honetan jasotakoarekin, hurrengo faseko ereduaren estimazio eta espezifikazioan eragina izan dezaketen aldagai tipoen eta itemen arteko multzokatze posibleen arteko erabakiak hartu dira. **30. Taulan** aldagai bakarreko estatistiko deskribatzaileak azaltzen dira.

30. Taula:

Aldagai bakarreko estatistiko deskribatzaileak

Item zenb.	Itemak	Bataz bestekoa	Desbideratze tipikoa	Erantzun kategoría bakoitzari emandako erantzunak %-kotan					Asimetria	Kurtosia
				1	2	3	4	5		
3	El trabajo de las competencias específicas de la asignatura está estrechamente vinculada con el proceso de construcción conjunta en el aula, a través de las conversaciones que en ella se desarrollan	3,51	1,12	%4,8	%15,9	%21,3	%38,2	%19,8	-0,48	-0,58
5	Siempre tengo expectativas positivas con respecto al proceso de aprendizaje del alumnado	4,02	0,86	%1,0	%4,8	%15,0	%48,3	%30,9	-0,88	0,88
6	Cuando emito opiniones y valoraciones, tengo en cuenta las características de cada estudiante, el momento y las consecuencias potenciales	3,99	0,87	%1,9	%2,4	%17,4	%49,8	%28,5	-0,98	1,61
7	Comparto a menudo con los y las estudiantes la utilidad de todas las preguntas planteadas por el grupo, sin rechazarlas y explicitando su valor	4,31	0,70	%0,5	%0,5	%9,2	%47,3	%42,5	-0,94	1,71
9	Tengo en cuenta las aportaciones de cada estudiante y analizo, junto con ellos y ellas, la idoneidad de las mismas,	4,01	0,75	%1,4	%1,4	%14,5	%59,9	%22,7	-1,06	2,80
10	Doy importancia a la voz del alumnado, procuro asegurar la polifonía	4,24	0,76	%1,0	%1,4	%10,1	%46,4	%41,1	-1,17	2,28
11	Es importante que cada estudiante sienta que tengo en cuenta como se encuentra	3,99	0,89	%1,4	%3,9	%19,3	%43,5	%31,9	-0,82	0,68
12	Priorizo las estrategias metodológicas que implican indagación y resolución de problemas	4,09	0,84	%1,0	%2,4	%19,3	%41,5	%35,7	-0,77	0,54
13	En la mayoría de las tareas que propongo, es imprescindible que los y las estudiantes interactúen y se ayuden entre sí	3,83	1,05	%1,9	%12,1	%17,9	%36,7	%31,4	-0,66	-0,36

15	Es habitual que en nuestras clases se propongan dinámicas para que las y los estudiantes examinen su proceso de aprendizaje	3,42	1,10	%4,3	%19,8	%21,3	%38,2	%16,4	-0,37	-0,75
16	Reviso mi planificación docente teniendo en cuenta la retroalimentación de los estudiantes y mi propia valoración	4,00	0,94	%2,9	%4,3	%14,0	%45,9	%32,9	-1,14	1,44
17	Me preocupo por mejorar constantemente mi práctica docente acudiendo a cursos de formación, profundizando en métodos de enseñanza y/o analizando mi propia práctica	4,05	0,97	%3,4	%5,3	%9,7	%46,4	%35,3	-1,29	1,65
18	Me preocupa preparar e impartir clase de la mejor forma posible	4,65	0,57	%0,5	%0,0	%2,4	%28,5	%68,6	-2,03	6,96
19	Creo que en la interacción con las y los estudiantes aprendo continuamente y que esto contribuye en mi desarrollo personal y profesional	4,46	0,73	%1,0	%1,4	%4,3	%35,7	%57,5	-1,82	4,77
20	Planifico tiempos, espacios, procesos e instrumentos para facilitar una construcción personal del conocimiento por parte de las y los estudiantes	3,75	0,852	%1,4	%4,8	%27,5	%48,3	%17,9	-0,56	0,55
21	Planteo tareas en las que mis estudiantes deben escribir textos que posibilitan analizar, ordenar, tomar conciencia y/o proyectar sobre la construcción del conocimiento	3,34	1,19	%8,7	%16,4	%24,6	%31,9	%17,9	-0,36	-0,77
22	Propongo situaciones dilemáticas para que las y los estudiantes se planteen preguntas	3,67	0,99	%2,4	%9,2	%27,5	%39,6	%21,3	-0,50	-0,11
24	Planteo tareas para que las y los estudiantes hagan uso sistemático de las preguntas ¿qué quiero conseguir?, ¿cómo lo voy a conseguir?, ¿cómo sé que lo he conseguido?	3,29	1,05	%5,8	%15,9	%34,3	%31,4	%12,6	-0,26	-0,44
26	Ofrezco oportunidades para que el grupo perciba que el aula es un espacio de confianza donde se pueden plantear preocupaciones, dudas o problemas	4,22	0,80	%1,0	%1,9	%12,6	%42,0	%42,5	-1,09	1,58
27	Valoro las aportaciones de los y las estudiantes y así se lo hago saber	4,27	0,67	%0,5	%0,5	%8,7	%51,2	%39,1	-0,87	1,90
28	Dedico tiempo de las sesiones de clase a crear una buena atmósfera de trabajo	4,03	0,90	%1,9	%3,4	%18,8	%41,5	%34,3	-0,92	0,89
30	Planifico el inicio de las clases con una dinámica, pregunta, una breve lectura o planteamiento de hipótesis para contextualizar y	3,28	1,16	%8,2	%16,9	%30,0	%28,0	%16,9	-0,23	-0,73

	situarnos en la asignatura									
31	Planteo una actividad final en cada clase para mantener el deseo y la emoción de seguir con el tema	2,81	1,07	%13,0	%24,6	%37,2	%18,8	%6,3	0,07	-0,54
34	Mantengo unas relaciones interpersonales que facilitan la comunicación con las y los estudiantes, tanto en clase como fuera de ella	3,96	0,95	%2,9	%2,9	%20,8	%41,1	%32,4	-0,95	0,98
35	Creo espacios y oportunidades de participación individual en el grupo	3,76	0,84	%1,0	%5,3	%28,0	%48,3	%17,4	-0,48	0,28
36	Ofrezco situaciones de aprendizaje lo más ajustadas a la realidad	4,02	0,84	%1,0	%2,9	%20,3	%43,5	%32,4	-0,71	0,49
37	Durante mi interacción con los y las estudiantes trato de entablar conversaciones sobre temas relacionados con la asignatura	3,98	0,82	%1,4	%1,4	%22,2	%46,9	%28,0	-0,74	0,99
38	Planifico tareas que exigen integrar aprendizajes de otras asignaturas	3,43	0,99	%3,9	%11,6	%33,8	%37,7	%13,0	-0,39	-0,12
39	Propongo contextos de aprendizaje basados en planteamientos de la investigación-acción	3,30	1,13	%8,2	%13,5	%35,3	%26,6	%16,4	-0,25	-0,55
40	Pongo en marcha tareas grupales que exigen el compromiso y la aportación personal	3,71	1,07	%5,3	%7,2	%23,2	%39,1	%25,1	-0,76	0,15
41	Propongo situaciones y tareas que exigen de la responsabilidad individual para obtener el éxito colectivo	3,52	1,12	%6,8	%10,6	%24,2	%39,6	%18,8	-0,64	-0,20
42	Planteo propuestas de trabajo complejas con varias opciones de realización o de planteamiento de la tarea	3,38	1,19	%8,2	%13,0	%32,4	%25,6	%20,8	-0,31	-0,66
43	Comparto y explico la planificación de la asignatura con los y las estudiantes como estrategia para el desarrollo de esta competencia (planificar) en el alumnado	3,77	1,09	%4,8	%6,8	%25,6	%32,4	%30,9	-0,72	0,00
44	Comparto y explico los objetivos de la sesión y los medios que voy a utilizar con las y los estudiantes como estrategia para el desarrollo de esta competencia (definición y seguimiento de objetivos) en el alumnado	3,61	1,16	%5,8	%12,6	%21,7	%34,8	%25,1	-0,59	-0,48
45	Realizo la autoevaluación de mi intervención en el aula con los y las estudiantes de cara a ofrecer estrategias para que las y los estudiantes desarrollen esta capacidad de autoevaluación	2,69	1,21	%18,4	%30,4	%24,6	%17,4	%9,2	0,30	-0,85

46	Para dar respuesta a las tareas que presento en clase, me aseguro de que los y las estudiantes dispongan de los apoyos necesarios	4,03	0,76	%0,5	%3,4	%15,5	%54,1	%26,6	-0,73	0,92
47	En la planificación de mis clases reservo y dedico tiempo a la preparación de estrategias de participación	3,41	1,02	%5,8	%11,1	%30,9	%39,6	%12,6	-0,53	-0,07
50	Dedico tiempo en la asignatura para cerciorarme de que los significados que utilizamos el alumnado y yo son compartidos	3,54	1,02	%3,4	%12,6	%26,1	%41,5	%16,4	-0,52	-0,21
54	Utilizo diferentes actividades a lo largo de la asignatura que me permiten realizar el seguimiento del alumnado	3,99	0,94	%1,9	%4,8	%17,4	%42,5	%33,3	-0,94	0,79
56	Me aseguro de la coherencia entre las actividades de aprendizaje y de evaluación (evalúo lo que se ha enseñado y cómo se ha enseñado)	4,17	0,92	%1,9	%3,4	%14,0	%35,7	%44,9	-1,21	1,38
58	Comunico y explico a mis alumnas y alumnos que los errores son oportunidades de aprendizaje	3,80	1,04	%2,9	%9,2	%21,3	%37,2	%29,5	-0,69	-0,10
64	El tipo de tareas que propongo facilitan que alumnado tenga opciones de integrar mejoras en su propio proceso	3,61	0,93	%1,4	%10,1	%30,4	%40,6	%17,4	-0,35	-0,26
66	Analizo sistemáticamente lo acontecido en clase	3,60	1,03	%4,3	%7,2	%31,4	%36,7	%20,3	-0,54	0,04

Datuen azterketak agerian uzten du sabai efektua. Gainera, asimetriari dagozkion balioak ez badira nabarmentzen ere, kurtosiari dagozkion datu altuak ikusten dira. Hori horrela, datuak ordinal gisara tratatuak izan dira. Arrazoi honengatik korrelazio polikorikoen koefizienteak jaso dira eta 0.07 eta 0.62 arteko balioen barruti zabalean kokatuta azaltzen dira. Ez da itemen arteko taldekatze berezirik ikusi. **31. Taulan** ikus daiteke korrelazio polikorikoen matrizea.

2. fasea: Neurketa eredu desberdinak konparatuz eginiko berrezpenezko faktore-analisia.

Bigarren fase hau galdetegiaren aurrezagutzetatik eratorritako ereduen zehaztapenetik hasi da. Ondoren parametroen baliospenarekin jarraitu da. Bukatzeko, doikuntzaren egokitasuna zein kasu bakoitzaren emaitzaren egokitasuna ebaluatu da. Helburua datuen doikuntza ona eta esangura kontzeptuala daukan neurketa eredu hautatzea izan da. Horrela bada, lehenengoz, BFA-aren bidez tau-baliokidetasunak eta jatorri bereko neurrien ereduak zehaztu dira. Jarraian, ereduaren parametroak balioetsi dira, doikuntzaren egokitasunaren indizeak kalkulatu dira eta doikuntza onena azaltzen duena baina aldi berean zuhurtasuna azaltzen duena eta ulergarria den neurketarako eredu hautatu da. Neurketa ereduak datuetara doitzeko WLSMV balioztatzailea erabili da, Mplus 7,4 bertsioaren programaren bitartez (Muthen eta Muthen, 2012).

32. Taulan ikusten den moduan jatorri bereko eredu neurri tau-baliokideen doikuntza baino hobea izan da. Beraz, barne tinkotasuna balioztatu da omega koefiziente ordinalaren bidez (Elosua eta Zumbo, 2008; Gadermann, Guhn eta Zumbo, 2012). F1, F2, F3 eta F4 dimentsioen balioak ondorengoak izan dira, hurrenez hurren, 0,826 [0,814-0,838], 0,815 [0,802-0,828], 0,887 [0,88-0,894], 0,784 [0,768-0,8], ikasten ikastearen garapenerako erraztatzaile diren testuinguruen eskaintzaren kasuan $\omega = 0,951$ [0,953-0,949] balioa.

32. Taula:

Neurketa ereduen emaitza nagusiak

Modelo ajustado	χ^2	Df	<i>p</i>	CFI	TLI	RMSEA [IC95%]
TM	1257,31	696	0,0001	0,951	0,947	0,040-0,048
CM	1584,74	734	0,0001	0,925	0,924	0,049-0,056

Oharra: TM = tau-baliokidetasuna neurriak; CM = Jatorri-bereko neurriak; CFI = konparaziozko doikuntza indizea; TLI = Tucker-Lewis indizea; RMSEA = hurbilketazko batz besteko errore koadratikoa; IC = konfiantza tartea.

Sorkuntza propioa

3. fasea: fidagarritasun koefizientearen kalkulua

Itemen barne tinkotasunari dagokionean, bereizmen-koefizientearen bidez aztertu da. Balio hau erabiltzen da item bakoitzaren eta eskalaren arteko harremana aztertzeko. r_iX balioak itemaren bereizmen maila adierazten du eta, aurreko azterketetan adierazi den bezala, hauek dira balioak irakurtzeko tarreak.

$0,40 < r_iX$ Oso ona

$0,30 < r_iX$ Ona

$0,20 < r_iX$ Eskasa

$r_iX < 0,19$ ez da behar bestekoa

33. Taulan deskribatzaileak, item bakoitzaren gaitasun bereizlea eta eskalaren barne tinkotasuna azaltzen dira. Bertako datuak kontutan izanik gure galdetegiko itemak honela geratzen dira sailkatuta:

Oso ona: 3, 5, 6, 7,9, 10, 11, 12, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 30, 31, 34,

35, 36, 37,39, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 54, 58, 64, 66

Ona: 18, 38, 56

33. Taula:

Itemen deskribatzaileak, gaitasun bereizlea eta eskalaren barne trinkotasuna

Elementuaren osozko-estatistikak

	Eskalaren bataz bestekoa elementua kenduta	Eskala- bariantza elementua kenduta	Zuzendutako elementuen korrelazio osoa	Korrelazio anizkoitzen karratua	Cronbach-en Alfa elementua kenduta
3.El trabajo de las competencias específicas de la asignatura está estrechamente vinculada con el proceso de construcción conjunta en el aula, a través de las conversaciones que en ella se desarrollan	144,00	370,69	0,54	0,43	0,94
5.Siempre tengo expectativas positivas con respecto al proceso de aprendizaje del alumnado	143,43	377,20	0,49	0,36	0,94
6.Cuando emito opiniones y valoraciones, tengo en cuenta las características de cada estudiante, el momento y las consecuencias potenciales	143,50	378,77	0,47	0,44	0,94
7.Comparto a menudo con las y los estudiantes la utilidad de todas las preguntas planteadas por el grupo, sin rechazarlas y explicitando su valor	143,22	381,22	0,50	0,44	0,94
9.Tengo en cuenta las aportaciones de cada estudiante y analizo, junto con ellos y ellas, la idoneidad de las mismas	143,52	377,85	0,52	0,47	0,94
10.Doy importancia a la voz del alumnado, procuro asegurar la polifonía	143,29	376,31	0,55	0,52	0,94
11.Es importante que cada estudiante sienta que tengo en cuenta como se encuentra	143,45	375,65	0,50	0,42	0,94
12.Priorizo las estrategias metodológicas que implican indagación y resolución de problemas	143,43	377,95	0,50	0,39	0,94

15.Es habitual que en nuestras clases se propongan dinámicas para que las y los estudiantes examinen su proceso de aprendizaje	144,12	370,45	0,54	0,45	0,94
16.Reviso mi planificación docente teniendo en cuenta la retroalimentación de los y las estudiantes y mi propia valoración	143,46	374,44	0,56	0,45	0,94
18.Me preocupa preparar e impartir clase de la mejor forma posible	142,85	385,71	0,38	0,35	0,94
19.Creo que en la interacción con las y los estudiantes aprendo continuamente y que esto contribuye en mi desarrollo personal y profesional	143,05	379,39	0,52	0,44	0,94
20.Planifico tiempos, espacios, procesos e instrumentos para facilitar una construcción personal del conocimiento por parte de las y los estudiantes	143,79	373,19	0,61	0,45	0,93
21.Planteo tareas en las que mis estudiantes debe escribir textos que posibilitan analizar, ordenar, tomar conciencia y/o proyectar sobre la construcción del conocimiento	144,08	371,72	0,48	0,38	0,94
22.Propongo situaciones dilemáticas para que las y los estudiantes planteen preguntas	143,86	374,46	0,50	0,43	0,94
24.Planteo tareas para que las y los estudiantes hagan un uso sistemático de las preguntas: ¿qué quiero conseguir?, ¿cómo lo voy a conseguir?, ¿cómo sé que lo he conseguido?	144,24	372,24	0,52	0,46	0,94
26.Ofrezco oportunidades para que el grupo perciba que el aula es un espacio de confianza donde se pueden plantear preocupaciones, dudas o problemas	143,33	376,68	0,54	0,53	0,94
27.Valoro las aportaciones de los y las estudiantes y así se lo hago saber	143,25	377,42	0,57	0,55	0,94
28.Dedico tiempo de las sesiones de clase a crear una buena atmósfera de trabajo.	143,53	373,33	0,57	0,49	0,94
30.Planifico el inicio de las clases con una dinámica, pregunta, una breve lectura o planteamiento de hipótesis para contextualizar y situarnos en la asignatura	144,21	371,60	0,47	0,37	0,94

31.Planteo una actividad final en cada clase para mantener el deseo y la emoción de seguir con el tema	144,69	374,87	0,45	0,33	0,94
34.Mantengo unas relaciones interpersonales que facilitan la comunicación con las y los estudiantes, tanto en clase como fuera de ella	143,64	375,56	0,44	0,37	0,94
35.Creo espacios y oportunidades de participación individual en el grupo	143,76	375,32	0,55	0,44	0,94
36.Ofrezco situaciones de aprendizaje lo más ajustadas a la realidad	143,49	374,70	0,60	0,51	0,93
37.Durante mi interacción con los y las estudiantes trato de entablar conversaciones sobre temas relacionados con la asignatura	143,59	376,70	0,53	0,44	0,94
38.Planifico tareas que exigen integrar aprendizajes de otras asignaturas	144,12	380,44	0,34	0,26	0,94
39.Propongo contextos de aprendizaje basados en planteamientos de la investigación-acción	144,27	371,87	0,50	0,39	0,94
41.Propongo situaciones y tareas que exigen de la responsabilidad individual para obtener el éxito colectivo	143,91	373,27	0,47	0,40	0,94
43.Comparto y explico la planificación de la asignatura con los y las estudiantes como estrategia para el desarrollo de esta competencia (planificar) en el alumnado	143,70	372,44	0,49	0,45	0,94
44.Comparto y explico los objetivos de la sesión y los medios que voy a utilizar con las y los estudiantes como estrategia para el desarrollo de esta competencia (definición y seguimiento de objetivos) en el alumnado	143,83	369,15	0,55	0,49	0,94
45.Realizo la autoevaluación de mi intervención en el aula con los y las estudiantes de cara a ofrecer estrategias para que las y los estudiantes desarrollen esta capacidad de autoevaluación	144,84	367,69	0,55	0,46	0,94
46.Para dar respuesta a las tareas que presento en clase, me aseguro de que los y las estudiantes dispongan de los apoyos necesarios	143,48	380,60	0,40	0,29	0,94

47.En la planificación de mis clases reservo y dedico tiempo a la preparación de estrategias de participación	144,15	365,53	0,68	0,53	0,94
50.Dedico tiempo en la asignatura para cerciorarme de que los significados que utilizamos el alumnado y yo son compartidos	143,96	373,09	0,53	0,43	0,94
54.Utilizo diferentes actividades a lo largo de la asignatura que me permiten realizar el seguimiento del alumnado	143,49	375,29	0,51	0,39	0,94
56.Me aseguro de la coherencia entre las actividades de aprendizaje y de evaluación (evalúo lo que se ha enseñado y cómo se ha enseñado)	143,34	378,82	0,39	0,28	0,94
58.Comunico y explico a mis estudiantes que los errores son oportunidades de aprendizaje	143,67	372,17	0,52	0,37	0,94
64.El tipo de tareas que propongo facilitan que alumnado tenga opciones de integrar mejoras en su propio proceso	143,88	373,18	0,56	0,42	0,94
66.Analizo sistemáticamente lo acontecido en clase	143,82	375,58	0,48	0,35	0,94

6.3.4.3. DENBORA-EGONKORTASUNA

6.3.4.3.1. Metodoa

6.3.4.3.1.1. Partaideak

Denboran azaltzen diren egonkortasuna aztertzeko, Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien fakultateko (HUHEZI) 50 irakaslez osatutako azpilagin bat erabili da (33 emakumezko eta 17 gizonezko).

6.3.4.3.1.2. Erabilitako tresnak

Lehenengo pasean erabilitako CAAREN bertsio bera (26. eranskina).

6.3.4.3.1.3. Prozedura

Lehenengoz galdetegia bete eta sei hilabete ondoren eskatu zaie galdetegia berriz betetzeko. Pearson-en korrelazio koefizientea erabili da birtest fidagarritasuna kalkulatzeko.

6.3.4.3.2. Emaitzak

34. Taulan ikus daitekeenez, birtest korrelazioek 0,63 baino handiagoak diren balioak azaldu dituzte faktore guztietan, beraz, bi denbora desberdinetan jasotako neurrien artean konkordantzia dago.

34. Taula:

Denboran duen egonkortasuna kalkulatzeko faktoreen arteko korrelazioak

Korrelazioak	<i>r</i>	<i>P</i>	N
Ikas-lan konpromisoa- Ikas-lan konpromisoa sei hilabete ondoren	0,633	0,0001	50
Giro segurua-giro segurua sei hilabete ondoren	0,803	0,0001	50
Metodologia-metodologia sei hilabete ondoren	0,668	0,0001	50
Auto-erregulazioa-auto-erregulazioa sei hilabete ondoren	0,652	0,0001	50

Oharra: r = Pearson-en korrelazio koefizientea; P = Probabilitatea; N =laginaren tamaina. Sorkuntza propioa

6.3.5. Bosgarren azterketa: Beste aldagai batzuekiko harremanean oinarritutako ebidentziak

6.3.5.1. EBIDENTZIA DISKRIMINATZAILEA

CAA galdetegian eta beste aldagai garrantzitsu batzuen puntuazioen arteko behatutako harremanak puntuazioen interpretaziorako proposamenarekin tinkoak diren ezartzea. Behatutako harremanak aurreikusitako galdetegiak neurtzen duen konstruktua txertatzen den eredu teorikoarekin bat badatoz, proposatutako interpretazioarentzako aldekoa den ebidentzia bat lortu dugu.

6.3.5.1.1. Adinaren arabera desberdintasunak

6.3.5.1.1.1. Helburua

Adinaren arabera CAA galdetegian lortzen diren puntuazioetan desberdintasunik dagoen aztertzea.

6.3.5.1.1.2. Metodoa

6.3.5.1.1.2.1. Partaideak

Aurreko azterketetan parte hartu duten unibertsitateko irakasle guztiak. Zehatzago esanda Mondragon Unibertsitateko 153, Euskal Herriko Unibertsitateko 217, Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya-ko 19, Deustoko unibertsitateko 18k eta beste unibertsitate batzuetako 8k.

6.3.5.1.1.2.2. Erabilitako tresnak

CAA galdetegiaren laugarren bertsioa erabili da datuak biltzeko.

