



**TALDE LANEKO GAITASUNAREN AUTOEBALUAZIOA ETA KOEBALUAZIOA
GOI MAILAKO HEZKUNTZAN;
CATME-S TRESNAREN ITZULPENA, EGOKITZAPEN ETA APLIKAZIOA**

Deustuko Hezkuntza eta Kirol Fakultatean aurkeztutako Doktoretza Tesia

Alain Garalde Gorostola

2024ko urria

Bilbo, Euskal Herria

Zuzendariak:

Josu Solabarrieta Eizagirre Doktorea

Itziar Urquijo Cela Doktorea



**TALDE LANEKO GAITASUNAREN AUTOEBALUAZIOA ETA KOEBALUAZIOA
GOI MAILAKO HEZKUNTZAN;
CATME-S TRESNAREN ITZULPENA, EGOKITZAPEN ETA APLIKAZIOA**

Deustuko Hezkuntza eta Kirol Fakultatean aurkeztutako Doktoretza Tesia

Doktoregaia:

Alain Garalde Gorostola

Zuzendariak:

Josu Solabarrieta Eizagirre Doktorea

Itziar Urquijo Cela Doktorea



Haunditzen zeranean

ikusiko duzu

isilik egoetak

zenbat balio dun;

jarrai zure bidetik

hobe da horrela

gauza denen gainetik

haizea bezala

Seaska Kanta - Xabier Lete

Eskerrak

Eskerrik asko, Deustuko Unibertsitateari bere garaian Goi Mailako Hezkuntzako eta Ikerketako atea zabaltzeagatik, bereziki Hezkuntza eta Kirol Fakultateari. Gogan dut mendian galduta nabilela Marisabel Aricetaren telefono deia, lan aldaketa, bizi aldaketa, etab. agian beretzat dei bat gehiago zen, niretzat, momentuan behar nuen deia izan zen. Horregatik, eskerrik asko, Marisabel, aukera emateagatik, naizen modukoa izaten uzteagatik eta urte guzti hauetan nigan sinisteagatik.

Eskerrik asko, Josu eta Itziar, zuzendari eta lagunak. Josu, hasieratik egon za ondun, onin eta txarrin, haxi alde eta kontra egon danin, batzutan estutuz eta beste batzutan soki soltaute, baña, beti errespetauzuz nire zirkustantzixak, erritmuk ulertu eta esku bat botateko prest egon za. Deustuko Unibersidadera heldu nitzenetik erreferente bat izen za, igual eztozu jakin, baña, kontu asko aurrin beti pentsetot, “Josuk, zer eingo leuke?” zure ejenplu eta modelaji inportantik izen di urte honetan, ordun, eskerrik asko. Gora behera eta galerna asko ondoren, ein dou tesi hau, tribunalak esango dau zelan dauen, baña, biaje hau zure ondun eitxi erreza eta aberasgarrixe izen da. Espero ot lelengo lana baño ez izeti.

Itziar, laguna, lankidea, zuzendaria... eskerrik asko! Argi gutxiko momentuan bildu zinen, egoera konplexuan eta zure bultzada garrantzitsua izan da. Egunerokotasunak gaindituta egon zarenean ere, beti izan duzu bulegoko atea irekita niretzat, inoiz ez didazu aurpegi txarrrik jarri eta esku botatzeko beti egon zara prest. Ez dira baldintza idealak izan sakontasun honetako lan baterako, baina, espero dut lan hau hasiera baino ez izatea, plazerra izango da zure ondoan ikasten jarraitzea. Ea laister, kargu, karga eta lanen gaineratik, laguntasunaz eta mendiaz disfrutatzen jarraitu dezakegun.

Lankide guztioi, eskerrik asko, zuen pazientziagatik, ausentziak ulertu eta ulermena adierazteagatik. Ulertuta eta lagunduta sentitzeak, hitz goxo askok baino gehiago balio du. Xabi eta Olatz, bulego batean hasi genuen bidaia hau, barre, negar, ixiltasun, danetik izan

dugu, baina, maitasun sendoz osotu den lagun talde polita sortu dugu, tesiak entregatzean datorkiguna ziur polita dela. Saioa, zer esan, laguna, konplizea, ondoan izateak hobea egin nau. Zure konpainian, edozein bazkari da mitxelin izarren parekoa; adina aurrera doan heinean gehiago kostatuko zaigu CM-ra iristea, espero dut hori ez izatea muga bat eta aldapa horri elkarrekin ekitea. Lourdes eta Aitana, Aitana eta Lourdes, tesian ez aurrera ez atzera aurkitzen nintzen momentuan eskutik heldu, argia eman eta bidean jarri ninduzuen, momentu horretatik aurrera, Aitana, tesikide mugagabea bilakatu zara, eskerrik asko bueltan ezer espero gabe, hainbeste emateagatik, hitz gutxirekin asko egiteagatik.