6.3.5.1.1.2.3. Prozedura

Lehenengo eta behin, parte hartzaileak 4 adin tartetan banatuak izan dira: (1) 20-35 urte, (2) 36-45 urte, (3) 46-55 urte eta (4) 56 urtetik gorakoak. Bariantzaren aldagai bakarreko analisi bat burutu da, CAA galdetegia aldagai aurrikusle eta adin tartea aldagai irizpide gisa kontutan izanik.

Aurreko azterketetarako bildutako datuak kontutan izanik, adinaren arabera desberdintasunak aztertzeko beharrezko analisiak egin dira SPSS V.24 programarekin.

6.3.5.1.1.3. Emaitzak

Emaitzek adierazten dute ez dagoela desberdintasun esanguratsurik CAAn ateratako puntuazioetan parte hartzaileen adin tartearen arabera, $F(3, 410) = 1,101$; $p = 0,349$. Era berean, Hedges-en g erabiliz, neurtutako talde desberdinen arteko batez besteko desberdintasunarekin lotutako efektuaren tamaina, tamaina urrikoa izan da. Adinaren arabera CAA galdetegiaren estatistiko deskribatzaileak **35. Taulan** azaltzen dira.

35. Taula:

Laginaren banaketa adin tartearen arabera.

		N	Ehunekoa	Batez bestekoa	Desbiderapen tipiko
Adina	20-35 urte	90	%21,7	147,71	16,76
	36-45 urte	59	%14,2	143,21	19,65
	46-55 urte	188	%45,3	148,14	20,44
	>56 urte	78	%18,8	148,84	21,80
	Denera	415	%100,0	100,0	

6.3.5.1.2. Sexuaren arabera desberdintasunak

6.3.5.1.2.1. Helburua

Sexuaren arabera CAA galdetegian lortzen diren puntuazioetan desberdintasunik dagoen azterzea.

6.3.5.1.2.2. Metodoa

6.3.5.1.2.2.1. Partaideak

Aurreko azterketetan parte hartu duten unibertsitateko irakasle guztiak. Zehatzago esanda Mondragon Unibertsitateko 153, Euskal Herriko Unibertsitateko 217, UVIC-UCC 19, Deustoko unibertsitateko 18k eta beste unibertsitate batzuetako 8k.

6.3.5.1.2.2.2. Erabilitako tresnak

CAA galdetegiaren laugarren bertsioa erabili da datuak biltzeko.

6.3.5.1.2.2.3. Prozedura

CAA galdetegian lortutako puntuazioetan sexuaren arabera desberdintasunik dagoen jakiteko, irakasleek (emakumezko eta gizonezko) lortutako batz besteko puntuazioak konparatu dira SPSS V.24 programarekin.

6.3.5.1.2.3. Emaitzak

Desberdintasunak estatistikoki esanguratsuak direla adierazten dute lortutako emaitzek ($t(412) = 3,235$; $p = 0,001$). Alabaina, batez besteko desberdintasunarekin lortutako efektuaren tamaina urrikoa izan da (d de Cohen = 0,32). Sexuaren arabera estatistiko deskribatzaileak ikus ditzakegu **36. Taulan**.

36. Taula:

Laginen banaketa sexuaren arabera

	Sexua	N	Batz bestekoa	Desbiderapen tipikoa	Akats estandarren batz bestekoa
CAA	Emakumea	203	150,65	18,43	1,28
	Gizona	211	144,42	20,75	1,43

6.3.5.1.3. Irakasle moduan antzintasunaren arabera desberdintasunak

6.3.5.1.3.1. Helburua

Irakasle moduan lanean daukan antzintasunaren arabera CAA galdetegian lortzen diren puntuazioetan desberdintasunik dagoen aztertzea.

6.3.5.1.3.2. Metodoa

6.3.5.1.3.2.1. Partaideak

Aurreko azterketetan parte hartu duten unibertsitateko irakasle guztiak. Zehatzago esanda Mondragon Unibertsitateko 153, Euskal Herriko Unibertsitateko 217, Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya-ko 19, Deustoko unibertsitateko

18k eta beste unibertitate batzuetako 8k.

6.3.5.1.3.2.2. Erabilitako tresnak

CAA galdetegiaren laugarren bertsioa erabili da datuak biltzeko.

6.3.5.1.3.2.3. Prozedura

CAA galdetegian lortutako puntuazioetan irakasleak daukan lan antzintasunaren arabera desberdintasunik dagoen jakiteko, lehenengo eta behin, parte hartzaileak lan esperientziaren arabera 4 taldetan banatuak izan dira (1) 0-5 urte, (2) 6-15 urte, (3) 16-25 urte eta (4) 25 urte baino gehiago. Bariantzaren aldagai bakarreko analisi bat burutu da, CAA galdetegia aldagai aurrikusle eta lan antzintasuna aldagai irizpide gisa kontutan izanik. Analisiak egiteko SPSS V.24 programa erabili da.

6.3.5.1.3.3. Emaitzak

Emaitzek adierazten dute ez dagoela desberdintasun esanguratsurik CAAn ateratako puntuazioetan parte hartzaileen lan antzintasunaren arabera, $F(3, 410) = 0,142$; $p = 0,935$. Era berean, Hedges-en g erabiliz neurtutako talde desberdinen arteko batez besteko desberdintasunarekin lotutako efektuaren tamaina urrikoa izan da. Lan esperientziaren arabera arabera CAA galdetegiaren estatistiko deskribatzaileak **37**.

Taulan azaltzen dira.

37. Taula:

Laginaren banaketa lan esperientziaren arabera

		N	Ehunekoa	Bataz bestekoa	Desbiderapen tipikoa
Irakasle moduan lan	0-5 urte	110	%26,5	148,0727	19,07672
	6-15 urte	111	%26,7	146,4505	19,70406
esperientzia	16-25 urte	110	%26,5	147,7339	19,39294
	>25 urte	84	%20,2	147,7381	21,92326
	Denera	415	%100,0		

6.3.5.1.4. Ikasten ikastearekiko estrategia zehatzekin lotuta erakundean egiten den lanaren araberrako desberdintasunak

6.3.5.1.4.1. Helburua

Ikasten ikastearekiko estrategia zehatzekin lotuta, erakundean egiten den lanaren araberr, CAA galdetegian lortzen diren puntuazioetan desberdintasunik dagoen aztertzea.

6.3.5.1.4.2. Metodoa

CAA galdetegiaren baliotasun diskriminatzaillerako ebidentziak bildu nahian, puntuazioetan eragina daukaten esku-hartze desberdinak izandako taldeak konparatu dira. Zehazki puntuazioen arteko desberdintasunak aztertu ziren ikasten ikastearekiko estrategia zehatzak kontutan hartzen dituen erakundean lan egiten duten eta ikasten ikastearekiko estrategia zehatzak kontutan hartzen ez dituen erakundean lan egiten duten irakasle taldeen artean

Estrategia hauen baitan lan egiten duten irakasleek lortutako bataz besteko puntuazioak eta estrategia hauetatik at lan egiten dutenek lortutakoak konparatu dira. Froga parametrikoko aplikatzeko suposizioak betetzen direla egiaztatu ondoren, Student-en t erabili da konparatu beharreko bataz bestekoen artean estatistikoki esanguratsuak diren desberdintasunak azaltzen diren ikusteko. Alabaina, egoki ikusi da neurrien desberdintasunarekin erlazionatutako efektuaren tamaina estimatzea Cohen-en d erabiliz.

6.3.5.1.4.2.1. Partaideak

Ikasten ikastearekin lotuta estrategia zehatzetan lan egiten duten A fakultateko eta ikasten ikastearekiko estrategia zehatzetan lan egiten ez duten Y fakultateko irakasleak parte hartu dute azterketa honetan. Zehazki, B fakultateko 50 irakaslek eta Y fakultateko 59k.

SEXUA

38. Taulan sexuaren araberako laginaren banaketa ikus daiteke fakultate bakoitzean.

38. Taula:

Bosgarren azterketako laginaren banaketa fakultate eta sexuaren arabera

Fakultatea		Maiztasuna	Ehunekoak
A fakultatea	Emakumezkoa	33	%66,0
	Gizonezkoa	17	%34,0
	Guztira	50	%100,0
B fakultatea	Emakumezkoa	17	%28,8
	Gizonezkoa	42	%71,2
	Guztira	59	%100,0

Oharra: Sorkuntza propioa.

ADIN TARTEA

39. Taulan azterketa honetako lagin banaketa ikus dezakegu adin tartearen arabera.

39. Taula:

Laginaren banaketa adin tartearen arabera

Adin tartea	Ehunekoak
20-25	%4,6
26-30	%9,2
31-35	%13,8
36-40	%16,5
41-45	%15,6
46-50	%15,6
51-55	%11,9
56-60	%7,3
61-65	%5,5
Denera	%100,0

TITULAZIOA

40. Taulan azterketa honetako laginaren banaketa ikus daiteke buruturiko ikasketa mailaren arabera. Gehiengoak doktorea dela ikus daiteke.

40. Taula:

Laginaren banaketa buruturiko ikasketa mailaren arabera

Titulazioa	Batez bestekoa
Diplomatura	%1,8
Gradua	%1,8
Lizentziatura	%34,9
Master ofiziala	%12,8
Doktoregoa	%48,6
Denera	%100,0

IRAKASKUNTZAN JARDUTEN DEN TITULUA

Azterketako honetan laginaren banaketa irakasle jarduna burutzen duten tituluaren arabera honela egon da banatuta. %48,6k , gehiengoak, graduatan soilik burutzen du bere jarduna, %42,2ak aldiz gradu zein masterretan eta % 6,4ak gradu, master eta doktorego programan.

GALDETEGIA BETETZERAKOAN KONTUTAN HARTUTAKO**MATERIAREN EZAUGARRIAK:**

Galdetegia betetzerakoan hautatutako ikasgai edo materia konkretuari dagokionean, azterketa honetako laginari dagokionez, derrigorrezko ikasgaiak izan dira gehiengoak hautatutakoak (%95,4) eta hautazkoak % 4,6ak izan dute kontutan.

Bestalde, materia edo ikasgairen iraupenarenari dagokionez, kreditutan galdetuta, gehienek (%78,9) 6 ECTS-ko materiak hautatu dituzte.

Bukatzeko, materia horretan matrikulatuta dauden ikasle kopuruari dagokionez, **41. Taulan** ikus dezakegu nola geratu den banatuta, erdia baino gehiago (%57,8) 26-35 ikasleko taldeak dira. 36tik gorako taldeak %16,5ak osatzen dute 55eko kopurua gainditu barik, 10-25 tartean % 25,7a dira.

41. Taula:

Laginaren banaketa ikasle kopuruaren arabera

Ikasle kopurua	Ehunekoa
10-25	%25,7
26-35	%57,8
36-45	%11,0
46-55	%5,5
Total	%100,0

UNIBERTSITATEAN IRAKASLE MODUAN AINTZINATASUNA

42. **Taulan** ikusten den bezala, 5 urte edo gutxiagoko lan esperientzia dutenak dira gehien erantzun dutenak (%30,3). Bestalde, 6-20 urte bitarteko beste taldeetan kopuru antzekoak aurkitzen ditugu. 30 urtetik gorakoak dira lagin honetan gutxiengoa.

42. Taula:

Laginaren banaketa antzinatasunaren arabera

Antzinatasuna	Ehunekoa	Metatutako portzentajea
0-5	%30,3	30,3
6-10	%19,3	49,5
11-15	%15,6	65,1
16-20	%19,3	84,4
21-25	%3,7	88,1
26-30	%9,2	97,2
30 baino gehiago	%2,8	100,0
Denera	%100,0	

6.3.5.1.4.2.2. Erabilitako tresnak

CAA galdetegiaren hirugarren bertsioa (29. eranskina).

6.3.5.1.4.2.3. Prozedura

Lehenengo eta bigarren azterketetan jasotako datuak kontutan izanik egin dira analisiak. Alde batetik, A fakultateko datuak ditugu eta bestetik, B fakultatekoak. A fakultateko irakasleak ikasten ikastearekiko estrategia konketuak kontutan dituen erakundea dute lan eremu. Estrategia hauek lotura daukate, alde batetik, erakundearen

hezkuntza proiektuan ikasten ikastea zutabe gisa azaltzea. Horrekin lotuta, irakasle berrien harrera planean ikasten ikastearekiko, besteak beste, formazioa eskaintzen da. Gainera, graduetako eskaintzari begira, berau osatzen duten materietan, irakasleak lan taldeetan antolatzen dira, lan talde hauek izanik formaziorako gune naturalak. Hori horrela, erakundeetan zutabe den ikasten ikastearen transmisio eta formazio alderdiak ziurtatzen dira, taldeetan irakasle berri zein esperientziadunak egotea zaintzen baita. Materien diseinuan eta beraien inplementazioan ikasten ikasteak presentzia dauka. Honela, materietan dauden irakasleak, ezinbestean, ikasten ikastearekiko oinarrizko nozioak izan behar ditu.

6.3.5.1.4.3. Emaitzak

43. Taulan CAA galdetegian ateratako puntuazio osoaren zein ikasten ikastearen garapena errazten duten testuinguruak neurtzen dituzten dimentsioetan ateratako puntuazioak kontutan izanik bi taldeen batz besteko puntuazioak eta desbideratze tipikoak aurkezten dira.

43. Taula:

CAA galdetegian zein ikasten ikastearen garapena errazten duten testuinguruak neurtzen dituzten dimentsioetako batz besteko puntuazioak eta desbideratze tipikoa

Dimentsioa	Taldea	Batz bestekoa	Desbideratze estandarra	N
CAA	Erakundeak estrategia konkretuak ditu	154,5800	15,33050	50
	Erakundeak estrategia konkretuak ez ditu	140,1186	14,95405	59
Ika-lan konpromisoa	Erakundeak estrategia konkretuak ditu	35,0600	2,93751	50
	Erakundeak estrategia konkretuak ez ditu	32,9322	3,31072	59
Giro segurua	Erakundeak estrategia konkretuak ditu	28,9200	3,64126	50
	Erakundeak estrategia konkretuak ez ditu	26,3898	3,31151	59
Metodologia	Erakundeak estrategia konkretuak ditu	56,3400	6,83810	50
	Erakundeak estrategia konkretuak ez ditu	49,1186	7,34163	59
Auto-erregulazioa	Erakundeak estrategia konkretuak ditu	34,2600	4,28004	50
	Erakundeak estrategia konkretuak ez ditu	31,6780	4,86168	59

Erakundean estrategia konkrituak dituen eta ez dituen taldeen arteko desberdintasunei dagokionean, emaitzek agerian utzi dute formazioa burutu duten irakasleek estatistikoki esanguratsuak diren puntuazio altuagoak azaltzen dituztela ikasten ikastearen garapena errazten duten testuinguruen eskaintza orokorrean ($t(107) = 4,973$; $p = 0,0001$). Puntuazioen arteko desberdintasunari atxikitzen zaion efektuaren tamaina magnitude handikoa izan da (d de Cohen = 0,96). Era berean, hantzerako emaitzak ikusten dira testuinguru erraztatzaileen eskaintza neurtzen duten beste dimentsioetan ere, ikasleekiko eta lanbidearekiko konpromisoa ($t(107) = 3,519$; $p = 0,001$), giro segurua ($t(107) = 3,797$; $p = 0,001$), metodologia ($t(107) = 5,280$; $p = 0,0001$) eta auto-erregulazioa ($t(107) = 2,917$; $p = 0,004$). Emaitza honekin esan dezakegu, neurrien desberdintasunarekin erlazionatutako efektuaren tamainak neurrikoak eta altuak diren magnitudeak lortu direla (d de Cohen = 0,68, 0,73, 1,01 y 0,56, hurrenez hurren).

6.3.5.2. EBIDENTZIA KONBERGENTEA

6.3.5.2.1. Helburua

Helburua CAAREN baliotasun konbergentea aztertzea da. Honetarako CAA galdetegian eta Approaches to Teaching Inventory (S-ATI-20) galdetegiaren gaztelerazko bertsioan ateratako puntuazioetan aurreikusi daitezkeen harremanak aztertu ditugu. S-ATI-20 galdetegia unibertsitateko irakasleen irakaskuntza ikuspegiak neurtzen ditu. 20 itemek osatzen dute bi eskalatan multzokatuta, eskala bakoitzak 10 item ditu. Irakaskuntza ikuspegiaren continuum-aren bi muturrak definitzen dira eskala hauetan. Alde batetik kontzeptu aldaketa/ikaslearen oinarritutako estrategia (CCCE izena hartzen du tresna originalean), bestetik, informazioaren transmisioa/irakaslearen oinarritutako estrategia (TICP) (Monroy, González-Geraldo eta Hernández-Pina, 2015). Lan honetarako CCCE faktorea erabili da. CCCE faktoreak definitzen duen irakasleak

ikasleek gaiarekiko duten pentsaera aldatzen saiatzen da eta ezagutza propioen eraikuntza bultzatzen du.

S-ATI-20 galdetegiaren CCCE faktorearen eta CAAREN arteko harremana estua da. Izan ere, marko teorikoan azaldu bezala, irakaslearen ikaskuntza hautemateak eskaintzen dituen testuinguruak baldintzatuko ditu (Kember eta beste batzuk, 1997; Trigwell eta Prosser, 1991; Trigwell, Prosser eta Ginns, 2005; Trigwell eta beste batzuk, 1999). Tresna honek proposatzen duen ikaslearen oinarritutako irakaskuntza hautemateak ikaskuntza sakona errazten du (Prosser eta Trigwell, 1993; Trigwell eta beste batzuk, 1999; Ventura, 2016; Zhang, 2008), kalitatezko ikaskuntza gisa definitua dagoena eta goi-mailako ikaskuntzak duen helburua kontutan izanda, sakoneko ikuspegia da egokiena (Biggs, 1999; Trigwell, Prosser eta Waterhouse, 1999). Era berean, hainbat dira ikerketak azaltzen dutenak (Biggs, 1996; Bolívar, 2013; Gargallo, Garfella, Pérez eta Fernández, 2010; Lucas, 2014; Monroy, 2013; Ramsden, 1985; Suk, 2005) ikaskuntzan oinarritzen diren irakasleek eragiten dutela ikasten ikastearekin lotutako aldagaietan. Hori horrela, ikasten ikastea kompetentziaren garapenean erraztatzaileak diren testuinguruak eskaintzeko ezinbestekoa izango da irakaslearen irakaskuntza hautematea ikaslearen oinarritutakoa izatea.

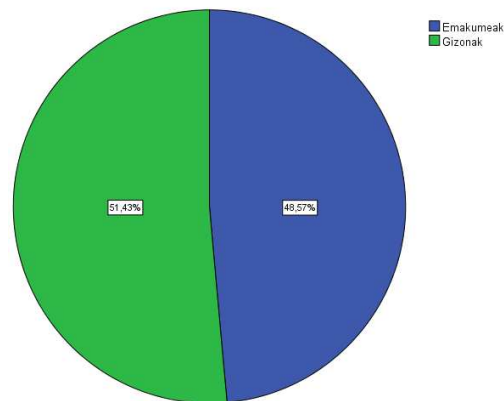
6.3.5.2.2. Metodoa

6.3.5.2.2.1. Partaideak

Aurreko azterketetan parte hartzaile izan diren Mondragon unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien fakultateko, Mondragon Goi Eskola Politeknikoko eta Enpresagintza Fakultateko irakasle batzuk osatu dute lagina (N = 105).

SEXUA

21. irudian ikus daitekeen moduan, gizonezkoak gehiago dira (% 51.4) emakumezkoak baino (%48.6) azterketa honetan.



21. irudia: Bosgarren azterketako laginaren banaketa sexuaren arabera.

ADIN TARTEA

44. Taulan azterketa honetako lagin banaketa ikus dezakegu adin tartearen arabera. 31-55 urte tartetan dago laginaren gehiengoa. 30 urtetik beherakoak %15.2 izanik eta 55etik gorakoak %11.5.

44. Taula:

Laginaren banaketa adin tartearen arabera

Adin tartea	Ehunekoak
20-25	%5,7
26-30	%9,5
31-35	%13,3
36-40	%16,2
41-45	%13,3
46-50	%18,1
51-55	%12,4
56-60	%6,7
61-65	%4,8
Denera	%100,0

TITULAZIOA

45. Taulan azterketa Honetako laginaren banaketa ikus daiteke buruturiko ikasketa mailaren arabera. Gehiengoa doktorea dela ikus daiteke (%49,5) eta jarraian lizentziatura da laginaren %29,5ek daukaten titulua.

45. Taula:

Laginaren banaketa buruturiko ikasketak mailaren arabera

Titulazioa	Batez bestekoa
Diplomatura	%1,9
Gradua	%2,9
Lizentziatura	%29,5
Master ofiziala	%16,2
Doktorego ikasketak	%49,5
Denera	%100,0

IRAKASKUNTZAN JARDUTEN DEN TITULUA

Azterketako honetan laginaren banaketa irakasle jarduna burutzen duten tituluaren arabera honela egon da banatuta. %42,9k graduatan soilik burutzen du bere jarduna, %44,8ak aldiz, gehiengoak, gradu zein masterretan eta % 7,6ak gradu, master eta doktorego programan.

GALDETEGIA BETETZERAKOAN KONTUTAN HARTUTAKO

MATERIAREN EZAUGARRIAK:

Galdetegia betetzerakoan, hautatutako ikasgai edo materia konkretuari dagokionean, azterketa honetako laginari dagokionez, derrigorrezko ikasgaiak izan dira gehiengoak hautatutakoak (%95,2) eta hautazkoak % 4,8k izan dute kontutan.

Bestalde, materia edo ikasgairen iraupenarenari dagokionez, kreditutan galdetuta, gehienek (%70,5) 6 ECTS-ko materiak izan hautatu dituzte.

Bukatzeko, materia horretan matrikulatuta dauden ikasle kopuruari dagokionez,

46. Taulan ikus dezakegu nola geratu den banatuta, 66 ikasletik gorako taldeak %1,9k osatzen dute, 10-45 tartean % 86,7a dira, eta 45-65 bitartean dago % 10,5a.

46. Taula:
Laginaren banaketa ikasle kopuruaren arabera

Ikasle kopurua	Ehunekoa
15-25	%27,6
26-35	%48,6
36-45	%10,5
46-55	%7,6
56-65	%2,9
66-75	%1,9
Besterik	%1,0
Total	%100,0

UNIBERTSITATEAN IRAKASLE MODUAN AINTZINATASUNA

47. **Taulan** ikusten den bezala, 5 urte edo gutxiagoko lan esperientzia dutenak dira gehien erantzun dutenak. Bestalde, 6-20 urte bitarteko beste taldeetan kopuru antzekoak aurkitzen ditugu. 30 urtetik gorakoak dira lagin honetan gutxiengoa.

47. Taula:
Laginaren banaketa antzintatasunaren arabera

Antzintatasuna	Ehunekoa	Metatutako ehunekoa
0-5	%33,3	%33,3
6-10	%16,2	%49,5
11-15	%16,2	%65,7
16-20	%15,2	%81,0
21-25	%9,5	%90,5
26-30	%6,7	%97,1
30 baino gehiago	%2,9	%100,0
Total	%100,0	

6.3.5.2.2.2. Erabilitako tresnak

CAA bosgarren bertsioa (37. eranskina). Approaches to Teaching Inventori-ren gaztelerazko bertsioa, S-ATI-20 galdetegiaren ikasle oinarritutako ikuspegiarekin lotutako faktoreak osatzen duten 10 item (CCCE) (5. eranskina).

6.3.5.2.2.3. Prozedura

Bigarren azterketan parte hartu duten Mondragon Unibertsitateko hiru fakultatetako irakasleei (N=153) S-ATI-20 galdetegiko ikaslean oinarritutako ikuspegiarekin lotutako faktoreak osatzen duten 10 itemekin sortutako on-line bidezko galdetegia bidali zaie postaz. Horretarako, lankidetza eskatzeko posta bidali zaie (38. eranskina). Informazioa biltzeko tarte bat utzi ondoren, 105 subjekturen erantzunak jaso ditugu eta beharrezko analisiak egin dira, SPSS V.24 programarekin.

6.3.5.2.3. Emaitzak

Bi frogen arteko puntuazioen arteko Pearson-en korrelazio koefizientea 0,641, $p < 0,01$ izan da. CCA galdetegia osatzen duten faktoreen eta CCCE galdetegiaren artean ere korrelazio positibo eta neurritzkoak ikusi dira (**48. Taulan** ikus daitezke). Beraz, ezaugarri bereko neurri konbergenteak lortu ditugu.

48. Taula:

CAA eta CCCE-ren arteko korrelazioak

CCA	CCCE
Puntuazio osoa	0,641*
Ikasleekiko eta irakasle lanarekiko konpromisoa	0,481*
Gelako giroa	0,563*
Metodologia	0,627*
Auto-erregulazioa	0,438*

Oharra: Korrelazioa esanguratsuan da 0,01 mailan

6.3.6. Seigarren azterketa: puntuazioen baremazioa eta interpretazioa

Baremoek puntuazio zuzen posible bakoitzari zenbakizko balio bat ezartzen diote. Zenbakizko balio honek talde normatiboa osatzen duten pertsonen ateratzen dituzten puntuazioak kontutan izanik, puntuazioen posizioa adierazten dute. Baremoak erabiltzerakoan, normaren interpretazioak egiten dira.

CAA GALDETEGIA

**CUESTIONARIO APRENDER A APRENDER
(CAA)**

El *Cuestionario Aprender a Aprender* trata sobre los contextos facilitadores de aprendizaje que el profesorado universitario activa en el desarrollo de la competencia aprender a aprender.

Antes de comenzar a cumplimentar el cuestionario, le rogamos rellene los datos del docente que se solicitan. A continuación, encontrará una serie de frases que describen conductas relacionadas con el desarrollo de la competencia aprender a aprender.

Cada frase tiene cinco posibles respuestas, según el grado de acuerdo con la frase o la frecuencia.

Muy en desacuerdo / Casi nunca	En desacuerdo / Muy poco frecuente	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo / Algunas veces	De acuerdo / Muy frecuente	Muy de acuerdo / Casi siempre
1	2	3	4	5

Por favor, marque con un aspa (X) la respuesta que considere más adecuada. Si una vez que ha dado una respuesta desea cambiarla, tache claramente la respuesta no deseada y marque con un aspa la opción de la nueva respuesta que desea dar.

Por favor, dé una respuesta a todas y cada una de las frases. Si considera que no lo sabe o tiene dudas, responda lo que considere más acertado. Los datos serán tratados con total confidencialidad.

Gracias por su colaboración.

1. DATOS DEL PROFESOR O PROFESORA QUE RESPONDE EL CUESTIONARIO

CÓDIGO: _____

Fecha: _____

(a rellenar por la o el entrevistador)

DATOS PERSONALES

SEXO: Mujer Hombre

EDAD:
 20-25 26-30 31-35 36-40 41-45 46-50 51-55 56-60 61-65 66-70

TITULACIÓN:
 DIPLOMATURA GRADO LICENCIATUR MASTER OFICIAL DOCTORADO

ESPECIFICAR: _____

DATOS ACADÉMICO-PROFESIONALES

UNIVERSIDAD: _____

FACULTAD: _____

TÍTULO O TÍTULOS EN LOS QUE SE IMPARTE DOCENCIA (*grado/master/programa doctorado*)

 GRADO MASTER PROGRAMA DOCTORADO

ASIGNATURA EN LA QUE USTED ESTÁ PENSANDO CUANDO CONTESTE EL CUESTIONARIO
NOMBRE: _____

TIPO DE ASIGNATURA:
 OBLIGATORIA OPTATIVA

DURACIÓN EN CRÉDITOS: _____

Nº APROXIMADO DE ALUMNOS Y ALUMNAS MATRICULADAS POR GRUPO: _____

TÍTULO EN EL QUE SE IMPARTE: _____

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD:
 0-5 6-10 11-15 16-20 21-25 26-30 más de 30

2. LISTADO DE ÍTEMS A RESPONDER

CUESTIONARIO APRENDER A APRENDER	GRADO DE ACUERDO				
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
	1	2	3	4	5
1. El trabajo de las competencias específicas de la asignatura está estrechamente vinculada con el proceso de construcción conjunta en el aula, a través de las conversaciones que en ella se desarrollan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Siempre tengo expectativas positivas con respecto al proceso de aprendizaje del alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Cuando emito opiniones y valoraciones, tengo en cuenta las características de cada estudiante, el momento y las consecuencias potenciales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Comparto a menudo con las y los estudiantes la utilidad de todas las preguntas planteadas por el grupo, sin rechazarlas y explicitando su valor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Tengo en cuenta las aportaciones de cada estudiante y analizo, junto con ellos y ellas, la idoneidad de las mismas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Doy importancia a la voz del alumnado, procuro asegurar la polifonía.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Es importante que cada estudiante sienta que tengo en cuenta cómo se encuentra.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Priorizo las estrategias metodológicas que implican indagación y resolución de problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Es habitual que en nuestras clases se propongan dinámicas para que las y los estudiantes examinen su proceso de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Reviso mi planificación docente teniendo en cuenta la retroalimentación de los y las estudiantes y mi propia valoración.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Me preocupa preparar e impartir clase de la mejor forma posible.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Creo que en la interacción con las y los estudiantes aprendo continuamente y que esto contribuye en mi desarrollo personal y profesional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CUESTIONARIO APRENDER A APRENDER	FRECUENCIA				
	Casi nunca	Muy poco frecuente	Algunas veces	Muy frecuente	Casi siempre
	1	2	3	4	5
13. Planifico tiempos, espacios, procesos e instrumentos para facilitar una construcción personal del conocimiento por parte de las y los estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Planteo tareas en las que mis estudiantes deben escribir textos que posibilitan analizar, ordenar, tomar conciencia y/o proyectar sobre la construcción del conocimiento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Propongo situaciones dilemáticas para que las y los estudiantes se planteen preguntas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Planteo taras para que las y los estudiantes hagan un uso sistemático de las preguntas: ¿qué quiero conseguir?, ¿cómo lo voy a conseguir?, ¿cómo sé que lo he conseguido?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Ofrezco oportunidades para que el grupo perciba que el aula es un espacio de confianza donde se pueden plantear preocupaciones, dudas o problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Valoro las aportaciones de los y las estudiantes y así se lo hago saber.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Dedico tiempo de las sesiones de clases a crear una buena atmosfera de trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Planifico el inicio de las clases con una dinámica, pregunta, una breve lectura o planteamiento de hipótesis para contextualizar y situarnos en la asignatura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Planteo una actividad final en cada clase para mantener el deseo y la emoción de seguir con el tema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Mantengo unas relaciones interpersonales que facilitan la comunicación con las y los estudiantes, tanto en clase como fuera de ella.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Creo espacios y oportunidades de participación individual en el grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Ofrezco situaciones de aprendizaje lo más ajustadas a la realidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Durante mi interacción con los y las estudiantes trato de entablar conversaciones sobre temas relacionados con la asignatura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Planifico tareas que exigen integrar aprendizajes de otras asignaturas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Propongo contextos de aprendizaje basados en planteamientos de la investigación-acción.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Propongo situaciones y tareas que exigen de la responsabilidad individual para obtener el éxito colectivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Comparto y explico la planificación de la asignatura con los y las estudiantes como estrategia para el desarrollo de esta competencia (planificar) en el alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Comparto y explico los objetivos de la sesión y los medios que voy a utilizar con las y los estudiantes como estrategia para el desarrollo de esta competencia (definición y seguimiento de objetivos) en el alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. Realizo la autoevaluación de mi intervención en el aula con los y las estudiantes de cara a ofrecer estrategias para que las y los estudiantes desarrollen esta capacidad de autoevaluación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Para dar respuesta a las tareas que presento en clase, me aseguro de que los y las estudiantes dispongan de los apoyos necesarios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. En la planificación de mis clases reservo y dedico tiempo a la preparación de estrategias de participación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Dedico tiempo en la asignatura para cerciorarme de que los significados que utilizamos el alumnado y yo son compartidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Utilizo diferentes actividades a lo largo de la asignatura que me permiten realizar el seguimiento del alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Me aseguro de la coherencia entre las actividades de aprendizaje y de evaluación (evalúo lo que se ha enseñado y cómo se ha enseñado).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Comunico y explico a mis estudiantes que los errores son oportunidades de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. El tipo de tareas que propongo facilitan que el alumnado tenga opciones de integrar mejoras en su propio proceso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Analizo sistemáticamente lo acontecido en clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FITXA TEKNIKOA

Izena: CAA. Cuestionario Aprender a Aprender

Egileak: Nagore Iñurrategi, Agurtzane Martinez eta Alexander Muela.

Erabilera: banakako edo taldekoa.

Erabilera eremua: Unibertsitate mailako graduetao irakasleak.

Iraupena: 15-20 minutu bitartean.

Helburua: Ikasleen ikasten ikastea kompetentzian garatzeko unibertsitateko graduoko irakasleak martxan jartzen dituzten testuinguruak zenbateraino erraztatzailleak diren neurtzea.

DESKRIBAPEN OROKORRA

Helburua

Unibertsitatean gradua ikasten duten ikasleen ikasten ikastea kompetentziaren garapenean irakasleak martxan jartzen dituen testuinguruak zenbateraino diren erraztatzailleak neurtzea da helburua. Hori horrela, irakasle bakoitzak bere praktika aztertze erabil dezake, zein, erakunde batek graduetao irakasle taldearen lana aztertze.

Erabilera eremua

Unibertsitate mailan erabiltzeko diseinatua izan da.

Erabilera eremu desberdinak baditu ere, irakasle bakoitzak zein kolektiboak ikus dezakete, testuinguru erraztatzaileen eskaintzari dagokionez, zein alderdietan dituen indar-guneak edo hobetu beharrekoak. Gainera, erakunde mailan, irakasle taldean egon daitezkeen praktika onen identifikaziorako zein formazio beharrak identifikatzeko erabil daiteke.

Erabilera bakarkakoa izan daiteke edo taldeka. Galdetegia betetzeko 15-20 minutu beharko dira gutxi gora-behera, nahiz eta ez dagoen denbora mugarik.

Eduki eta egitura

CAA galdetegia izaera positiboa duten 39 itemek osatzen dute. Item talde honek 4 faktore neurtzen dituzte (Ikasleekiko eta irakasle lanarekiko konpromisoa, Gelako giroa, Metodologia eta Auto-erregulazioa). Faktoreen definizioak ondorengoak dira:

1. faktorea: Ikasleekiko zein lanbidearekiko konpromisoa

Konpromisoa irakaslearen eraginkortasun mailan eragina duen aldagai gako bat da (Day eta Gu, 2012); izan ere, konpromisoa adierazten duten irakasleek beraien ikasleengan eragin handiagoa dute konpromisorik adierazten ez dutenek baino (Day, 2007). Faktore honek barnebiltzen ditu bi dimentsio: ikaslearekiko konpromisoa eta irakasle lanarekiko konpromisoa. Ikaslearekiko konpromisoak ikaslea era pertsonalizatuan tratatu eta irakaslearen ikastearekiko ardura, zaintza, barnebiltzen ditu. Ardura eta zaintzarekin lotuta, kontutan hartu beharreko alderdiak daude, hala nola, espektatibak (Suárez eta Fernández, 2011), beraiekiko konfiantza (Zabalza, 2009). Informazio mota honek auto kontzeptu akademikoan eragina dauka eta (Hoffman eta Spartariu, 2008). Irakasle lanarekiko konpromisoari dagokionean, lanean parte hartzeko duen nahia eta berarekin duen identifikazio psikologikoarekin erlazionatzen da. Hobetzeko grina eta hobetzeko jarrera dago konpromiso honen atzean, formazioarekin oso

kezkatuta dagoen profesionala (Bain, 2007; Gomendio, 2017; Lucas, 2014). Irakaskuntza praktiken aldaketa, irakaslearen ekintza hausnarketa eta oinarri teoriko sendo batetik etorriko da soilik (Biggs, 2006), beraz, formazioa ekintza ikerketaren baitan ulertzen da.

2. faktorea: Giro segurua

Errespetuan oinarritutako hezkuntza giroa bermatu behar da, izan ere, horrek pertsona onartua sentitzea (García, 2011) erraztuko du, eta bere gaitasunetan sinesteko aukera gehiago emango dizkio. Ikasleei hitz egiten utzi behar zaie, beraien parte-hartzearen arduradun eginez (Bain, 2007; ITE, 2012; Suk, 2005). Horretarako, irakasle eta ikasleen arteko harreman positiboak izan behar dira eta gertutasuna bilatu behar da, honek ikaskuntzarekiko eragina baitauka (García, 2011; López de Maturana, 2010). Ikasleen arteko elkarrekintza egoerak sortu eta mantendu behar dira, giroan eragina dute eta (Bain, 2007; García, 2011;).

3. faktorea: Metodologia

Ikaslea bere praktikaren gainean kritikoki hausnartzen jartzen duen metodologia izango da lagungarriena (Aznar-Minguet, 1992). Ikerketa ikuspegiak lagungarriak dira honetarako. Egoera errealetatik ahalik eta gertuen dauden benetako egoerak dira eraginkorrenak (Escamilla, 2015; Levy-Leboyer, 2001; Pozo eta Pérez Echeverría, 2009). Gainera, ezinbestekoa da metodologikoki anitzak izatea, ikasle guztiengana iristeko (Bain, 2007; Beltrán, 1998; Escamilla, 2015; Gargallo, 2012; Zabalza, 2009). Metodologiek bermatu behar dute beste batzuekin lan egitea, izan ere, norbere prozesu kognitibo eta emozionalen kontzientzia hartzen laguntzen baitu (Martín, 2008).

Ebaluaziori dagokionez, hezitzailea, prozesuan egiten dena eta parte-hartzailea izan behar da. Autoebaluazio eta koebaluazioa lagungarriak dira, baina, horretarako ikaslea trebatu egin behar da (Martin, 2008). Baliagarria izan behar da arrakasta zein hutsegiteekiko egozpen egokiak egiteko (Martin, 2008). Ebaluazioak irakasleari zein ikasleari lagundu behar dio beraien prozesua erregulatzeko.

4. faktorea: Auto-erregulazioa

Eraginkorrena den laguntza ikaslearen eraikuntza prozesura gehien egokitzen dena da (Coll eta beste batzuk, 2008). Laguntza honen azken helburua izango da ikaslea kanpo erregulazio batetik barne erregulaziora pasatu behar da eta hau gertatzen da elkarrekintza prozesuetan. Prozesu honetan irakasleak funtzio erraztatzailerik bat jokatu behar du (Aznar-Minguet, 1992; Coll, Onrubia eta Mauri, 2008), bitartekaritzan mekanismo doitu eta egokienak ezarriz (Beltrán, 1998; Escamilla, 2015; Gargallo, 2012; Gómez, García eta Alonso, 1991; Main, 1985; Selmes, 1988).

Barne erregulazioa edo auto-erregulazioa ikasten ikastean prozesu klabe bat da, kompetentziaren menperatzen maila gorena berak erraztuko baitu (Rosario eta beste batzuk, 2014; Salmerón eta Gutiérrez, 2012). Ikaskuntzaren auto-erregulazioan eragina izango du ikaskuntzaren ardura hartzeak. Escamillak (2015) auto-erregulazioa planifikazioan, gainbegiratzean eta ebaluazioan gauzatzen dela dio. Ezinbestean planifikaziorako estrategiak, gainbegiratze estrategiak eta ebaluazio estrategiak menperatzea eskatzen du honek. Irakaslea eredu izatea lagungarria da (García, 2011), horrela modelatzea eskaini ahal izateko. (Bolívar, 2009a; García, 2011). Bestalde, irakaslearen eskaintzaren koherentziak ikaslearen auto-erregulazioan eragina dauka, izan ere, era

autonomoan pentsatzen baimentzen duen testuinguru batek koherentzia adierazi behar du (Jauregi, 2011).

Puntuazio motak

CAA galdetegiak 5 puntuazio eskaintzen ditu: 4 dimentsioekin lotuta eta 1 emaitza orokorrekarekin lotuta.

Alde batetik, zuzeneko puntuazioak ditugu. Puntuazio mota hau bere horretan interpretatzeko zailtasunak dakartzate. Horregatik pertzentilak (Pc) ere erabiltzen ditugu. Pertzentilak emandako emaitza berdina edo emaitza horren azpitik dagoen erreferentziazko laginaren portzentajearen berri ematen digu. Hori horrela, %35eko pertzentil bat badauka subjektuak esan nahi du tipifikazio laginak subjektu horrek ateratako puntuazio berdina edo baxuagoa atera duela.

Bukatzeko, T puntuazioa aipatu behar dugu. T puntuazioak talde normatiboaren batz besteko eta puntuazio konkretu baten arteko distantzia adierazten du (bataz bestekoa 50 eta desbiderapen tipikoa 10). Hori horrela, 80ko T puntuazioak esan nahi du subjektuaren puntuazioa talde normatiboaren batz bestekotik hiru desbiderapen tipiko goitik dagoela. T puntuazioa 30eko bada, aldiz, esan nahi du bataz bestekotik bi desbiderapen tipiko azpitik dagoela.

ERABILERA ETA ZUZENKETA PROZEDURA OROKORRAK

Erabilera prozedura orokorrak

Galdetegia betetzeko ez da beharrezkoa azalpen espezifikorik ematea. Galdetegiak lehenengo orrialdean oinarritzko oharrak ditu eta bertan jasotzen da kontutan izan beharreko alderdi batzuk.

Galdetegia betetzerakoan, lehenik eta behin, irakaslearen datuen atala betetzea eskatzen da. Galdetegiak irakasleak martxan jartzen dituen testuinguru erraztatzaileak

neurtzen ditu, eta oso garrantzitsua da, galdetegia bete aurretik erantzunak lekutzea, esku-hartze eremu konkretu batean pentsatzea. Izan ere, osterantzean, galdetegia osatzea nahasgarria izan daiteke.

Behin irakaslearen datuak beteta, itemei erantzun behar zaie. Item bakoitzak ikasten ikastea konpetentziaren garapenarekin zerikusia duten jarrerak adierazten dituzte. Betetzailari eskatzen zaio esaldi bakoitzari erantzutea adostasun maila edo maiztasun maila adieraztea. Horretarako 5 erantzun posible daude Likert eskalan 1etik (oso desados / ia inoiz) 5 era (Oso ados / Ia beti).

Garrantzitsua da item guztiak erantzutea, ondorioak atera ahal izateko.

Galdetegia paperean edo on-line bidez bete daiteke. On-line bidez erantzun bakarreko aukera izanik ez da egongo arazorik erantzuna aldatzea nahi bada. Paperean aldiz, behin erantzuna eman ondoren, aldatzea nahi bada, lehenengoz emandako erantzuna zirriborratzea eskatzen da eta erantzun berria X batekin jartzea.

Zuzenketa prozedura orokorrak

CAA galdetegiaren zuzenketa egiteko zuzenketa txantiloia (39. eranskina) erabili behar da.

Zuzenketa txantiloian itemak azaltzen dira zutabe baten, ondoko zutabeen item bakoitzari dagokion puntuazioa sartu behar da. Amaitutakoan, txantiloiak berak datuen analisia egin eta galdetegi osoaren zein faktore bakoitzaren puntuazio zuzenak (PD) eta T puntuazioak (T) eskaintzen ditu.

INTERPRETAZIO ARAUAK

Zuzenketa txantiloian jasotako emaitzak kontutan izanik, galdetegiko puntuazio osoen eta faktoreen interpretazio normatibo bat egin daiteke.

Erreferentzia moduan erabili daitezkeen pertzentil eta deskribatzaile kualitatiboan arteko korrespondentzia bat aurkezten da **49. Taulan**.

49. Taula:

Pertzentilak eta hein kualitatiboen arteko korrespondentzia.

Pertzentila	Hein kualitatiboa
≥ 99	Oso altua
82-98	Altua
15-81	Tartekoa
3-14	Baxua
≤ 2	Oso baxua

Galdetegi osoaren interpretazioan esan nahi du pertzentil altuak ateratzen dituzten irakasleek ikasleen ikasten ikastearen garapena errazten duten testuinguruaren eskaintzan kontzientzia handia daukatela eta eskaintzen dituzten testuinguruak erraztatzaileen ezaugarriak betetzen dituztela. Era berean, pertzentil baxuek adieraziko dute kontzientzia maila baxua azaltzen dutela. Faktore bakoitzari erreferentzia eginez, testuinguru erraztatzaileen eskaintzan eragina daukaten faktore bakoitzean irakasle horrek duen kontzientzia maila adieraziko luke.

T puntuazioaren arabera, **50. Taulan** jasotzen dugu T puntuazio eta perfil kualitatiboaren arteko korrespondentzia galdetegi osoaren interpretaziorako, baita faktore bakoitzerako ere.

50. Taula:

T puntuazioak eta perfil kualitatiboak.

T puntuazioa	Perfil kualitatiboa
≥ 70	Formazio arduradun
60-69	Irakasle formatzaileak
40-59	Tartekoak
30-39	Formazio beharra
< 30	Gaia erabat arrotza

Ikus daitekeen moduan, T puntuazio altua duten irakasleek galdetegi orokorrean formazioa antolatu eta formatzaile perfila daukate. Puntuazio altuenak jasotzen dituztenak (≥ 70) formatzaile izateaz gain, formazio arduradun izateko perfila daukate. ≤ 30 kokatzen diren irakasleak egoera larrian leudeke, gaia erabat arrotza edo proposatzen den markotik oso urruti kokatuta leudeke. Formazio premia handiko subjektuak kokatuko lirateke tarte honetan. 30etik 39an dauden irakasleak egoera kritikoa leudeke eta formazio beharra izango lukete. Emaizak aztertzerakoan, kontutan izan beharko genuke zein faktoretan dauden puntuazio baxu edo altuenak horren arabera irakurketa ere egiteko.

Pertzentil eta T puntuazioek mailakatze edo perfil kualitatiboekin daukaten korrespondentzia bateragarria da. **51. Taulan** ikus dezakegu nola pertzentil altuenak eta T puntuazio altuenak tarte berdinari egiten dioten erreferentzia.

51. Taula:

Pertzentila, hein kualitatiboa, perfil kualitatiboak eta T puntuazioa.

Pertzentila	Mailakatze kualitatiboa	Perfil kualitatiboa	T puntuazioa
≥ 99	Oso altua	Formazio arduradun	≥ 70
82-98	Altua	Irakasle formatzaileak	60-69
15-81	Tartekoa	Tartekoak	40-59
3-14	Baxua	Formazio beharra	30-39
< 2	Oso baxua	Gaia erabat arrotza	< 30

Jarraian, CAA galdetegiaren puntuazio orokorraren interpretazio eta baremazioa aurkezten da, baita, faktore bakoitzarena modu independentean.

Puntuazio osoa

52. Taulan galdetegi osoaren, alegia, puntuazio osoaren baremazioa egiteko taula normatiboa aurkezten da. Bertan ikus dezakegu nola banatzen diren puntuazio zuzenak galdetegi osoan, baita T puntuazioa zein pertzentilak ere.

52. Taula:

Baremazioa: Puntuazio osoen taula normatiboa

Batez bestekoa	Desbideratze tipikoa	Asimetria	Max	Min
%147,51	19,86	-0,38	195,00	72,00

Tarteak		Erdiko puntua	Maiztasuna
Azpiko-muga	Gaineko-muga		
65,5	78,5	72	1
78,5	91,5	85	2
91,5	104,5	98	6
104,5	117,5	111	20
117,5	130,5	124	45
130,5	143,5	137	92
143,5	156,5	150	108
156,5	169,5	163	82
169,5	182,5	176	49
182,5	195,5	189	10

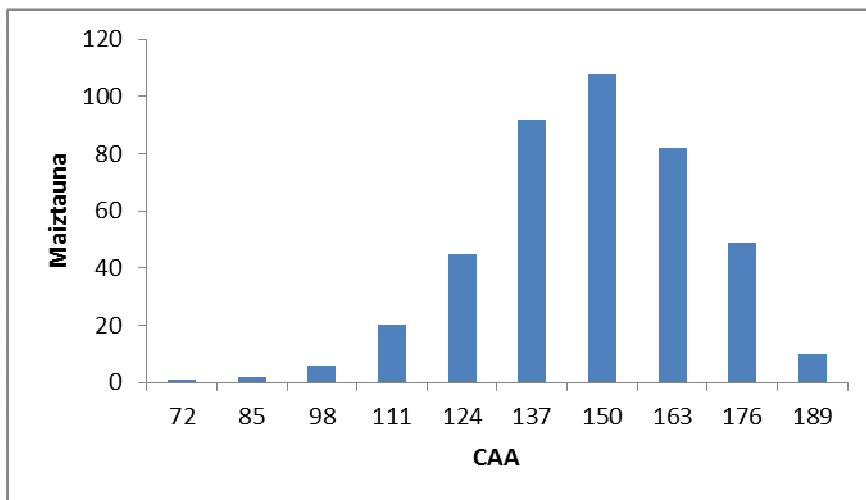
Puntuazio zuzena	T puntuazioa	F	Fa	Pc
72	12	1	1	0
82	17	1	2	0
87	20	1	3	1
94	23	1	4	1
96	24	2	5	1
97	25	1	7	2
100	26	1	8	2
101	27	1	9	2
105	29	1	10	2
108	30	1	11	3
109	31	2	12	3
110	31	1	14	3
111	32	2	15	4
112	32	1	17	4
113	33	6	20	5
114	33	1	24	6
116	34	2	25	6
117	35	3	28	7
118	35	2	30	7
119	36	3	33	8
120	36	2	35	8
121	37	4	38	9
122	37	2	41	10
123	38	1	43	10

124	38	5	46	11
125	39	8	52	13
126	39	3	58	14
127	40	3	61	15
128	40	3	64	15
129	41	4	67	16
130	41	5	72	17
131	42	4	76	18
132	42	9	83	20
133	43	3	89	21
134	43	5	93	22
135	44	7	99	24
136	44	10	107	26
137	45	13	119	29
138	45	6	128	31
139	46	7	135	32
140	46	4	140	34
141	47	9	147	35
142	47	9	156	37
143	48	6	163	39
144	48	9	171	41
145	49	10	180	43
146	49	7	189	45
147	50	11	198	48
148	50	15	211	51
149	51	11	224	54
150	51	10	234	56
151	52	2	240	58
152	52	11	247	59
153	53	5	255	61
154	53	8	261	63
155	54	8	269	65
156	54	1	274	66
157	55	9	279	67
158	55	10	288	69
159	56	4	295	71
160	56	5	300	72
161	57	4	304	73
162	57	5	309	74
163	58	5	314	76
164	58	4	318	77
165	59	11	326	78
166	59	6	334	80
167	60	9	342	82
168	60	5	349	84
169	61	5	354	85
170	61	4	358	86
171	62	9	365	88
172	62	2	370	89
173	63	7	375	90
174	63	7	382	92
175	64	5	388	93
176	64	3	392	94
177	65	2	394	95

178	65	2	396	95
179	66	3	399	96
181	67	1	401	97
182	67	4	403	97
183	68	1	406	98
184	68	1	407	98
186	69	3	409	98
188	70	2	411	99
191	72	1	413	99
195	74	2	414	100

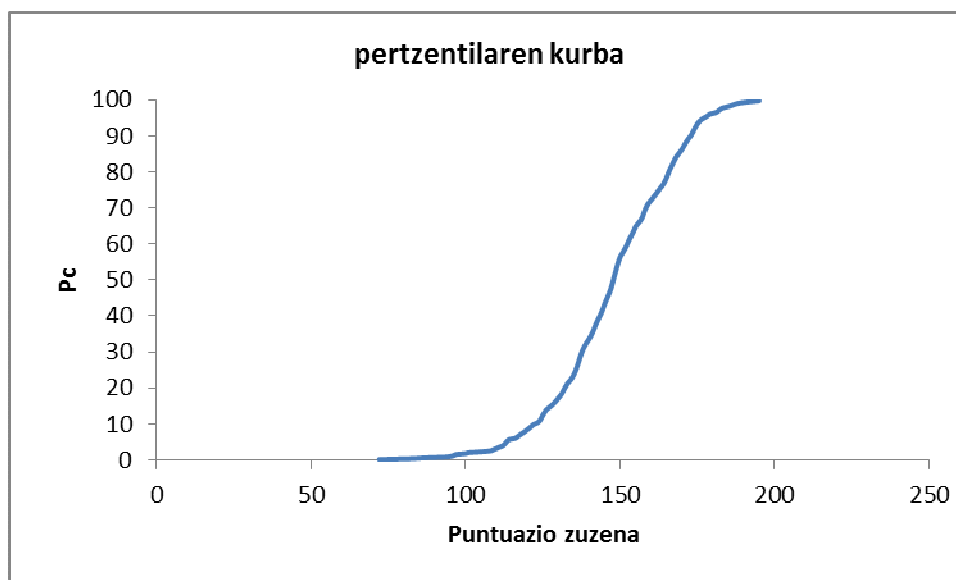
Oharra: Pc: Pertzentila .

22. irudian ikus daiteke nola banatzen diren puntuazio osoak.



22. irudia: Puntuazio osoen puntuazio banaketa

23. irudian berriz, puntuazio eta zentilen mailen arteko harremana ikus dezakegu.



23. irudia: Puntuazio eta zentilen mailen arteko harreman.

Oharra: Pc: Pertzentila.

1. faktorea: ikasleekiko zein lanbidearekiko konpromisioa

53. Taulan 1. faktorearen, alegia, ikasleekiko zein lanbidearekiko konpromisioa faktorearen puntuazioaren baremazioa egiteko taula normatiboa aurkezten da. Bertan ikus dezakegu nola banatzen diren puntuazio zuzenak 1. faktorean, baita T puntuazioa zein pertzentilak.

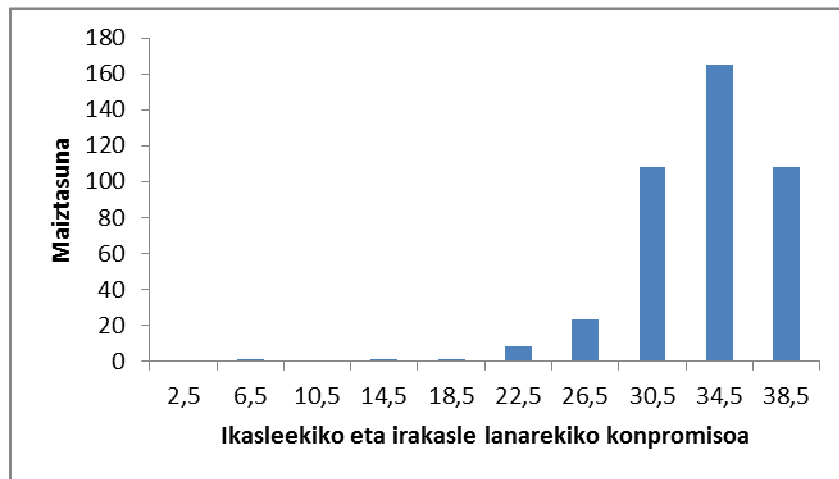
53. Taula:

Baremazioa: 1. faktorearen taula normatiboa

Batez bestekoa	Desbideratze tipikoa	Asimetria	Max	Min
%33,71	4,09	-1,24	40,00	8,00
Tarteak				
Azpiko-muga	Gaineko-muga	Erdiko puntua	Maiztasuna	
0,5	4,5	2,5	0	
4,5	8,5	6,5	1	
8,5	12,5	10,5	0	
12,5	16,5	14,5	1	
16,5	20,5	18,5	1	
20,5	24,5	22,5	8	
24,5	28,5	26,5	23	
28,5	32,5	30,5	108	
32,5	36,5	34,5	165	
36,5	40,5	38,5	108	
Puntuazio zuzena	T puntuazioa	F	Fa	Pc
8	-13	1	1	0
16	7	1	2	0
17	9	1	3	1
21	19	1	4	1
22	21	3	6	1
23	24	1	8	2
24	26	3	10	2
25	29	2	12	3
26	31	3	15	3
27	34	5	19	4
28	36	13	28	7
29	38	15	42	10
30	41	24	61	15
31	43	31	89	21
32	46	38	123	30
33	48	50	167	40
34	51	47	216	52
35	53	28	253	61
36	56	40	287	69
37	58	36	325	78
38	60	22	354	85
39	63	28	379	91
40	65	22	404	97

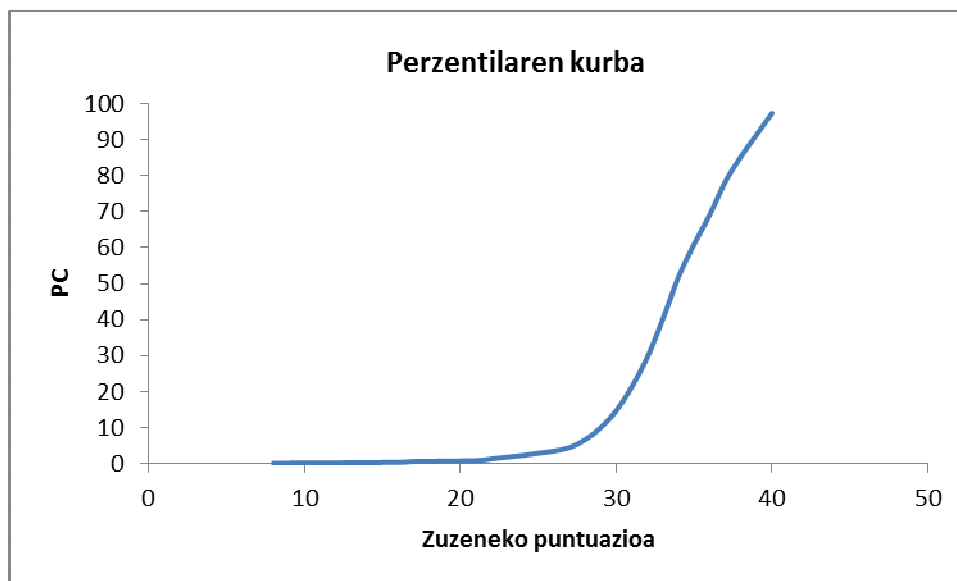
Oharra: Pc: Pertzentila

24. irudian ikus daiteke nola banatzen diren puntuazioak lehenengo faktorean



24. irudia: Puntuazio banaketa

25. irudian berriz, puntuazio eta zentilen mailen arteko harremana ikus dezakegu lehenengo faktorean.



25. irudia: Puntuazio eta zentilen barrutien arteko harremana

Oharra: Pc: Pertzentila

2. faktorea: Gelako giroa

54. Taulan 2. faktorearen, alegia, gelako giroa faktorearen puntuazioaren baremazioa egiteko taula normatiboa aurkezten da. Bertan ikus dezakegu nola banatzen diren puntuazio zuzenak 2. faktorean, baita T puntuazioa zein pertzentilak.

54. Taula:

Baremazioa: 2. faktorearen taula normatiboa

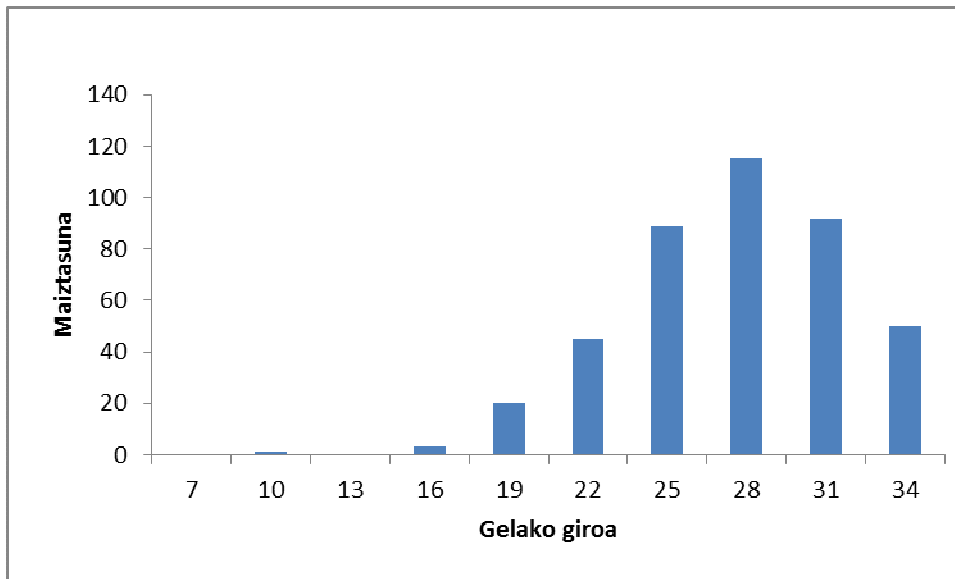
Batez bestekoa	Desbideratze tipikoa	Asimetria	Max	Min
%27,51	4,21	-0,47	35,00	9,00

Tarteak		Erdiko puntua	Maiztasuna
Azpiko-muga	Gaineko-muga		
5,5	8,5	7	0
8,5	11,5	10	1
11,5	14,5	13	0
14,5	17,5	16	3
17,5	20,5	19	20
20,5	23,5	22	45
23,5	26,5	25	89
26,5	29,5	28	115
29,5	32,5	31	92
32,5	35,5	34	50

Puntuazio zuzena	T puntuazioa	F	Fa	Pc
9	6	1	1	0
15	20	1	2	0
17	25	2	3	1
18	27	6	7	2
19	30	8	14	3
20	32	6	21	5
21	35	12	30	7
22	37	15	44	10
23	39	18	60	14
24	42	24	81	20
25	44	30	108	26
26	46	35	141	34
27	49	38	177	43
28	51	47	220	53
29	54	30	258	62
30	56	37	292	70
31	58	34	327	79
32	61	21	355	85
33	63	15	373	90
34	65	23	392	94
35	68	12	409	99

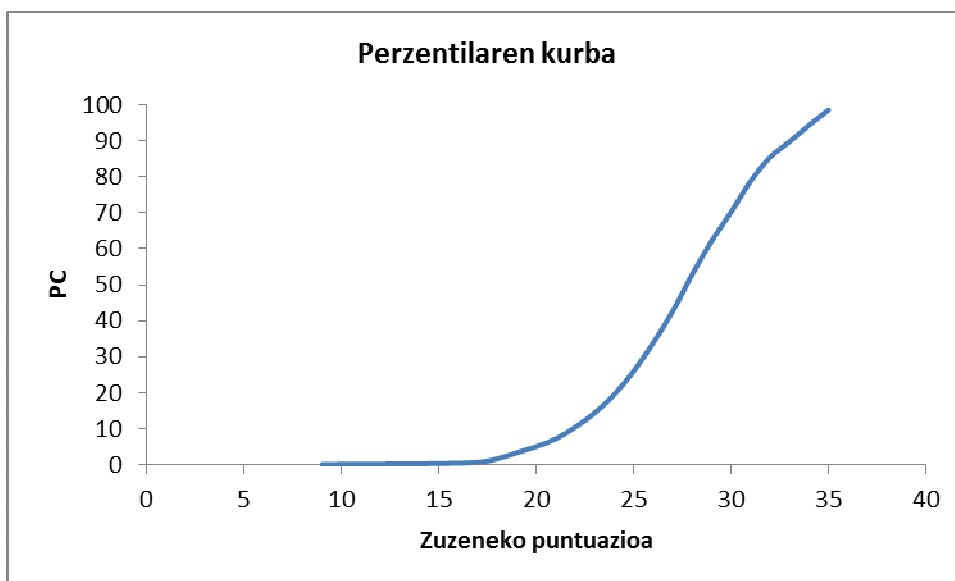
Oharra: Pc: Pertzentila

26. irudian ikus daiteke nola banatzen diren puntuazioak bigarren faktorean.



26. irudia: Puntuazio banaketa

27. irudian berriz, puntuazio eta zentilen mailen arteko harremana ikus dezakegu bigarren faktorean.



27. irudia: Puntuazio eta zentilen barrutien arteko harremana
Oharra: Pc: Pertzentila

3. faktorea: Metodologia

55. Taulan 3. faktorearen, alegia, metodologia faktorearen puntuazioaren baremazioa egiteko taula normatiboa aurkezten da. Bertan ikus dezakegu nola banatzen diren puntuazio zuzenak 3. faktorean, baita T puntuazioa zein pertzentilak.

55. Taula:

Baremazioa: 3. faktorearen taula normatiboa

Batez bestekoa	Desbideratze tipikoa	Asimetria	Max	Min
%53,01	9,29	-0,28	75,00	22,00

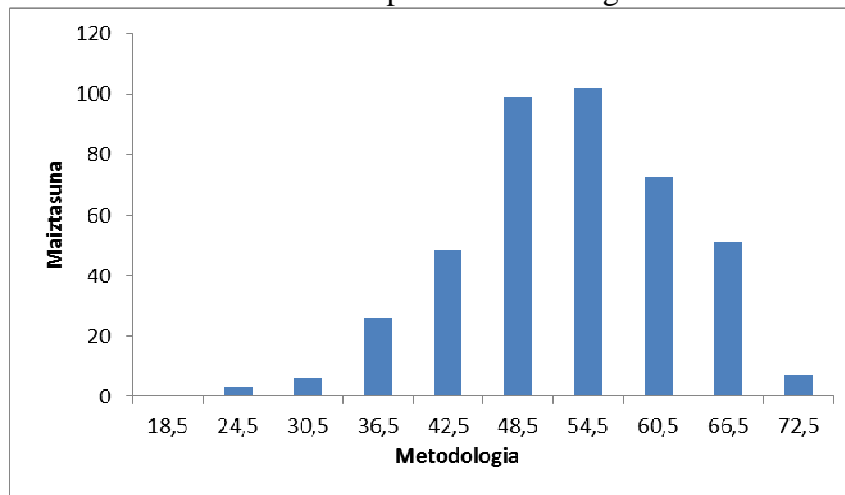
Tarteak		Erdiko puntua	Maiztasuna
Azpiko-muga	Gaineko-muga		
15,5	21,5	18,5	0
21,5	27,5	24,5	3
27,5	33,5	30,5	6
33,5	39,5	36,5	26
39,5	45,5	42,5	48
45,5	51,5	48,5	99
51,5	57,5	54,5	102
57,5	63,5	60,5	73
63,5	69,5	66,5	51
69,5	75,5	72,5	7

Puntuazio zuzena	T puntuazioa	F	Fa	Pc
22	17	1	1	0
24	19	1	2	0
27	22	1	3	1
28	23	1	4	1
31	26	1	5	1
33	28	4	7	2
34	30	1	10	2
35	31	9	15	3
36	32	2	20	5
37	33	2	22	5
38	34	8	27	7
39	35	4	33	8
40	36	3	37	9
41	37	8	42	10
42	38	6	49	12
43	39	9	57	14
44	40	9	66	16
45	41	13	77	18
46	42	12	89	21
47	44	12	101	24
48	45	20	117	28
49	46	21	138	33
50	47	14	155	37
51	48	20	172	41
52	49	17	191	46
53	50	7	203	49
54	51	15	214	51
55	52	21	232	56
56	53	26	255	61
57	54	16	276	67
58	55	18	293	71
59	56	9	307	74

60	58	6	314	76
61	59	13	324	78
62	60	17	339	82
63	61	10	352	85
64	62	9	362	87
65	63	9	371	89
66	64	14	382	92
67	65	7	393	95
68	66	3	398	96
69	67	9	404	97
70	68	1	409	98
71	69	2	410	99
72	70	1	412	99
73	72	1	413	99
75	74	2	414	100

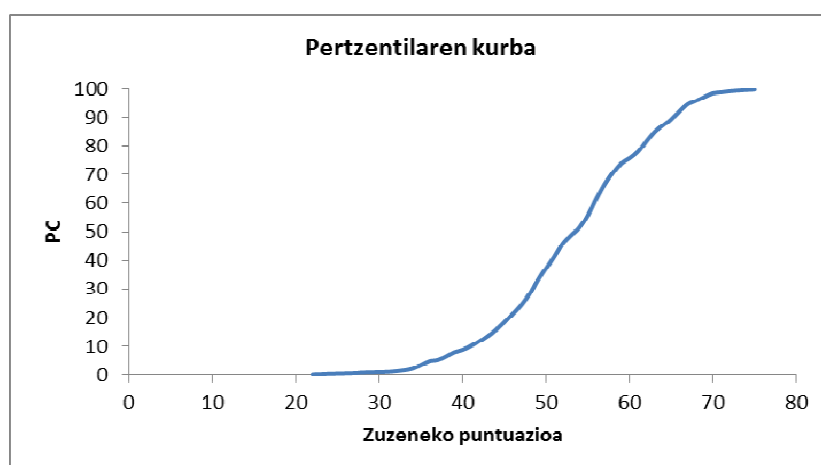
Oharra: Pc: Pertzentila

28. irudian ikus daiteke nola banatzen diren puntuazioak hirugarren faktorean.



28. irudia: Puntuazio banaketa

29. irudian berriz, puntuazio eta zentilen mailen arteko harremana ikus dezakegu hirugarren faktorean.



29. irudia: Puntuazio eta zentilen barrutien arteko harremana

Oharra: Pc: Pertzentila

4. faktorea: Auto-erregulazioa

56. Taulan 3. faktorearen, alegia, auto-erregulazio faktorearen puntuazioaren baremazioa egiteko taula normatiboa aurkezten da. Bertan ikus dezakegu nola banatzen diren puntuazio zuzenak . faktorean, baita T puntuazioa zein pertzentilak.

56. Taula:

Baremazioa: 4. faktorearen taula normatiboa

Batez bestekoa	Desbideratze tipikoa	Asimetria	Max	Min
%33,29	5,45	-0,30	45,00	14,00

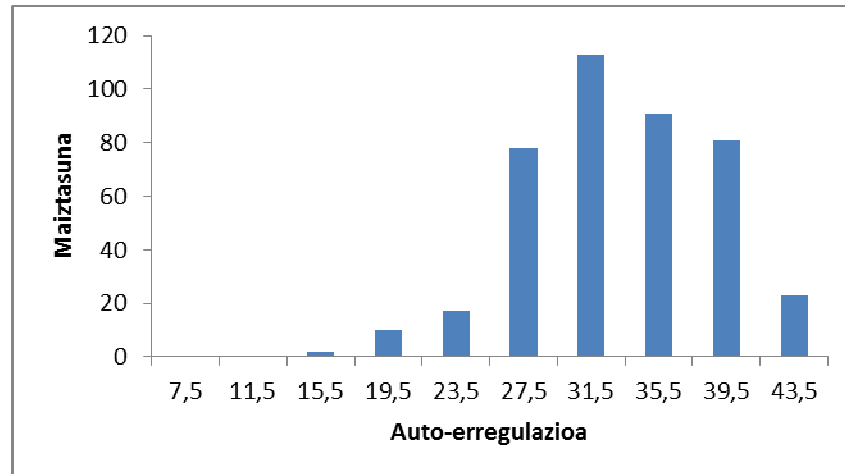
Tarteak		Erdiko puntua	Maiztasuna
Azpiko-muga	Gaineko-muga		
5,5	9,5	7,5	0
9,5	13,5	11,5	0
13,5	17,5	15,5	2
17,5	21,5	19,5	10
21,5	25,5	23,5	17
25,5	29,5	27,5	78
29,5	33,5	31,5	113
33,5	37,5	35,5	91
37,5	41,5	39,5	81
41,5	45,5	43,5	23

Puntuazio zuzena	T puntuazioa	F	Fa	Pc
14	15	1	1	0
15	16	1	2	0
19	24	2	3	1
20	26	2	5	1
21	27	6	9	2
23	31	7	16	4
24	33	4	21	5
25	35	6	26	6
26	37	11	35	8
27	38	13	47	11
28	40	17	62	15
29	42	37	89	21
30	44	21	118	28
31	46	23	140	34
32	48	30	166	40
33	49	39	201	48
34	51	24	232	56
35	53	22	255	61
36	55	24	278	67
37	57	21	301	72
38	59	28	325	78
39	60	20	349	84
40	62	14	366	88

41	64	19	383	92
42	66	10	397	96
43	68	7	406	98
44	70	2	410	99
45	71	4	413	100

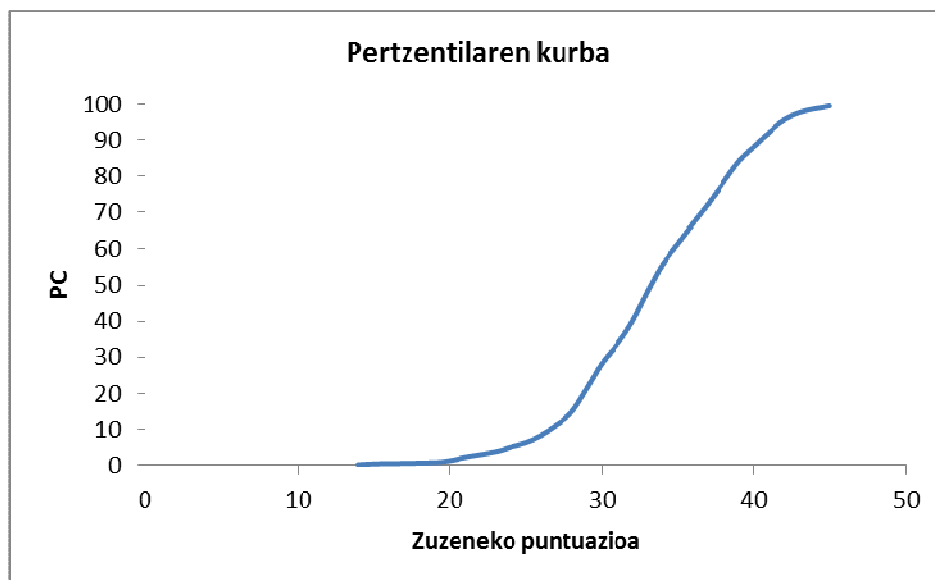
Oharra: Pc: Pertzentila

30. irudian ikus daiteke nola banatzen diren puntuazioak laugarren faktorean.



30. irudia: Puntuazio banaketa

31. irudian berriz, puntuazio eta zentilen mailen arteko harremana ikus dezakegu laugarren faktorean.



31. irudian: Puntuazio eta zentilen barrutien arteko harremana

Oharra: Pc: Pertzentila

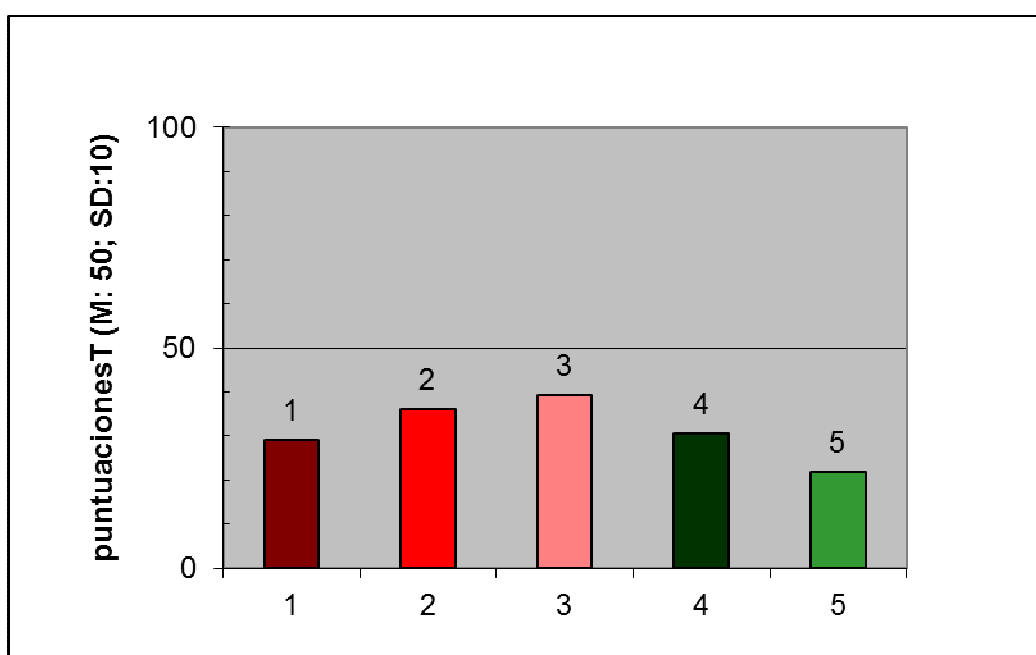
Interpretazioa argiago ikusi ahal izateko bi adibide erabiliko ditugu puntuazio desberdinak aurkezten dituztenak. Alde batetik A subjektuaren adibidea aurkeztuko dugu. **57. Taulan** jasotzen da zuzenketa txantiloian ateratako emaitzak.

57. Taula:

A subjektuaren emaitzak. Adibidea.

Escalas	PD	Estudio n=415		Puntuaciones T del sujeto
	Sujeto	Med.	S.D.	
1. Puntuación global en la competencia aprender a aprender	106,00	147,51	19,86	29,1
2. Compromiso con los estudiantes y con la enseñanza	28,00	33,71	4,09	36,1
3. Clima del aula	23,00	27,51	4,21	39,3
4. Metodología	35,00	53,01	9,29	30,6
5. Autorregulación	18,00	33,29	5,45	22,0

32. irudian ikus dezakegu T puntuazioen banaketa galdetegi osoan zein faktoreka A adibidean.



32. irudia: T puntuazioen banaketa galdetegi osoan zein faktoreka A adibidean.

Subjektuaren puntuazioak kontutan hartua ikusten dugu T puntuazioaren arabera, puntuazio orokorrean, 29,1eko puntuazioa atera duela. Honek esan nahi du, ikasten ikastearen garapenerako eskaini beharreko testuinguru erraztatzaileei dagokionean irakasle honentzako gaia nahiko arrotza dela eta formazio behar handiak azaltzen ditu.

Faktoreka aztertzen badugu, lehenengo eta bigarren faktoreetan kontutan izan behar dugu banaketa ez dela normala. Hori horrela, ikasleekiko eta irakasle lanarekiko

faktoreko emaitzen interpretazioan ikusten dugu alerta gunean dagoela, beraz, formazio beharra izango luke faktore honetan. Gelako giroa faktoreari dagokionean ere, egoera berdina da, beraz, hemen ere formazio premiak nabariak dira. Metodologiari dagokionean egoera larriagoa da, izan ere, faktore honekiko kontzientzia maila baxua adierazten du irakasle honek. Hortaz, egoera ahalik eta errealean eskaintzearen garrantziaz jabetzarekin batera, metodologia aktibo anitzetan formazioa beharko luke irakasle honek. Ikasleak besteekin lan egiten jartzearen garrantzia ikusi eta ebaluazioaren ulerkeran aldaketak egiteko aukerak beharko lituzke zein ebaluazio moduetan formazioa beharko luke. Bukatzeko, auto-erregulazio faktorean azaltzen dituen T puntuazioak ditugu. Kasu honetan ere irakasle honen egoera larria da. Ikasleen barne erregulazioa edo auto-erregulazioa ikasten ikastean prozesu klabe bat da eta irakasleak kanpo erregulaziotik barne erregulaziorako trantsizio horretan funtzio erraztatzailea jokatzarekin dago lotuta faktore hau. Beraz, irakasle honek barne erregulaziorako trantsizio horretan eskaini beharreko laguntzarekiko berehalako formazioa beharko luke.

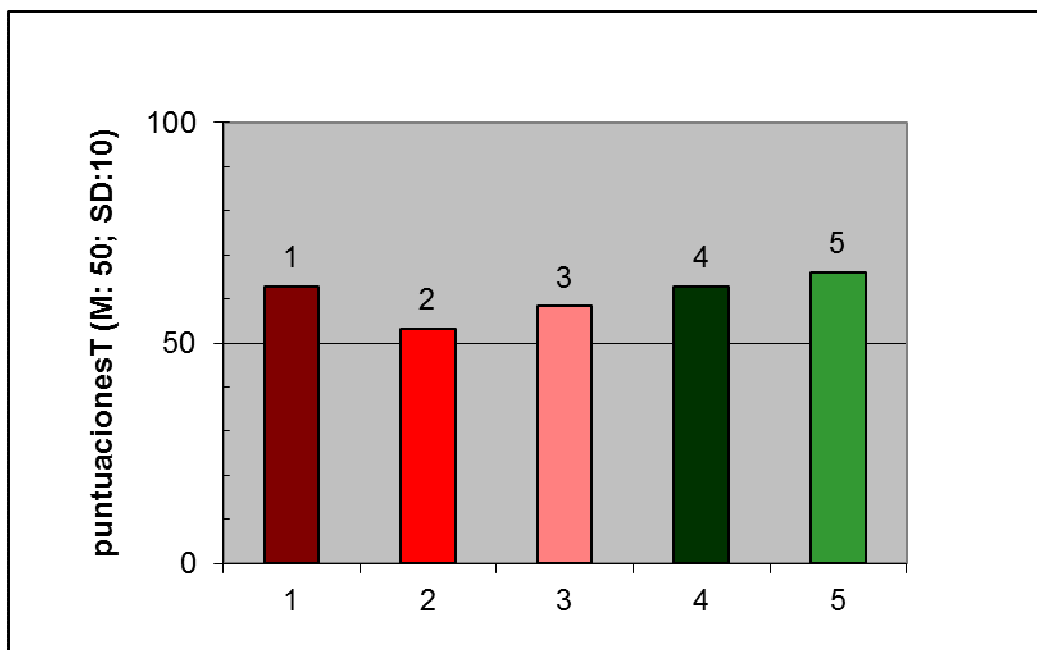
Bestalde, B subjektuaren adibidea daukagu. **58. Taulan** aurkezten ditugu zuzenketa txantiloak emandako emaitzak.

58. Taula:

B subjektuaren emaitzak. Adibidea.

Escalas	PD	Estudio n=415		Puntuaciones T del sujeto
	Sujeto	Med.	S.D.	
1. Puntuación global en la competencia aprender a aprender	173,00	147,51	19,86	62,8
2. Compromiso con los estudiantes y con la enseñanza	35,00	33,71	4,09	53,1
3. Clima del aula	31,00	27,51	4,21	58,3
4. Metodología	65,00	53,01	9,29	62,9
5. Autorregulación	42,00	33,29	5,45	66,0

33. irudian ikus dezakegu T puntuazioen banaketa galdetegi osoan zein faktoreka B adibidean.



33. irudia: T puntuazioen banaketa galdetegi osoan zein faktoreka B adibidean.

Subjektuaren puntuazioak kontutan hartuta ikus dezakegu T puntuazioen banaketa galdetegi osoan, ikasten ikastearen garapenerako testuinguru erraztatzaileen eskaintzan irakasle formatzaile perfilean kokatzen dela. Honek esan nahi du, testuinguru erraztatzaileen inguruko ezagutza izateaz gain, bere eskaintzak asko gerturatzen direla definitutako eredura. Hori horrela, beste irakasle batzuen talde formazioetan erabiltzeko subjektu interesgarria izan daiteke.

Faktoreka aztertzen badugu faktore guztietan ateratako puntuazioak irakasle formatzaile perfilean kokatzen du subjektu hau, 2. faktorean izan ezik, gelako giroa faktorean hain zuzen ere. Hala ere, kontutan izan behar dugu faktore honetan banaketa ez dela normala, eta ondorioz, interpretazioa T puntuazio altuenak kontutan izanik egin behar dela. Hori horrela, B subjektuak daukan T puntuazioa gelako giroa faktorean irakasle formatzaile perfilarekin bateragarria da.

3. atala

Ondorioak eta aurrera begirakoak

7. ONDORIOAK, INDAR-GUNE ZEIN HOBETZEKOAK ETA AURRERA BEGIRAKOAK

7.1. Azken ondorioak

Lanaren hasieran aipatutako hipotesiak berrartuko ditugu eta ea betetzen diren edo ez azalduko dugu.

H.1. Lehenengo hipotesia:

- *Ikasten ikastearen garapena erraztuko duten irakasleek ikaskuntzan oinarritutako irakaskuntza hautematea izango dute, erabiliko dituzten metodologiek ikaslea ardatz eta aktibo izatea baimenduko dute eta esku-hartzeetan oso presente egongo da ikaskuntza autonomia baimentzen duen metakognizioa. Prozesuan ikasteko giroa positiboa sortzeari tarte eskainiko diete eta ikaslearen auto-kontzeptua eta barne motibazioari arreta jarriko diete. Irakasle lanarekiko atxikimendua duten irakasleak izango dira, ikasleen ikaskuntza esperientzia arduraz bizi dutenak.*

Galdetegia osatzeko erabilitako oinarri teorikoa hipotesi honek biltzen dituen gakoak kontutan dauzka. Analisiak egin ostean, ikusten da hipotesia betetzen dela eta frogatuta geratzen da aurreikusitako eredu teorikoa baliagarria dela neurtu nahi dugun konstruktua neurtzeko.

H.2. Bigarren hipotesia:

- *Galdetegiak neurtu nahi duen konstruktua neurtzeko zazpi faktoreko ereduia izango da: ikaskuntza hautematea, metakognizioa, prestutasun emozionala, harremanak metodologia, ebaluazioa eta irakaslearen konpromisoa.*

Prozesuan ikusi dugun moduan, hipotesi hau ez da bete. Eginiko azterketak agerian utzi dute 4 direla ereduia azaltzen duten faktoreak: Ikasle zein lanbidearekiko konpromisoa, Giro segurua, Metodologia eta Auto-erregulazioa.

Prozesuan ikusi dugu, zazpi faktoreko hasierako proposamena ez dela izan egokia. Faktore gehiegi izan dira proposatutakoak eta beraien artean oso antzekoak. Hori horrela, desagertu baino faktoreak birformulatu egin dira eta antzekotasun handiko faktoreak fusionatu egin dira.

Metodologia eta ebaluazioa bildu dira, alde batetik. Metodologiaren baitan, ebaluazioa bera ere ulertua, markoan adieraz bezala, ez baitira bereizita agertu behar ikaste prozesua eta ebaluazioa.

Bestalde, jarrera emozionala eta harremanak faktoreak bilduta giro segurua sortu da. Ikasteko beharrezkoa den jarrera emozionala eta lagungarriak diren harremanak, ikaskuntzarako giro seguruaren baitan bildu dira.

Metakognizioaren faktorea izan da item gehien galdu dituen faktorea eta banatuen geratu direnak. Izan daiteke, faktorea definitzerakoan, proposatutako itemak ez izatea egokienak eta hortaz ez azaltzea faktorea bera. Hala ere, kontutan izan behar dugu faktore honek irakaslearen esku-hartzean ikaskuntza autonomoarekin lotutako proposamen zehatzak egitea eskatzen zela, eta baliteke, unibertsitate mailan, hainbat irakaslerentzat faktore hau ez izatea esanguratsua. Faktore honekin lotutako hainbat item auto-erregulazioa faktore berreraikian kokatu dira.

Laguntza mota faktorea, hasieratik ahulen aurkeztu den faktorea izan da eta hau ere diluitu da beste faktoreetan, batez ere, auto-erregulazio eta metodologia faktoretan. Bukatzeko, ikasleekiko zein irakasle lanarekiko konpromisoa izeneko faktore berriatzen aurreko proposameneko konpromisoa kokatuko litzateke.

H.3. Hirugarren hipotesia:

- *Ikasten ikastearen garapenean irakasleak eskaintzen dituen testuinguru erraztatzaileak neurtzeko sortuko den galdetegia fidagarria izango da, bai denboran azaldu behar dena, baita, barne egiturari dagokiona.*

Fidagarritasun frogetan ateratako emaitzak adierazi dute hipotesi hau betetzen dela. Izan ere, denboran egonkortasuna adierazi du eta baita barne tinkotasuna ere.

H.4. Laugarren hipotesia:

- *Ikasten ikastearen garapenean irakasleak eskaintzen dituen testuinguru erraztatzaileak neurtzeko sortuko den galdetegian puntuazio altuak lortzen dituzten irakasleek S-ATI-20 (Monroy eta beste, 2014) galdetegiaren ikaslearengan oinarritutako irakaskuntza ikuspegiarekin lotutako 10 itemetan puntuazio altuak lortuko dituzte.*

Bosgarren azterketan CAA n eta S-ATI-20 galdetegiaren ikaslearengan oinarritutako irakaskuntza ikuspegiarekin lotutako 10 itemetan ateratako puntuazioen arteko harremana aztertu ondoren ezaugarri bereko neurri konbergenteak lortu ditugu, honek esan nahi du hipotesia betetzen dela.

H.5. Bosgarren hipotesia:

- *Ikasten ikastearen garapenean irakasleak eskaintzen dituen testuinguru erraztatzaileak neurtzeko sortuko den galdetegian desberdintasunak agertuko dira ikasten ikastea konpetentziarekin lotutako erakunde estrategia duen eta ez dutenen taldeen artean.*

Bosgarren azterketan aurkeztutako ebidentzia diskriminatzaileak agerian utzi du ikaste ikastearekiko estrategia zehatzekin lotuta erakundean egiten den lanaren arabera estatistikoki desberdintasunak azaltzen direla, esan nahi du, galdetegia gai dela bereizteko taldeen artean. Beraz, hipotesia baieztatzen da.

H.6. Seigarren hipotesia:

- *Ikasten ikastearen garapenean irakasleak eskaintzen dituen testuinguru erraztatzaileak neurtzeko sortuko den galdetegian datu sozio-demografikoen arabera desberdintasunak agertuko dira.*

Kasu honetan ere bosgarren azterketan aurkeztutako ebidentzia diskriminatzaileek agerian utzi dute adinaren, sexuaren eta irakasle moduan antzintasunaren arabera desberdintasunak azaltzen direla. Aurreko hipotesian esan bezala, galdetegiak gai da bereizteko talde desberdinen artean. Beraz, hipotesia baieztatzen da.

Horrenbestez, ikerketa honen helburua eta baita aipatutako azpi helburuak ere bete dira. Izan ere, ikasten ikastearen garapenean unibertsitateko graduako irakasleek martxan jartzen dituzten testuinguru erraztatzaileak ebaluatzeko galdetegi baliagarri eta fidagarri bat sortu dugu.

Horretarako jarraitu diren faseei dagokionean, lehen fasean eginiko tresnaren proposamena osatzerakoan zailtasunak aurkitu ditugu irakaslearen esku-hartzearekin lotutako ikerketak jasotzerakoan. Metodologia eta irakaskuntza ikuspegi zein hautemateen inguruan erreferentzia gehiago badago ere, beste aldagaietan zailtasun handiagoak izan ditugu. Hori horrela, teoriar oinarritutako itemen eraikuntza osatu behar izan dugu. Ahalik eta item gehien zerrendatu dira aukera gehiago izateko, interesatzen zaizkigun aldagaiarekin lotutako alderdiak jaso ahal izateko.

Eginiko kontsultak kontutan hartuta, balorazioak oro har onak izan dira itemen edukiei dagokionean. Zehaztapenak jaso dira errepikapen eta formulazioan. Baina errepikapenak hautu kontzientea izan dira, item egokienak bilatzeko. Kanpo begiradak, bai aditu zein elkarrizketa kognitiboetan jasotako ekarpenak asko lagundu dute galdetegiaren lehen bertsioaren osaketan, item ugari baztertu dira eta mantendu direnen hainbaten erredakzioa aldatu da.

Bestalde, eginiko analisi psikometrikoak kontutan hartzen baditugu, froga pilotuan eginiko itemen analisisan baztertu diren itemak aurreko faseetan zalantzarriak izan direnak izan dira. Analisi faktorialak egin ostean ere, beste hainbat item baztertu dira. Gainera, hasierako faktoreen proposamena ere aldatu da. Baztertutako item asko

ikaslearen ikaste prozesuaren jarraipenarekin lotutakoak izan dira. Aurkeztutako ereduan ikaslearen jarraipena egiterakoan kanpo erregulaziotik barne erregulaziorako bidea egitea proposatzen da. Erregulazio honen locus aldaketarako irakasleak eskaini edo martxan jar ditzakeen testuinguruak ugariak dira. Hori horrela, faktore desberdinetan banatuta aldagai honekin erlazionatutako item asko formulatu dira hasiera hasieratik. Beraz, nahiz eta asko diren baztertu diren itemak, mantendu direnen artean aldagaia presente dago.

Fidagarritasun azterketei erreparatuz, jasotako emaitzak hipotesien analisisian esan bezala, galdetegiaren fidagarritasuna azaltzen dute.

Beste aldagai batzuekiko harremanean oinarritutako ebidentziak, aldiz, adierazten dute adinaren arabera zein lan esperientziaren arabera ez dagoela desberdintasunik. Sexuaren arabera aldiz, desberdintasunak azaldu badira ere, ez da kontutan hartzekoa batz bestekoen arteko desberdintasunarekiko lotutako efektuaren tamaina, tamaina urrikoa delako. Aztertzea litzateke desberdintasun honen arrazoia zein den. Aztergai legoke formazioa ote dagoen oinarrian. Izan ere, laginean parte hartu duten kideak kontutan hartzen badugu, formazio pedagogikoa duten perfilak, batez ere, emakumezkoak dira. Bestalde, erakundeko politika eta estrategien eragina ikusi ahal izan dugu eraginkorra dela. Ezaugarri bereko aldagaien arteko harremanaren azterketak azaltzen du ikasten-ikastea konpetentziaren garapenean erraztatzaileak diren testuinguruak eskaintzeko ezinbestekoa izango da irakaslearen irakaskuntza hautematea ikaslearen oinarritutakoa izatea.

Bestalde, tresna baliagarria da formazio beharrak identifikatzeko zein formazioak antolatu ahal izateko. Izan ere, galdetegiarekin jasotako emaitzekin erakundeko irakasleen argazkia jaso daiteke, irakasleen perfila zehaztu dezakegu eta honela jakin irakasle diren formazio beharra dutenak eta zein mailatan. Era berean,

jakin dezakegu zein irakasle izan daitezken formazio ardura har dezaketenak edota formatzaile edo berdinkideen tutore izan daitezkeenak.

7.2. Ikerketaren mugak eta aurrera begirakoak

Doktorego tesia ikerketan gaitzeko prozesu luze bat izan da, hainbat etenekin.

Prozesua bera izan da ikerketaren muga bat, hau da, prozesuaren luzapena eta prozesuak izandako etenak ez diote ikerketari lagundu. Muga hau, baina, aurrera begira ezin da gainditu edo ez dago proposamenik gainditzeko. Badira, baina, beste muga batzuk aurrera begira kontutan hartzekoak.

Galdetegiak erabiltzen diren ikerketetan ematen den erantzunen subjektibotasuna izan da muga bat. Izan ere, ikerketan parte hartu duen subjektuen erantzunak ikergaiarekiko dituen balio eta jarrerek baldintzatuta daude. Hori horrela, osagarriak diren beste metodo batzuk erabiltzea egokia litzateke, hala nola, elkarrizketak

Kontutan hartu beharko litzateke ikerketan erabili den lagina egin beharreko azterketarako onargarria izan bada ere, emaitzen orokortasuna mugatu dezaketela. Hori horrela, aurrera begira interesgarria izango litzatekeela CAA galdetegia erabilita azterketa egitea lagin handiagoarekin.

Tresnen balidazioa prozesu jarrai eta dinamikoa da. Hori horrela, interesgarria izango litzateke ezaugarri psikometrikoetan sakontzea.

Beste aldagai batzuekiko harremanean oinarritutako ebidentziak jasotzerakoan eginiko sexuaren arabeko desberdintasunean, eragina daukaten beste aldagai batzuk ez dira kontuan izan. Hori horrela, komeniko litzateke etorkizuneko ikerketetan sexua kontutan hartzeaz gain, adibidez, formazioa ere kontutan hartzea.

Bukatzeko, hizkuntzaren afera legoke. Tresna baten eraikuntzan, sorkuntzan erabilitako hizkuntza prozesu osoan mantendu behar da. Adituen kontrastean aukera gehiago eduki ahal izateko, gaztelera izan da eraikuntzarako hautatu den hizkuntza.

Hori horrela, eta gure testuingururako baliagarria izango den tresna euskarazko bertsioan izateko aurrera begira interesgarria litzateke CAAREN euskarazko bertsiorako egokitzapena egitea.

Erreferentzia bibliografikoak

- 11/1983 Lege Organikoa, abuztuak 25ekoa, Unibertsitate erreforma. Estatuko Aldizkari Ofiziala, EAO, 209, irailak 1.
- 15/1999 Lege Organikoa, abenduaren 13koa, Izaera pertsonaleko datuak babesteari buruzkoa. Estatuko Aldizkari Ofiziala, EAO, 298, abenduaren 14.
- 6/2001 Lege Organikoa, abenduak 21ekoa, Unibertsitateena. Estatuko Aldizkari Ofiziala, EAO, 307, abenduak 24.
- 1393/2007 Errege Dekretua, urriak 29koa, Unibertsitateko ikasketa ofizialen ordenantza ezartzen duena. Estatuko Aldizkari Ofiziala, EAO, urriak 30.
- 4/2007 Lege Organikoa, apirilak 12koa, abenduak 21eko unibertsitateen 6/2001 Lege Organikoa aldatzen duena. Estatutako Aldizkari Ofiziala, EAO, 89, apirilak 13.
- 2006ko abenduaren 18ko Europako parlamentuaren eta kontseiluaren gomendioa etengabeko ikaskuntzarako oinarritzko konpetentzien ingurukoa (2006/962/CE). [Azken kontsulta: 2018-05-29]. Hemendik jaso: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32006H0962>
- 2015eko abenduan Europako parlamentuak adostutako txostena: Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)-Nuevas prioridades para la cooperación europea en educación y formación. [Azken kontsulta: 2018-05-29]. Hemendik jaso: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A52015XG1215%2802%29>
- Abad, F., Olea, J., Ponsoda, V. eta García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Agirre García, N., Lejardi Plaza, A., Martínez Gorrotxategi, A. eta Lopez de Arana Prado, E. (2017). Aprendizajes y retos desde el análisis de la interacción, las ayudas de la tutora y el tipo de reflexión del alumnado en un proceso de

- reflexión conjunta en el prácticum de educación. In M. González Sanmamed eta beste baztuk (koord.). Recursos para un prácticum de calidad. *XIV symposium international sobre practicum y las prácticas externas: actas*. Poio (Pontevedra).
- Alexander, P. A. (2006). *Psychology in Learning and Instruction*. New Jersey: Prentice Hall.
- Alonso, J. (1995). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Alonso, J. (2005). Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario MEVA. *Psicothema*, 17 (3), 404-411.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez Méndez, J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. In J. Gimeno (Koord.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (or. 206-234), Madrid: Morata.
- American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education (1999). Standards for educational and psychological testing. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Aparicio Arias, E. (2014). *Validación de un cuestionario de evaluación de la docencia universitaria* [Doktorego tesia]. Universidad de Alicante. [Azken kontsulta: 18-05-28] Hemendik jaso <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/45168>
- Arbeláez, R. (2004). *Concepciones sobre una docencia universitaria de calidad. Estudio diferencial entre universidades y profesores*. [Doktorego tesia]. Valentzia: Universidad de Valencia.

- Arslan, S. (2016). Teachers' Rooms Environmental Assessment Scale: Development and Psychometric Evaluation. *International Journal of Higher Education*, 5 (2), 292-297. [Azken kontsulta: 2018-05-29]. Berreskuratua: <http://www.sciedu.ca/journal/index.php/ijhe/article/view/9404/5780>
- Astigarraga Echeverria, E. (2016). *Escenarios para Mondragon Unibertsitatea al 2025* [Doktorego tesia]. Eskoriatza: Mondragón Unibertsitatea.
- Ausubel, D. (1991). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. Trillas. México.
- Ayala, C. L., Martínez, R. eta Yuste, C. (2004). *CEAM. Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación*. Barcelona: Instituto de Orientación Psicológica EOS.
- Aznar-Minguet, P. (1992). Del aprender a aprender al aprender a pensar: la variable funcional de la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 4. [Azken kontsulta: 18-05-28]. Hemendik jaso: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/2960/2994>
- Baartman, L.K.J., Prins, F., Kirchner, P.A. eta Van Der Vleuten, C.P.M. (2007). Determining the quality of competence assessment programs: a self-evaluation procedure. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 258-281.
- Bain, K. (2007): *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia. Publicacions de la Universitat de Valencia.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barca, A. (1999). Manual del Cuestionario de Procesos de Estudio y Aprendizaje (CEPEA). *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. A Coruña. Universidade da Coruña.
- Barsch, J. (1991). *Barsch Learning Style Inventory*. Novato, California: Academic Therapy Publications.

- Bartels, J.M. eta Magun-Jackson, S. (2009). Approach–avoidance motivation and metacognitive self-regulation: The role of need for achievement and fear of failure. *Learning and Individual Differences*, 19, 459-463.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, 24 (98), 57-75.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: S. XXI.
- Beck, U., Giddens, A., eta Lash, S. (1997). *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza.
- Beltrán, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Benthan, S. (2002). *Psychology and Education*. New York: Routledge.
- Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394.
- Biggs, J. (1990). Teaching for desired learning outcomes. In N. J. Entwistle (Ed.), *Handbook of Educational Odeas and Practices* (or. 681-693). London: Routledge.
- Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review an clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J. (1996). Assessing learning quality: recorcing institucional, staff and educational demands. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21, 5-15.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Buckingham: The society for Research in Higher Education and Open University Press.

- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J .B., Kember, D. eta Leung, D. Y. P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Biscarri, J., Fililla, G. eta Jové, G. (2006). Factores relacionados con la percepción de la calidad docente del profesorado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 287-309.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. eta William, D. (2003). *Assessment for Learning: Putting it into practice*. Maidenhea: Open University Press.
- Bolívar, A (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria (RedU)*, II. ale monografikoa "Formación centrada en competencias II". [Azken kontsulta: 18-05-28]. Hemendik jaso: <http://revistas.um.es/redu/article/view/35241/33761>
- Bolívar, A. (2009a). Aprender a aprender a lo largo de la vida. In: A.I. Callejas Albiñana eta O. Jerez García (Koord), *Competencias Básicas*, (or. 63-96). Ciudad Real: UCM.
- Bolívar, A. (2009b uztaila). Competencia para el aprendizaje. *Curso de formación del profesorado de primaria-n aurkeztua*, Santander.
- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar: una nueva mirada. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 60–86.
- Borbowski, J. G., Smith, L., Waver, C. eta Akai, C. (2005). Metacognitive theory and classroom practices, In J. Ee, A. Chang, eta O. Tan (Ed.), *Thinking about thinking. What educators need to know* (or. 88-108). Singapour: Mc Graw Hill.

- Bornholt, L. J. (2000). Social and personal aspects of self-knowledge: a balance of individuality and belonging. *Learning and Instruction*, 10 (5), 415-429.
- Bortoletto, D., eta Boruchovitch, E. (2013). Learning Strategies and Emotional Regulation of Pedagogy Students. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 23 (55), 235–242.
- Boruchovitch, E. eta Santos, A. (2015). Psychometric studies of the Learning Strategies Scale for university students. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 25 (60), 19-27. [Azken kontsulta: 18-05-29] Hemendik jaso: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v25n60/1982-4327-paideia-25-60-0019.pdf>
- Boud, D. (1995). Assesment and learning: Contradictory or complementary? In P. Knight (Ed.), *Assessment for learning in Higher Education* (or. 35-48). London: Kogan Page.
- Boud, D. eta Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 399-413.
- Bowden, J. eta Marton, F. (2012). *La Universidad. Un espacio para el aprendizaje. Más allá de la calidad y la competencia*. Madrid: Narcea S.A. Colección Universitaria.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1, 100–112.
- Boekaerts, M. (1999). Aprendizaje autorregulado: Dónde estamos hoy. *Internacional Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Boekaerts, M. eta Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 199-231.
- Briones, G. (1998). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México: Trillas.

- Brockbank, A. eta McGill, I. (1998). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. London: Society for Research into Higher Education.
- Brown, S. eta Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Brownlee, J., Purdie, N. eta Boulton-Lewis, G. (2003). An investigation of student teachers' knowledge about their own learning. *Higher Education*, 45, 109-125
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza. Madrid.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor
- Buckingham Shum, S. eta Deakin Crick, R. (2012). Learning dispositions and transferable competencies: pedagogy, modelling and learning analytics. *2nd International Conference on Learning Analytics & Knowledge*-en aurkeztutako artikulua, Vancouver, British Columbia, Canada.
- Burón, J. (1995). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Cabanach, R., Valle, A., Gerpe, M. G., Rodríguez, S., Piñeiro, I. eta Rosário, P. (2009). Diseño y validación de un cuestionario de gestión motivacional. *Revista de psicodidáctica*, 14 (1), 29-47.
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44 (1), 57-66.
- Carmine, E. eta Zeller, R. (1987). *Reliability and Validity Assessment*. USA: Sage
- Carrascal Torres, S. N. eta Sierra Pineda, I. A. (2015). Influencia de los contextos de enseñanza en la calidad del aprendizaje universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(2), 91-104. [Azken kontsulta: 18-05-28]
Hemendik jaso: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27443659007>

- Castellanos, S., Palacio, M.E., Cuesta, M. eta García, E. (2011). Cuestionario de Evaluación del Procesamiento Estratégico de la Información para Universitarios (CPEI-U). *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 16(2), 15-28.
- Centro de Escritura Javeriano. (2018). *Normas APA, sexta edición*. Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana, seccional Cali.
- Chisholm, L. (2005). *Bridges for Recognition Cheat Sheet: Proceedings of the SALTO Bridges for Recognition: Promoting Recognition of Youth Work across Europe*, Leuven-Louvain.
- Chomsky, N. (2001). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- Cid Sabucedo, A., Pérez Abellás, A. eta Zabalza, M.A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la universidad de Vigo. *RELIEVE*, 15 (2). [Azken kontsulta: 18-05-28] Hemendik jaso: http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm
- Claxton, G. (1984). *Live and learn*. Londres: Harper and Row.
- Claxton, G. (2002). *Building learning power*. TLO Limited Bristol.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. In C. Coll (Koord.). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (or. 31- 56). Barcelona: Graó.
- Coll, C., Mauri, T. eta Onrubia, J. (2006). Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo. *Universities and Knowledge Society Journal*, 3(2), 29-41.
- Coll, C., Mauri, T., eta Rochera, M. J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para el aprendizaje competente. *Profesorado*, 16, 49-59. [Azken kontsulta: 18-05-28] Hemendik jaso: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161ART4.pdf>

- Coll, C., Onrubia, J. eta Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de educación*, 346, 33-70.
- Coll, C., Rochera, M. J., Mayordomo, R. M. eta Naranjo, M. (2014). La evaluación continuada como instrumento para el ajuste de la ayuda pedagógica y la enseñanza de competencias de autorregulación. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 8(15), 14–20.
- Cope, C. eta Staehr, L. (2005). Improving Students' Learning Approaches through Intervention in an Information Systems Learning Environment. *Studies in Higher Education*, 30 (2), 181–197.
- Corno, L. (1993). The best laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Resercher*, 22, 14-22.
- Corno, L. (1994, apirila). Implicit teachings and self-regulated learning. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*-en aurketutako komunikazioa. New Orleans, LA.
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. in B. J. Zimmerman eta D. H. Schunk (Ed.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (or. 191-225). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Dall'Alba, G. (1991). Foreshadowing conceptions of learning. *Research and Development in Higher Education*, 13, 293-297.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2007). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9(3), 243-260.
- Day, C. eta Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid. Narcea.

- De la Fuente Arias, J. eta Justicia Justicia, F. (2003). Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA-Abreviada para Alumnos Universitarios. *Electronic journal of research in educational psychology*, 1(2), 139–158.
- De la Fuente, J., Zapata, L., Martínez-Vicente, J.M., Cardeler-Elawar, M., Sander, P., Justicia, F. Pichardo, M.C., García-Belén, A.B. (2012). Enseñanza reguladora, y aprendizaje autorregulado en universitarios: estudio de validez confirmatorio de las escalas EIPEA. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 839-866.
- De Miguel, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Madrid: MEC / Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M., Alfaro, I., Apodaca, P., Arias, J., García, E. eta Lobato, C. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio Europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Deakin Crick, R., Broadfoot, P. eta Claxton, G. (2004). Developing an Effective Lifelong Learning Inventory: the ELLI Project. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), 247–272.
- Deakin Crick, R. (2006) *Learning Power in Practice: A Guide for Teachers*. London: Paul Chapman.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana.
- Dermitzaki, I. eta Efklides, A. (2001). Age and gender effects on students' evaluations regarding the self and task-related experiences in mathematics. In S. Volet eta S. Jarvela (Eds.), *Motivation in learning contexts: Conceptual advances and methodological implications* (or. 271–293), Amsterdam: Elsevier.

- Derry, S., Levin, J. eta Schauble, L. (1995). Stimulating statistical thinking through situated simulations. *Teaching of Psychology*, 22 (1), 51-57.
- Dewey, J. (1944). Between two worlds. In Winter Institute of Arts and Sciences. Coral Gables, University of Miami.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28, (111), 7-36.
- Díaz, R., Winsler, A., Atencio, D. eta Harbers, K. (1992). Mediation of self-regulation through the use of private speech. *International Journal of Cognitive Education & Mediated Learning*, 2, 155-167.
- Diseth, A. (2007). Approaches to learning, course experience and examination grade among undergraduate psychology students: testing of mediator effects and construct validity. *Studies in Higher Education*, 32(3), 373–388.
- Dunkin, M. J. (1990). The induction of academic staff to a university: Processes and products. *Higher Education*, 20, 47-66.
- Efklides, A. (2006). Metacognition and Affect: What Can Metacognitive Experiences Tell Us about the Learning Process? *Educational Research Review*, 1(1), 3-14.
- Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 21, 76-82.
- Efklides, A. (2011). Interactions of Metacognition With Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6-25.
- Efklides, A. eta Dina, F. (2004). Feedback from one's self and the others: Their effect on affect. *Hellenic Journal of Psychology*, 1, 179–202.

- Efklides, A., Papadaki, M., Papantoniou, G. eta Kiosseoglou, G. (1997). The effects of cognitive ability and affect on school mathematics performance and feelings of difficulty. *American Journal of Psychology*, 110, 225–258.
- Efklides, A. eta Petkaki, C. (2005). Effects of mood on students' metacognitive experiences. *Learning and Instruction*, 15, 415–431.
- Egido Gálvez, I., eta Haug, G. (2006). La acreditación como mecanismo de garantía de la calidad: tendencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 0(12), 81–112.
- Elshout-Mohr, M., Meijer, J., Oostdam, R. eta Van Gelderen, A. (2004). CCST: A test for cross-curricular skills. Amsterdam: SCO - Kohnstamm Institution, University of Amsterdam.
- Elosua, P. eta Zumbo, B. (2008). Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema*, 20(4), 896-901.
- Entwistle, N. (1986, apirila). Approaches to learning in higher education: Effects of motivation and perceptions of the learning environment. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*-en aurkeztutako komunikazioa, San Francisco.
- Entwistle, N. J. (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment. *Higher Education*, 22, 201-204.
- Entwistle, N. (1997). Reconstituting approaches to learning: A response to Webb. *Higher Education*, 33, 213–218.
- Entwistle, N. eta Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.

- Entwistle, N. J. eta Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19 (2), 169-194.
- ENQA (2015). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. [Azken kontsulta: 18-05-28] Hemendik jaso: http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Basque_by%20Unibasq.pdf
- Escamilla, A. (2008): *Competencias básicas: claves y propuestas*. Barcelona: Graó.
- Escamilla, A. (2015, urria). *La competencia para aprender a aprender en educación secundaria obligatoria. Fundamentos y herramientas de un programa integrado para su desarrollo*. [Doktorego tesia]. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Escudero, J.M. (2007). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de docencia Universitaria (RedU)*, II. ale monografikoa “*Formación centrada en competencias II*”. [Azken kontsulta: 18-05-28] Hemendik jaso: <http://revistas.um.es/redu/article/view/35231/33751>
- Espinosa, K. (2008). Aportes de la psicología sociocultural y genética al aprendizaje autorregulado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(2), or. 1-7.
- Esteve Zarazaga, J. M. (2003). *El malestar docente*. Barcelona, Paidós.
- Etxeberria, J. (2004). *Estatistika eta SPSS*. Usurbil: Elhuyar.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2002). Las competencias clave: un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria. Ministerio de Educación. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7f03ab08-d3d3-4398-abc3-d87a499bb78c/language-es/format-PDF-tik-berreskuratua>. [Azken kontsulta 2018-05-28].

- Europako batzordea/EACEA/Eurydice (2015). El Espacio Europeo de Educación Superior en 2015: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea
- Europako Batzordeko Kontseilua. Información procedente de las instituciones, órganos y organismos de la unión europea. Conclusiones del Consejo sobre una agenda renovada de la UE para la educación superior. Diario Oficial de la Unión Europea. 2017-12-14. C 429/3 [Azken kontsulta: 18-05-28] Hemendik jaso: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017XG1214\(01\)&from=ES](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017XG1214(01)&from=ES)
- Eysenck, M.W. (1985). *Atención y activación. Cognición y realización*. Barcelona: Herder.
- Feixas, M. (2006). Cuestionario para el análisis de la orientación docente del profesor universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 97–118.
- Feixás, M. (2010). Enfoques y Concepciones Docentes en la Universidad. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16(2), 1-27.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de las competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.
- Fernández March, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34.
- Ferrando, P. J. eta Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33.
- Ferreras Remesal, A. (2007). *Estrategias de aprendizaje. Construcción y validación de un cuestionario-escala*. [Doktorego tesia]. Valencia: Universitat de Valencia.

[Azken kontsulta: 18-05-29] Hemendik jaso:
<http://roderic.uv.es/handle/10550/15347>

- Finney, S. J. eta DiStefano, Ch. (2013). Nonnormal and categorical data in structural equation modeling. In G.R. Hancock eta R.O. Mueller, *Structural Equation Modeling. A second course (2nd ed.)* (or. 439-492). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry, *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Fransson, A. (1977). On qualitative differences in learning, IV- Effect of motivation and test anxiety on process and outcome. *British Journal of Educational Psychology* 47, 244-257.
- Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education*, 8(2), 151-163.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Cartas a Cristina*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Fuertes, M.T. (2012). El prácticum más allá del desarrollo profesional de los futuros docentes. *XVII Congr s Mundial de l'AMSE-AMCE-WAER-en aurkeztua*. Reims-eko unibertsitatea. [Azken kontsulta: 18-05-28] Hemendik jaso:
http://www.univ-reims.fr/gallery_files/site/1/1697/1713/24344/34100.pdf
- Gadermann, A. M., Guhn, M. eta Zumbo, B. D. (2012). Estimating ordinal reliability for Likert-type and ordinal item response data: A conceptual, empirical, and practical guide. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17(3), 1-13,

- García-Ramos, J. M. (1997). Análisis factorial confirmatorio de la Valoración del Constructo Competencia Docente del Profesor Universitario. *Bordón*, 49(4), 361-391.
- García-San Pedro, M. J. (2010). *Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad*. [Doktorego tesia] Universitat Autònoma de Barcelona. [Azken kontsulta: 18-05-28] Hemendik jaso: <http://www.tdx.cat/handle/10803/5065>
- García, M. (2011). *Enfoques de aprendizaje y otras variables cognitivo-motivacionales en alumnos universitarios de primer curso*. [Doktorego tesia]. Eskoriatza: Mondragon Unibertsitatea.
- García, M., Barandiaran, A., López de Arana, E., Martínez, A. eta Vitoria, J. R. (2008). El Aprendizaje basado en problemas en la formación inicial del profesorado: innovando para mejorar. *V Congreso de Docencia Universitaria*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia
- García, M. eta Iñurrategi, N. (2013). Konpetentziak hasierako irakasleen prestakuntzan. Zein eragin izan dezakete aldagai metodologikoen ikasten ikasi konpetentziaren garapenean? *IKASTARIA*, (19), 267–284.
- García, T. eta Pintrich, P. R. (1991, apirila). Student motivation and self-regulated learning. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*-en aurkeztutako komunikazioa. Chicago, IL.
- Gargallo, B. (2000). *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Gargallo, B. (2012). Un aprendiz estratégico para una nueva sociedad. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 13(2), 246–272.

- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J.M. eta Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE*, 15 (2), 1-31. [Azken kontsulta: 18-05-29] Hemendik jaso: http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm
- Gargallo López, B., Suárez Rodríguez, J., Garfella Rodríguez, P.R., Fernández March, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. *ESE. Estudios sobre educación*, 21, 49-71. [Azken kontsulta: 18-05-29] Hemendik jaso: <http://dadun.unav.edu/handle/10171/22511>
- Gargallo López, B., Garfella Esteban, P. R. eta Pérez Pérez, C. (2006). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 58(3), 327–343.
- Gargallo, B., Garfella, P. R., Pérez, C. y Fernández, A. (2010). Modelos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. *III. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*-en aurkeztutako ponentzia. Madrid: Universidad Complutense (2010eko azaroa).
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- Gil, P., Bernarás, E., Elizalde, L. M. eta Arrieta, M. (2009). Estrategias de aprendizaje y patrones de motivación del alumnado de cuatro titulaciones del Campus de Gipuzkoa. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 32(3), 329–341.
- Gimeno Sacristán, J. (comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

- Gimeno, J. y Pérez, A. I. (1999). *Comprender y transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gomendio, M. (2017). *Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All. International Summit on the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing.
- Gómez, P. C, García, A. eta Alonso, P. (1991). *Manual de TTI, procedimientos para aprender a aprender*. Madrid: EOS.
- González, A. (2005). *Motivación académica: teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide Psicología.
- González Geraldo, J. L. (2014). *Hacia una universidad más humana ¿Es superior la educación superior?* Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gómez, P. C, García, A. eta Alonso, P. (1991). *Manual de TTI, procedimientos para aprender a aprender*. Madrid: EOS In A., Escamilla (2015, urria). La competencia para aprender a aprender en educación secundaria obligatoria. Fundamentos y herramientas de un programa integrado para su desarrollo. [Doktorego tesia]. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Goñi, J.M. (2005). *El espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB
- Gordon, C. eta Debus, R. (2002) Developing deep learning approaches and personal teaching efficacy within a preservice teacher education context. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 483–511.
- Grasha, A. eta Riechmann, S.W. (1975). *Student learning styles questionnaire*. Cincinnati, Ohio: University of Cincinnati Faculty Resource Center.
- Green, S. K. (2002). Using an Expectancy-Value Approach to Examine Teachers' Motivational Strategies. *Teaching and Teacher Education*, 18, 989-1005.

- Grupo Interuniversitario de Formación Docente, GIFD (2011). Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos a profesorado universitario (EA2010-0099). Programa Estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario, Ministerio de Educación. [Azken kontsulta: 18-05-28] Hemendik jaso: <http://bit.ly/1P39sJE>
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53, 449- 455.
- Hall, E., Leat, D., Wall, K., Higgins, S. eta Edwards, G. (2006). Learning to Learn: teacher research in the Zone of Proximal Development. *Teacher Development*, 10(2), 149–166.
- Hassal, T. eta Joyce, J. (2001). Approaches to learning of management accounting students. *Education + Training*, 43(3), 145-153.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 835-854.
- Hargreaves, D. (Ed.) (2005) *About learning: report of the Learning Working Group*. London, Demos.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B., Mehtäläinen, J., ... Scheinin, P. (2002). Oppimaan oppiminen toisen asteen koulutuksessa. [Learning-to-Learn assessment: Upper secondary schools]. *Arviointituloksia*. Helsinki: Opetushallitus.
- Hayamizu, T. eta Weiner, B. (1991). A test Dweck' model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.

- Heikkilä, A. eta Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31(1), 99–117.
- Henderson, R. W. eta Cunningham, L. (1994). Creating interactive sociocultural environments for selfregulated learning. In D. H. Schunk eta B. J. Zimmerman (Ed.), *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications* (or. 255–281). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hernández Pina, F. (2000). Acceso desde la educación secundaria a la universidad. La calidad del aprendizaje. Problemática y alternativas de mejora. In J. Cajide, M. A. Santos eta J. Porto. *Calidad educativa y empleo en contextos multiculturales* (or. 27-54). Santiago: Universidad de Santiago. Servicio de Publicaciones.
- Hernández, F. eta García, M.P. (1995). *Cuestionario de Estrategias de Control en el Estudio (ECE)*. Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología. Universidad de La Laguna.
- Hernández, F., García, M.P., Martínez, P., Hervás, R.M. eta Maquilón, J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *RIE. Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 487-510.
- Hernández-Pina, F., García, M.P. eta Maquilón, J. (2005). Análisis del cuestionario de procesos de estudio-2 factores de Biggs en estudiantes universitarios españoles. *Revista Fuentes*, 6.
- Hernández Pina, F. eta Maquilón Sánchez, J. J. (2010). Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones para la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), 17–25.

- Hernández Pina, F., Martínez Clares, P., Da Fonseca, R. eta Rubio Espín, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- Herrera, L. eta Gallardo, M.A. (2006). Diseño de cuestionarios de evaluación para el alumnado participante en Proyectos de Innovación Tutorial. In: M. A. Gallardo eta beste batzuk (Koord.), *I. Congreso Internacional de Psicopedagogía: Ámbitos de Intervención del Psicopedagogo*. Granada: Proyecto de Innovación Docente “Plan de Mejora y Evaluación del Prácticum de Psicopedagogía en Melilla”.
- Herrera Torres, L., Jiménez Fernández, G. eta Castro Vázquez, Á. (2011). Aprendizaje del alumnado universitario de primer y último curso de las titulaciones de Psicología y Magisterio. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(24). [Azken kontsulta: 18-05-28] Hemendik jaso: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122840009>
- Herrmann, K. J., Bager-Elsborg, A., eta McCune, V. (2017). Investigating the relationships between approaches to learning, learner identities and academic achievement in higher education. *Higher Education*, 74(3), 385–400.
- Hinojosa, E.F., Barrero, B., Romero, M. A. eta Crisol, E. (urtarrila, 2010). La mejora de la docencia universitaria a través de la transferencia de buenas prácticas. *CiDd: II Congrés Internacional de didactiques kongresoan aurkeztua*. Girona.
- Hoffman, B. eta Spataru, A. (2008). The influence of self-efficacy and metacognitive prompting on math problem-solving efficiency. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 875–893.
- Hoskins, B. eta Fredriksson, U. (2008). *Learning to learn: What is it and can it be measured?* Ispra: European Commission JRC

- Hu, L.T. eta Bentler, P.M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55.
- Huba, M.E. eta Freed. (2000). *Learner-centered Assesment on College Campuses. Shifting the Focus from Teacing to Learning*. Boston: Allyn and Baco.
- Hué C. (Koord.) (2008). Competencias genéricas y transversales de los estudiantes universitarios. ICE de la Universidad Zaragoza.
- Ibarra, M^a S. eta Rodríguez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407.
- ITE. Instituto de Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2012). Educación inclusiva. Iguales en la diversidad. Condiciones para el trabajo cooperativo. Ministerio de educación, cultura y deporte. [Azken kontsulta: 18-05-29]. Hemendik jaso: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m9_ei.pdf
- Jaafar, S., Awaludin, N. S. eta Bakar, N. S. (2014). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. E-proceeding of the Conference on Management and Muamalah. [Azken kontsulta: 18-05-28]. Hemendik jaso: <http://www.kuis.edu.my/comm2014/e-proceedings/C013%20MOTIVATIONAL%20AND%20SELF%20REGULATED%20LEARNING%20COMPONENT%20OF%20CLASSROOM%20ACADEMIC%20PERFORMANCE.pdf>
- Jansen, E. P. W. A. (2004). The Influence of the Curriculum Organization on Study Progress in Higher Education. *Higher Education*, 47(4), 411–435.

- Järvelä, S. (2001). Shifting research on motivation and cognition to an integrated approach on learning and motivation in context. In S. Volet eta S. Järvelä (Ed.) *Motivation in Learning Contexts: Theoretical Advances and Methodological Implications* (or. 3-14). London: Pergamon/Elsevier.
- Jauregi, P. (Koord.) (2011). *Ikastearen atsegina. Ikasten ikasi konpetentzia lantzeko gida didaktikoa*. (IKASMINA deialdirako proiektua). Eskoriatza: HUHEZI, Mondragon Unibertsitatea.
- Jornet, J. M. García, R. eta González, J. (2012) Evaluar la competencia aprender a aprender: Una propuesta metodológica. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 16 (1), 103-123.
- Kane, M.T. (2006). Validation. In R.L. Brennan (Ed.), *Educational Measurement* (or. 17-64). Wesport, CT: American Council on Education and Praeger Publishers.
- Kember, D. (1997). A reconceptualization of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learnig and Instruction*, 7 (3), 255-275.
- Kember, D., Charlesworth, M., Davies, H., McKay, J. y Stott, V. (1997). Evaluating the effectiveness of educational innovations: Using the Study Process Questionnaire to show that meaningful learning occurs. *Studies in Educational Evaluation*, 23 (2), 141-157.
- Kember, D. eta Gow, L. (1989). A model of student approaches to learning encompassing ways to influence and change approaches. *Institucional Science*, 18, 263-288.
- Kember, D. eta Gow, L. (1994). Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning. *Journal of Higher Education*, 65(1), 58-74.
- Kember, D. eta Kwan, K.P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, 469-490.

- King, A. (1998). Transactive peer tutoring: *distributing cognition and metacognition*. *Educational Psychology Review*, 10 (1), 57-74.
- Klassen, R. M., Yerdelen, S. eta Durksen, T.L. (2013). Measuring Teacher Engagement: Development of the Engaged Teachers Scale (ETS). *Frontline Learning Research*, 1 (2), 33-52. [Azken kontsulta: 2018-05-29] Berreskuratua: <https://journals.sfu.ca/flr/index.php/journal/article/view/44/37>
- Kline. P. (2000). *The handbook of psychological testing*. London: Routledge.
- Kolb, D. A. (1976). Learning Style Inventory: Technical Manual Boston, MA: Hay Group, Hay Resources Direct.
- Kolb, A. eta Kolb, D. (2005). The Kolb Learning Style Inventory—Version 3.1 2005 Technical Specifications.
- Kumar, P. (2004). Lifelong learning in Singapore: Where are we now? *International Journal of Lifelong Education*, 23(6), 559–568.
- Lacasa, P. eta Herranz, P. (1989). Contexto y aprendizaje: el papel de la interacción en diferentes tipos de tareas. *Infancia y Aprendizaje*, 45, 49-70.
- Lam, B.H. eta Kember, D. (2006). The relationship between conceptions of teaching and approaches to teaching. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 12 (6), 693-713.
- Lee, W. O. (2014). Lifelong learning and learning to learn: An enabler of new voices for the new times. *International Review of Education*, 60(4), 463-479.
- Levy-Leboyer, C. (2001). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A. eta Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31, (3), 285-298.

- Lizzio, A., Wilson, K. eta Simons, R. (2000). University Students' Perceptions of the Learning Environment and Academic Outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27(1), 27-52.
- Lledó, A., Herrera, L., Roig, R., Perandones, T.M., Sánchez, F.J., Jiménez, M.D., ... Riera, N. (2010). Buenas prácticas en el marco del EEES: innovación en metodologías docentes y evaluación de los aprendizajes. EDUTIC-ADEI ikerketa taldea, Facultad de Educación, Universidad de Alicante. [Azken kontsulta: 18-05-28]. Hemendik jaso: https://www.researchgate.net/publication/279422169_Buenas_practicas_en_el_marco_del_EEES_innovacion_en_metodologias_docentes_y_evaluacion_de_los_aprendizajes?enrichId=rgreq-7f713b623b4a937183fc028b9a3ebb33-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI3OTQyMjE2OTtBUzo1MjQ3NjUzO TI4Mzg2NTZAMTUwMjEyNTIyNzg5OA%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. eta Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30 (3), 1151-1169.
- Lonka, K. eta Lindblom-Ylänne, S. (1996). Epistemologies, conceptions of learning, and study practices in medicine and psychology, *Higher Education*, 31, 5-24.
- López-Aguado, M. (2010). Diseño y análisis del Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) para estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 77-99.
- López de Maturana, S. (2004). *Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo*. [Doktorego tesia]. Universitat de València, Valencia.

- López de Maturana Luna, S. (2010). Historia de Vida de Buenos Profesores: Experiencia e Impacto en las Aulas. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 149-164.
- Lord, F. M., eta Novick, M. R. (1968). *Statistical theories of mental test scores*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Lorenzo-Seva, U. (1999). Promin: a method for oblique factor rotation. *Multivariate Behavioral Research*, 34, 347-356.
- Lorenzo-Seva, U. eta Ferrando, P. J. (2013). FACTOR 9.2 A Comprehensive Program for Fitting Exploratory and Semiconfirmatory Factor Analysis and IRT Models. *Applied Psychological Measurement*, 37, 497-498
- Lorenzo-Seva, U., eta Van Ginkel, J. R. (2016). Multiple Imputation of missing values in exploratory factor analysis of multidimensional scales: Estimating latent trait scores. *Anales de Psicología*, 32(2), 596- 608.
- Lucas, B. (2014, maiatzak). Vocational Pedagogy: What it is, why it matters and how to put it into practice. [Azken kontsulta: 2018-05-28]. Hemendik jaso: <http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=UNEVOC+Publications&lang=en&akt=id&st=&qs=5646&unevoc=1>
- Main, A. (1985). Reflection and the development of learnind skills. In D. Boud, R. Keogh eta D. Walker. *Reflection: Turning Experience into Learning* (32-60), Londres: Kogan Page.
- Mas, C. eta Medinas, M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. *Anales de psicología*, 23 (1), 17-24
- Mateos, M. eta Peñalba, G. (2003). Aprendizaje a partir de un texto científico en la universidad. In C. Monereo eta J.I. Pozo (Ed.), *La Universidad ante nueva*

- cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (79-92). Madrid: Ed. Síntesis/ICE UAB.
- Mas Tous, C. eta Medinas Amorós, M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. *Anales de Psicología*, 23(1), 17–24.
- Margalef, L. (2009). Aprender a evaluar: transformar nuestras prácticas universitarias. In Castelló, M. (Ed.), *La evaluación auténtica en la enseñanza secundaria y universitaria: Investigación e Innovación* (or. 87-115). Barcelona: Edebé.
- Margalef, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 17(2), 35-55.
- Marshall, J. C., Smart, J. eta Alston, D. M. (2016). Development and validation of Teacher Intentionality of Practice Scale (TIPS): A measure to evaluate and scaffold teacher effectiveness. *Teaching and Teacher Education, Complete* (59), 159–168.
- Martín, E. (2008): Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. *Participación Educativa*, 9 (revista del Consejo Escolar del Estado), azaroa 2008, 72-78.
- Martin, E. eta Balla, M. (1990). Conceptions of teaching and implications for learning. *Research and Development in Higher Education* 13, 298-304.
- Martín, E. eta Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Alianza Editorial.
- Martin, E. eta Ramsden, P. (1992). An expanding awareness. How lecturers change their understanding of teaching. *Higher Education*, 13, 298-304.

- Martín, E., Torbay, A., García, L.A. eta Rodríguez, N. (2002). Los estudiantes universitarios con un estilo creativo: relación entre creatividad, motivación y estrategias de aprendizaje. *Creatividad y Sociedad*, 2, 57-65.
- Martínez-Fernández, J. R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*, 23(1), 7-16.
- Martínez, A., Larrea, I., Ramirez de Okariz, I., Vitoria, J. R., Bilbatua, M. eta Iñurrategi, N. (2008). La observación y reflexión sobre la práctica en el aula, eje de una experiencia interdisciplinar para la formación de futuros docentes. In *V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Enseñar y aprender en la universidad del siglo XXI: propuestas y condiciones*.
- Marton, F. (1983) Beyond individual differences. *Educational Psychology*, 3, 289-304.
- Marton, F., Dall'Alba, G. eta Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of educational research*, 19 (3), 277-300.
- Marton, F. eta Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning I - Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Mayer, R. (2004). *Psicología de la educación II. Enseñar para un aprendizaje significativo*. Madrid: Prentice Hall.
- Mauri, T. eta Barberá, E. (2007). Regulación de la construcción del conocimiento en el aula mediante la comunicación de los resultados de aprendizaje a los alumnos. *Infancia y Aprendizaje*, 30(4), 483-497.
- Mauri, T., Coll, C. eta Onrubia, J. (2007). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, (1), 5-17.

- Mauri Majós, T., Martínez Gorrotxategi, A., López de Arana Prado, E., Colomina Álvarez, R., Onrubia, J. eta Bascón Díaz, M. J. (2016). Construyendo relaciones entre la teoría y práctica: Análisis de ayudas del tutor para favorecer la reflexión y construcción del conocimiento. *Psicología y educación: Presente y futuro*, 1016-1025.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- McCaslin, M. eta Hickey, D. T. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A Vygotskian view. In B. J. Zimmerman, eta D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (or. 227- 252). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McCombs, B.L. eta Marzano, R.J. (1990). Putting the self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist*, 25, 51-69.
- McCormick, R. (2006) Learning how to learn: A view from the LHTL project England. *Learning learn network meeting report*. Ispra: CRELL/JRC.
- McCormick, R. eta James, M. (iraila, 2007). Teachers Learning to Learn. Symposium on Learning to Learn. *European Conference on Educational Research-en aurkeztua*, Ghant-eko unibertsitatea.
- Meneses, J. (Koord.), J. M., Barrios, M., Lozano, L. M., Bonillo, A., Turbany, J., Cosculluela, A. eta Valer, S. (2014). *Psicometría*. Editorial UOC.
- Mérida, R. (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). [Azken kontsulta: 18-05-28]. Hemendik jaso: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/121/209>

- Molero López-Barajas, D. (2003). *Construcción de un instrumento para la evaluación de la docencia universitaria* [Doktorego Tesia]. Jaén: Universidad de Jaén.
- Moll, L.C. (Comp.) (2001). *Vygostky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la Educación*. Buenos Aires: Aique.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal. Enseñar a pensar y sobre el pensar. *Revista: Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25.
- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. In M. Castelló (Ed), *La evaluación auténtica en la enseñanza secundaria y universitaria: Investigación e Innovación* (15-32), Barcelona: Edebé.
- Monereo, C. eta Lemus, R. (2010). Dime cómo evalúas y te diré cómo aprenden (a aprender) tus alumnos. *Aula de innovación educativa*, (190), 56-59.
- Monroy Hernández, F. (2013). *Enfoques de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Approaches to teaching and approaches to learning of initial teacher training students at the University of Murcia* [Doktorego Tesia]. Universidad de Murcia.
- Monroy, F., González-Geraldo, J. L. eta Hernández-Pina, F. (2014). A psychometric analysis of the Approaches to Teaching Inventory (ATI) and a proposal for a Spanish version (S-ATI-20). *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 31(1), 172–183.
- Moral Santaella, C. (2008). Aprender a pensar, aprender a aprender: habilidades de pensamiento y aprendizaje autorregulado. *Bordón. Revista de pedagogía*, 60 (2), 123–138.

- Morales, P. (2008). Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y aprender. In L. Prieto (Koord). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*, (17-29). Barcelona: Octaedro-ICE.
- Morales, P. (2012). El profesor en la era de las competencias. In I. Muñoz (Koord). *El espacio Europeo de Educación Superior. ¿un cambio deseable para la Universidad?* (23-46). Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- Moreira, M.A. (2000). *Aprendizaje Significativo: Teoría y Práctica*. Madrid: Visor.
- Muthén, L. K. eta Muthén, B. O. (2012). *Mplus User's Guide*. (7th ed.) Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Muthén, B. eta Kaplan, D. (1985). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38, 171-189.
- Muñoz-San Roque, I., Martín-Alonso, J. F., Prieto-Navarro, L. eta Uros-Sanz, B. (2016). Autopercepción del nivel de desarrollo de la competencia de aprender a aprender en el contexto universitario: propuesta de un instrumento de evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 34 (2), 369–383.
- Muñoz Cantero, J.M., Ríos de Deus, M.P eta Abalde, E. (2002). Evaluación Docente vs. Evaluación de la Calidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 8 (2), 103-134. [Azken kontsulta 2018-05-28].
Hemendik jaso: http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_4.htm
- Niemivirta, M. J. (1998). Individual differences in motivational and cognitive factors affecting self-regulated learning: A pattern-oriented approach. In P. Nenniger, R. S. Jäger, A. Frey eta M. Wosnitza (Ed.), *Advances in motivation* (23-42), Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

- Nieto, M. J. (2011). *Neurodidáctica. Aportaciones de las neurociencias al aprendizaje y la enseñanza*. Madrid: Editorial CCS.
- Nisbet, J. eta Suchcksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Aula XXI, Santillana. Madrid.
- Norton, L. S. y Crowley, Ch. M. (1995). Can students be helped to learn? An evaluation of an approach to learning programme for first year degree students. *Higher Education*, 29, 307-328.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Núñez, J.C., González-Pineda, J.A., González-Pumariega, S., García, M. eta Rocés, C. (1997). *Cuestionario para la evaluación de metas académicas en secundaria (CEMA-II)*. Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo.
- Núñez, J.C., González, J.A., García, M., González, S., Rocés, C., Álvarez, L. eta González, M.C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 97-109.
- Olaz-Capitán, A. (2010). *La Técnica de Grupo Nominal como Herramienta de Investigación Cualitativa*. Sevilla, Bohodón Ediciones.
- Onrubia, J. (1995). Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas. In C. Coll eta beste batzuk, *El constructivismo en el aula* (or. 101-124). Bartzelona: Graó.
- Ortiz, T. (2009). *Neurociencia y educación*. Madrid: Alianza editorial.
- Oyserman, D. eta Destin, M. (2010). Identity-based motivation: Implications for intervention. *The Counseling Psychologist*, 38, 1001-1043.
- Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K. eta Hart-Johnson, T. (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality*, 38, 130-149.

- Palazón, A., Gómez, M., Gómez, J. C., Pérez, M. C. eta Gómez, J. (2011). Relación entre la aplicación de metodologías docentes activas y el aprendizaje del estudiante universitario. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(2), 27-40.
- Palincsar, A.S. eta Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Paris, S.G., Byrnes, J.P. eta Paris, A.H. (2001). Constructing theories, identities, and actions of selfregulated learners. In B.J. Zimmerman eta D.H. Schunk (Ed.), *Self-regulated learning and academic achievement* (or. 253–287). New York: Springer-Verlag.
- Paris, S. C. eta Cross, D. R. (1983). Ordinary learning: pragmatic connections among children's beliefs, motives, and actions, In J. Bisanz, G. Bisanz eta R. Kail (Ed.), *Learning in students* (or. 137-169), New York: Springer-Verlag.
- Paris, A. eta Paris, S. (2007). Teaching narrative comprehension strategies to first graders. *Cognition and Instruction*, 25(1), 1-44.
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E. eta Entwistle, N. (2013). Assessing students' experiences of teaching–learning environments and approaches to learning: Validation of a questionnaire in different countries and varying contexts. *Learning Environments Research*, 16(2), 201–215. [Azken kontsulta 2018-05-28]. Hemendik jaso: <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9128-8>
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P. eta Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48.
- Perkins, D. (2008). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.

- Pérez Gómez, A. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Gobierno de Cantabria: Cuadernos de Educación.
- Pérez-Gómez, Á. I. eta Pérez-Granados, L. (2013). Competencias docentes en la era digital. La formación del pensamiento práctico. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga. [Azken kontsulta 2018-05-28]. Hemendik jaso: <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/9702>
- Pérez Carbonell, A., Ramos Santana, G. eta López González, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de educación*. [Azken kontsulta 2018-05-29]. Hemendik jaso: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/76033>
- Perry, N. E., (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90, 715–729.
- Piaget, J. (1987). *Introducción a la epistemología genética: El pensamiento biológico, psicológico y sociológico*. Buenos Aires, Paidós.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, eta M. Zeidner, (Ed.), *Handbook of selfregulation* (or. 451–502). San Diego, CA: Academic.
- Pintrich, R. R. eta De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P.R. y García, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and self-regulated learning. *German Journal of Educational Psychology*, 7(3), 99-107.

- Pintrich, P., Smith, D., García, T. eta McKeachie, W. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Michigan: University of Michigan.
- Pintrich, P. R., eta Schrauben, B. (1991). Student's Motivational Beliefs and Their cognitive Engagement in Classroom Academic Task. In Schunk, D. eta Meece, J. (Eds.), *Student Perception in the Classroom; Causes and Consequences*, (or. 149-183). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pintrich, P.R. eta Schunk, D.H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research and applications*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall Merrill.
- Popper, K. R. (1995). *La responsabilidad de vivir: escritos sobre política, historia y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J.I. eta Pérez-Echeverría, M.P. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación de competencias*. Madrid: Morata.
- Pratt, D., Collins, J.B. eta Slinger, S.J. (2001). *TPI: Teaching Perspectives Inventory [linean]*. [Azken kontsulta 2018-05-29]. Berreskuratua: <http://www.teachingperspectives.com/tpi/>
- Pressley, M. (2002). Comprehension strategies instruction: A turn-of-the-century status report. In C.C. Block eta M. Pressley (Ed.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (or. 11–27). New York: Guilford.
- Prieto, L. (2006). *College Teaching Self-Efficacy Scale [linean]*. [Azken kontsulta: 2018-05-29]. Berreskuratua: <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/CTSES-Prieto2006.pdf>
- Prosser, M., eta Trigwell, K. (1993). Development of an Approaches to Teaching questionnaire. *Research and Development in Higher Education*, 15, 468-473.

- Prosser, M. eta Trigwell, K. (1999) *Understanding learning and teaching: the experience in higher education* (Philadelphia, PA, Society for Research into Higher Education/Open University Press).
- Puustinen, M. eta Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, 269-286.
- Ramírez-Dorantes, M. C., Canto y Rodríguez, J. E., Bueno-Alvarez, J. A. eta Echazarreta-Moreno, A. (2013). Psychometric validation of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire, with Mexican university students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 193-214.
- Ramsden, P. (1979). Student learning and perceptions of the academic environment. *Higher Education*, 8, 411-427.
- Ramsden, P. (1985). Student learning research: retrospective and prospect. *Higher Education Research and Development*, 4(1), 52-69.
- Ramsden, P. (1989). Perceptions of courses and approaches to studying: An encounter between paradigms. *Studies in Higher Education*, 14 (2), 157-158.
- Ramsden, P. (1993). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Ramsden, P. (2003), *Learning to teach in Higher Education*. London, Routledge.
- Ramsden, P., Prosser, M., Trigwell, K. eta Martin, E. (1997) Perceptions of academic leadership and the effectiveness of university teaching. *Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*-en aurkeztua. Brisbane, Australia.
- Redondo Duarte, S., Learreta Ramos, B., Ruiz Rosillo, M. A., Alperstedt, C. eta Hazé, E. (2015). Best practices for competency development and assessment in higher education. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 10(3), 246–259.

- Renninger, K. A. y Wozniak, R. H. (1985). Effect of interest on attention shift, recognition, and recall in Young children. *Developmental Psychology*, 21, 624-632.
- Rhee, C. R. eta Pintrich, P. R. (2005). Teaching to facilitate self-regulated learning, In J. Ee, A. Chang, eta Tan, O. (Ed.), *Thinking about thinking. What educators need to know* (or. 31-48), Singapour: McGraw-Hill.
- Richardson, J. T. E. (1997). Meaning orientation and reproducing orientation: a typology of approaches to studying in higher education? *Educational Psychology*, 17, 301-311.
- Rochera, M. J. eta Naranjo, M. (2007). Fostering self-regulated learning in an assessment situation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5 (3), 805-924.
- Rodríguez Fuentes, G. (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de ESO* [Doktorego Tesia]. Universidade da Coruña. [Azken kontsulta 2018-05-29]. Hemendik jaso: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/5669>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. New York: Oxford University Press.
- Rosário, M., Mourao, M., Núñez, J. C., González Pienda, J., Solano, P. eta Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior, *Psicothema*, 19 (3), 422-427.
- Rosário, P.; Pereira, A.; Högemann, J.; Nunes, A. R.; Figueiredo, M.; Núñez, J.C.; ... Gaeta, M.L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13 (2), 781-797.

- Rosselló, J. (1995). *Psicología del sentimiento: motivación y emoción*. Palma de Mallorca: Ediciones UIB.
- Roces, C., Tourón, J. eta González, M.C. (1995). Validación preliminar del CEAM II (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II). *Psicológica*, 16(3), 347-366.
- Rué, J. (iraila, 2007). El aprendizaje en autonomía. Posibilidades y límites. *1º Seminario de Pedagogía Universitaria-n aurkeztua*. Pró-Reitoria de Graduação da USP, Universidad de Sao Pablo.
- Ruiz Lara, E., Hernández Pina, F., Ureña Villanueva, F. eta Argudo Iturriaga, F.M. (2011). Metas, concepciones educativas y enfoques de aprendizaje del alumnado de ciencias del deporte. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10 (41) 14-34
- Rychen, D.S. eta Salganik L.H. (2006). Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Sagasta Errasti, M. P. eta Bilbatua Pérez, M. (2006). La titulación de maestro en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Mondragón: proceso de innovación educativa. *Educatio Siglo XXI*, 24(0), 77-96.
- Sagasta Errasti, M.P., Bilbatua Pérez, M. eta Arregi Murgiondo, X. (2004). Innovación curricular en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragón Unibertsitatea: diseño e implementación del perfil profesional del Maestro de Educación infantil. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (49), 109–130.
- Sáiz, M. C., Montero, E., Bol-Arreba, A. eta Carbonero, M. (2012). An Analysis of Learning to Learning Competences at the University. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10, 253–270.

- Säljö, R. (1979). *Learning in the learners' perspective: IV. Considering one's own strategy* (79). Göteborg: University of Göteborg, Institute of Education.
- Säljö, R. (1979b). Learning about learning. *Higher education*, 8, 443-453.
- Salmerón-Pérez, H. eta Gutierrez-Braojos, C. (2012). La competencia de Aprender a Aprender y el Aprendizaje Autorregulado. Posicionamientos teóricos. Editorial Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 5-13.
- Samuelowicz, K. eta Bain, J. D. (1992). Conceptions of teaching and learning held by academics. *Higher Education*, 24 (1), 93-111.
- Santos, M.A. (2015). Corazones, no solo cabezas en la universidad. Los sentimientos de los estudiantes ante la evaluación. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*. 13(2), 125-142
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Schraw, G. eta Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475.
- Segura Moreno, C. I. (2009). Aprender a aprender. Claves para su enseñanza. *Educación y Educadores*, 5(0), 145–154.
- Schmitz, B. eta Wiese, B. S. (2006). New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 64–96.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*, (or. 81–303), New York: Plenum.
- Schunk, D. H. eta Ertmer, P. A. (2000). Self-Regulation and Academic Learning: Self-Efficacy Enhancing Interventions. In M. Boekaerts, R. Pintrich eta M. Zeidner (Ed.), *Handbook of Self-Regulation* (or. 631–649). San Diego: Academic Press.

- Schunk, D. H., eta Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195-208.
- Schunk, D. H., eta Zimmerman, B. J. (Ed.). (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford.
- Selmes, I. (1988). *La mejora de las habilidades para el estudio*. Paidós. Barcelona.
- Shahrara, M. eta Solaimannegad, A. (2002). Relationship between locus of control, self-regulation and school achievement. *Journal of psychology*, 2, 34-56.
- Schmeck, R. R., Ribich, F. D. eta Ramanaiah, N. (1977). Development of a self-report inventory for assessing individual differences in learning processes. *Applied Psychological Measurement*, 1, 413-431.
- Sink C. A. eta Spencer L. R. (2007). Teacher version of the My Class Inventory-Short Form: An accountability tool for elementary school counselors. *Professional School Counseling*, 11, 129–139.
- Sireci, S.G. (1998). The construct of content validity. In B.D. Zumbo (Ed.), *Validity Theory and the Methods Used in Validation: Perspectives From the Social and Behavioral Sciences* (or. 83-117). Kluwer Academic Press, The Netherlands.
- Smith, J. eta Spurling, A. (1999). *Lifelong learning: riding the tiger*. London: Cassell.
- Smith, V. eta Molina, M. (2011). *La entrevista cognitiva: Guía para su aplicación en la evaluación y mejoramiento de instrumentos de papel y lápiz*. Cuadernos metodológicos. Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica. ISSN 1659-2921
- Solzbacher, C. (2006). Improving learning competence in schools – what relevance does empirical research in this area have for teacher training? *European Journal of Teaching Education*, 29(4), 533-544.

- Stobart, G. (2010). *Tiempo de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Stoeger, H. eta Ziegler, A. (2007). Evaluation of a classroom-based training to improve self-regulated learning: Which pupils profit the most? Manuscript submitted for publication. In Zimmerman, B.J. (2000). *Achieving academic excellence: A self-regulatory perspective*. In M. Ferrari (Ed.), *The pursuit of excellence through education. The educational psy-chology series* (or. 85-100). Mahwah, NJ: LEA.
- Stringher, C. (2006) Learning competence: an Italian exploratory research in elementary schools. *Learning to learn network meeting. Report from the second meeting of the network*. Ispra: CRELL/JRC.
- Suárez, J.M. eta Fernández, A.P. (2005). Escalas de evaluación de las estrategias motivacionales de los estudiantes. *Anales de psicología*, 21 (1), 116-128.
- Suárez, J.M. eta Fernández, A.P. (2011). A model of how motivational strategies related to the expectative component affect cognitive and metacognitive strategies. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (2), 641-658.
- Suk Kim, J. (2005). The Effects of a Constructivist Teaching Approach on Student Academic Achievement, Self-Concept, and Learning Strategies. *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 7–19.
- Tait, H., Entwistle, N. J. eta McCune, V. (1998). ASSIST: a reconceptualization of the Approaches to Studying Inventory. In C. Rust (Ed.), *Improving students as learners*. Oxford: Oxford Brookes University, The Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Tang, M. eta Neber, H. (2008). Motivation and self-regulated science learning in high-achieving students: differences related to nation, gender, and grade-level. *High Ability Studies*, 19(2), 103–116.

- Taras, M. (2008). Formative and summative assessment: Perceptions and Realities. *Active Learning in Higher educations*, 9(2), 172-192.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tavakolizadeh, J. eta Ebrahimi Qavam, S. (2011). El efecto de enseñar estrategias de aprendizaje autorregulado sobre estilos de atribución de los alumnos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(25), 1087–1101.
- Timmerman, M. E. eta Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality Assessment of Ordered Polytomous Items With Parallel Analysis. *Psychological Methods*, 16, 209-220.
- Torrano, F. y González Torres, M.C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. [Azken kontsulta: 2018-05-29] Hemendik jaso: <http://portalliceo.com/Administrador/documentos/APRENDIZAJE%20AUTORREGULADO.pdf>
- Trías, D. eta Huertas, J. A. (2009). Autorregulación del aprendizaje y comprensión de textos: estudio de intervención. *Ciencias Psicológicas*, 3(1), 7-16.
- Trigwell, K. eta Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education*, 22, 251–266.
- Trigwell, K. eta Prosser, M. (2004). Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409–424.
- Trigwell, K., Prosser, M. eta Ginns, P. (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised Approaches to teaching inventory. *Higher Education Research & development*, 24 (4), 349-360.

- Trigwell, K., Prosser, M. eta Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57–70.
- Trigwell, K., Prosser, M. eta Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27, 85-93.
- Valle, A., Núñez, J., González-Cabanach, R., González-Pienda, J., Rodríguez, S., Rosário, P. eta beste. (2008). Self-regulated profiles and academic achievement. *Psicothema*, 20 (4), 724-731.
- Van der Stel, M., eta Veenman, M.V.J. (2010). Development of metacognitive skillfulness: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 20, 220-224.
- Van Rossum, E. J., Deijkers, R. eta Hamer, R. (1985). Students' Learning Conceptions and Their Interpretation of Significant Educational Concepts. *Higher Education*, 14(6), 617–641.
- Van Rossum, E.J. eta Schenk, S.M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54 (1), 73-83.
- Vauras, M., Salonen, P., Lehtinen, E., eta Lepola, J. (2001). Long-term development of motivation and cognition in family and school contexts. In S. Volet, eta S. Järvelä, (Ed.), *Advances in learning and instruction series. Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications*, (295-315), Elmsford, NY, US: Pergamon Press.
- Ventura, A. C. (2016). ¿Enseño como aprendí?: el rol del estilo de aprendizaje en la enseñanza del profesorado universitario. *Aula Abierta*, 44(2), 91–98.

- Vermunt, J.D. (1994). *Scoring key for the inventory of learning styles (ILS) in higher education*. Tilburg: Tilburg University.
- Vermunt, J.D. eta Van Rijswijk, F.A. (1988). Analysis and development of students' skill in self-regulated learning, *Higher Education*, 17, 647–682.
- Vermunt, J. D. eta Verloop, N. (1999) Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257–280.
- Viladrich, Carme, Angulo-Brunet, Ariadna, eta Doval, Eduardo. (2017). A journey around alpha and omega to estimate internal consistency reliability. *Anales de Psicología*, 33(3), 755-782. [Azken kontsulta 2018-05-21]. Hemendik jaso: <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.3.268401>
- Villardón, L. eta Yániz, C. (ekaina, 2011). La autogestión del aprendizaje y la autonomía e iniciativa personal. A'Univest 11' kongresuan aurkeztua, Universitat, Girona.
- Villardón-Gallego, L., Yániz, C., Achurra, C., Iraurgi, I. eta Aguilar, M. del C. (2013). Learning Competence in University: Development and Structural Validation of a Scale to Measure // La competencia para aprender en la universidad: Desarrollo y validación de un instrumento de medida. *Revista de Psicodidáctica*, 18(2), 357-374.
- Villarés, E., Mariani, M., Sink, C. A. eta Colvin, K. (2016). Multilevel Confirmatory Factor Analysis of the Teacher My Class Inventory–Short Form. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 49(4), 263–273.
- Villarroel, V. A. eta Bruna, D. V. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación universitaria*, 10 (4), 75-96.

- [Azken kontsulta 2018-05-28]. Hemendik jaso: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>
- Vizcarro, C. (1992). *Estrategias de estudio en alumnos de BUP y Universidad. Elaboración de un instrumento de evaluación*. Madrid: CIDE
- Vygotsky, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Wang, J-S. (2013). *The Effects of Deep Approaches to Learning on Students' Need for Cognition Over Four Years of College*. [Doktorego tesia]. University of Iowa. [Azken kontsulta: 18-06-12] Hemendik jaso <http://ir.uiowa.edu/etd/4924>
- Weinburhg, M.H. eta Englehard, G.J. (1994). Gender, prior academic performance and beliefs as predictors of attitudes towards biology laboratory experiences. *School Science and Mathematics*, 94 (3), 118-123.
- Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock, (Ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.
- Weinstein, C. E., Palmer, D. R. eta Schulte, A.C. (1987). *LASSI: Learning and Study Strategies Inventory*. Clearwater, Florida: Publishing Company.
- Wertsch, J. V. (1990). The voice of rationality in a sociocultural approach to mind. In L. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociocultural psychology* (111-126). New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (Ed.) (1985). *Culture, communication and cognition*. Cambridge, Ma: Cambridge University press.
- Willis, G. (2005). *Cognitive Interviewing: A tool for improving questionnaire design*. London: SAGE.
- Winne, P. H. (2004). Students' calibration of knowledge and learning processes: Implications for designing powerful software learning environments. *Educational Research*, 41, 466-488.

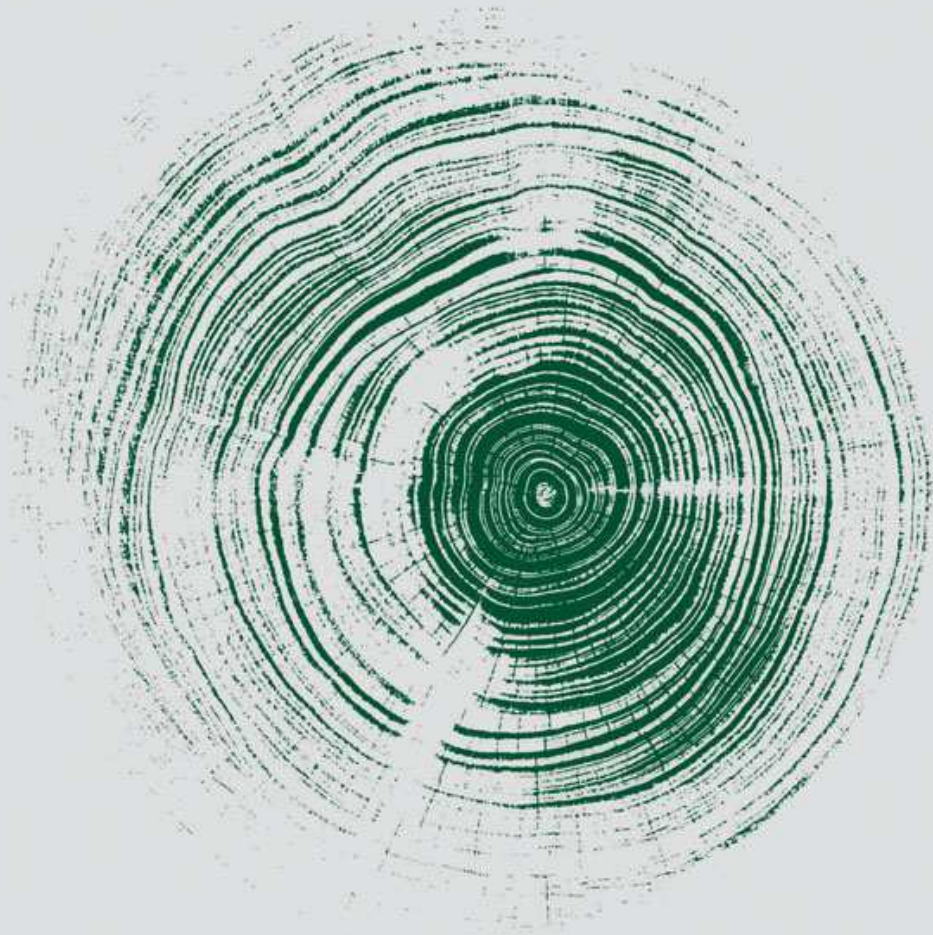
- Wolters, C.A. eta Pintrich, P. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26, 27-47.
- Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de las competencias. *Educatio XXI*, (24), 17-34.
- Zabalza, M. A. (2006). La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 37-69. [Azken kontsulta: 18-05-28] Hemendik jaso: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411311003>
- Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, (5), 68-80.
- Zhang, L. (2008). Teachers' styles of thinking: an exploratory study. *The Journal of Psychology*, 142(1), 37-55.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk eta B. J. Zimmerman (Ed.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (or 1-19). New York, NY: Guilford.
- Zimmerman, B.J. (2000). Achieving academic excellence: A self-regulatory perspective. In M. Ferrari (Ed.), *The pursuit of excellence through education. The educational psychology series* (85-100 or.). Mahwah, NJ. LEA.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

Zimmerman, B. J. eta Kitsantas, A. (2007). Reliability and validity of Self-efficacy for Learning Form (SELF) scores of college students. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 215(3), 157-163.

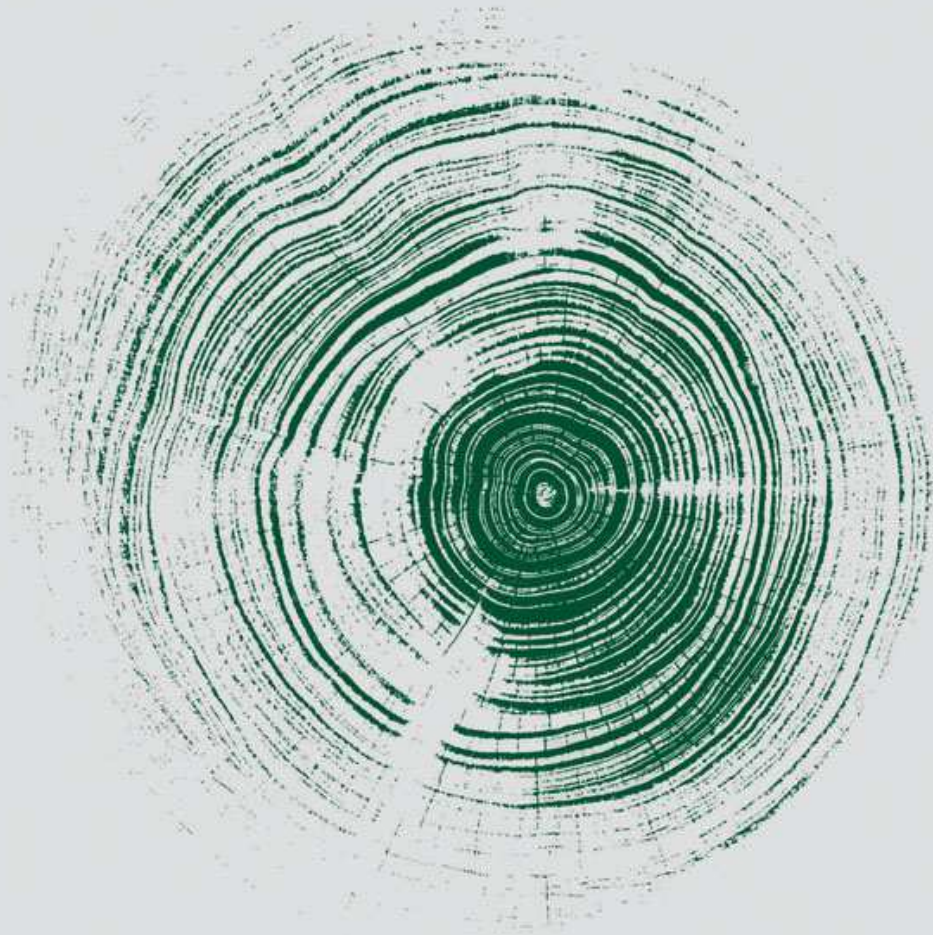
Zimmerman, B. J. eta Martínez-Pons, M. (1988). Construct validation of a model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290.

ERANSKINEN AURKIBIDEA

1. eranskina: ikasleekin lotutako galdetegien errebisioa
2. eranskina: ikasleekin lotutako galdetegien azterketa
3. eranskina: irakasleekin lotutako galdetegien errebisioa
4. eranskina: irakasleekin lotutako galdetegien azterketa
5. eranskina: S-ATI-20
6. eranskina: faktore eta itemen lehen proposamena
7. eranskina: barne aditu taldearen ekarpenak jasotzeko tresna
8. eranskina: barne aditu taldeari ikerketaren aurkezpena
9. eranskina: barne aditu taldearen ekarpenak
10. eranskina: aditu panelerako lehen zerrenda
11. eranskina: lankidetzaren eskaera posta
12. eranskina: zalantza eta zehaztapenak erantzuteko posta
13. eranskina: gogo-arazpenen posta
14. eranskina: zerrenda definitiboa
15. eranskina: aditu paneleko kideei bidaltzeko dokumentazioa
16. eranskina: aditu paneleko kideen erantzunak
17. eranskina: aditu paneleko kideen erantzunak: puntuazioen batz bestekoak
18. eranskina: barne aditu taldeko kideei kontsulta egiteko lan dokumentua
19. eranskina: barne aditu taldeko kideen erantzunak
20. eranskina: ekarpen guztiak eta hartutako erabakiak faktoreka antolatuta
21. eranskina: CAA: sarrera, irakaslearen datuak eta item guztiak
22. eranskina: elkarrizketa kognitiboetan parte hartzeko lankidetzaren posta
23. eranskina: elkarrizketa kognitiboetako erantzunak eta erabakiak: datu orokorrak
24. eranskina: elkarrizketa kognitiboetako erantzunak: item bateria
25. eranskina: itemen bilakaera bigarren bertsiora iritsi arte
26. eranskina: CAA. Bigarren bertsioa
27. eranskina: galdetegiaren betetzeko HUHEZIn bidalitako lankidetzaren eskaera
28. eranskina: galdetegiaren betetzeko argibide testua HUHEZIrako
29. eranskina: CAA. Hirugarren bertsioa
30. eranskina: galdetegiaren betetzeko Enpresagintzara bidalitako lankidetzaren eskaera
31. eranskina: galdetegiaren betetzeko GOEPn bidalitako lankidetzaren eskaera
32. eranskina: galdetegiaren betetzeko argibide testua Enpresagintzarako
33. eranskina: galdetegiaren betetzeko argibide testua GOEPrako
34. eranskina: CAA. Laugarren bertsioa
35. eranskina: on-line bidezko galdetegiaren betetzeko bidalitako lankidetzaren eskaera
36. eranskina: CAA. Bosgarren bertsioa
37. eranskina: CAA. Seigarren bertsioa
38. eranskina: konbergenterako on-line bidezko galdetegiaren betetzeko eskaera
39. eranskina: zuzenketa txantiloia



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