Familia, ez nauzue izan, baina, nik izan zaituztet, ez dizuet esan, baina, maite zaituztet. Guraso eta Jabi-Miren, nik utzitako hutsuneak bete eta maitasun osoz familiari eusteagatik, eskerrik asko. Xabi, hor zaude, hor izan nahi zaitut, tesi hau egiteko energiaren atzean ziur, zuretzat anai nagusi eredu onena izatea egon dela, beraz, eskerrik asko. Aitxe eta ama, doktorean txapela nik jantzikot, baña, zati bat zuona da, nik lan hau eitxeko ein barik laga doten dana ein dozue, Peio zaindu, etxean lagundu, janariak, ... biher izen danerako hor egon zarie, tesi hau amaitzik pena apur bat emoten dozte, maitxetute eta zaindute sentidu naz, inozko gehixen. Doktore eta cum laude egin dozue guraso lez.

Ane, urte honetan bakartasun asko sentitu duzula badakit, senar, maitale, seme alaben guraso, bidaikide eta beste arlo danetan huts egin dizut lan honi ordu eta energia guztiak eskeini dizkiodalako. Aurpegi txarrik jarri gabe, irribarre batez eta maitasun osoz lan hau posible egiteko beharrezko baldintza guztiak erraztu dizkidazu, beraz zuri ere nire txapelaren zati bat dagokizu. Peio eta Elene, zuei barkatu, ez dizuet merezi beste denbora eta arreta eman, lan honetan gauza asko ikasi ditut, baina, bat argi daukat, berdin du mundua jauzten bada, ez da zuei denbora kentzeko beste arrazoirik egongo. Zuen presentziak eta begiradak maldarik gogorrenak leundu dizkit. *Ane, Peio eta Elene, eskerrik asko eta maite zaituztet.*

*Nik ez diat inoiz esango
hire egin beharra zein den
nik aspaldi egin nian aukera...*

**TALDE LANEKO GAITASUNAREN AUTOEBALUAZIOA ETA
KOEBAUAZIOA GOI MAILAKO HEZKUNTZAN;
CATME-S TRESNAREN ITZULPENA, EGOKITZAPEN ETA APLIKAZIOA**

Alain Garalde Gorostola

Laburpena

Giza eboluzioa aztertzean, auzolana beti izan da gai garrantzitsuenetako bat. Gizakion elkarrekintza, taldean bizi eta taldean aritzea ezinbestekoa izan da gauden lekura iristeko. Garrantzia horren adierazgarria da Europar Batasunak, Bolonia planaren bitartez, Goi Mailako Hezkuntzan kompetentzietan oinarritutako ikasketa bultzatzea, eta kompetentzia horietako bat; talde lana da. Gaitasun hau ezinbestekoa da lan munduan murgiltzeko (García-Garnica et al., 2023; De Prada et al., 2022; Robles 2012). Talde lanak izaera konplexua dauka, multidisziplinarra (Salas et al., 2005), agian horregatik, ikertzaile asko izan dira gaitasunen lanketa edo kontzeptualizazioa aztertu duten adituak, baina, gutxi izan dira, gaitasunen ikaskuntza maila aztertu dutenak (De Prada et al., 2022). Ikerketa urritasun hau ahulezia bat da, edozein gaitasunen ikaskuntza prozesua planifikatzen denean ebaluazioa ere planifikatu behar delako. Ebaluazio prozesu honetan, talde lana neurtzeko, taldekidea osatzen duten kideak dira sujetu egokienak, beraiek bait dira taldean lana egin dutenak eta taldekideek izandako jokabidea baloratzeko informazioa zuzenena daukatenak (O'Neill et al., 2019). Horregatik, autoebaluazioa eta koebaluazioa egokiak dira talde laneko kompetentzia neurtzeko (Britton et al. 2017; Carson eta Glaser, 2010; Chapman eta van Auken, 2001;; Fellenz, 2006; Gransberg, 2010; Neus, 2011; O'Neill et al. 2019; Planas-Llado et al. 2018; Sergi, 2007; Thomas et al., 2011; Weaver eta Esposto, 2012; Wen eta Tsai, 2006). Eta, ebaluazi eredu horietan talde lana neurtzeko tresna egokia *Comprehensive Assessment of Team Member Effectiveness - Short* (CATME-S) da (Ohland et al., 2012). Ebaluazio eredu hauek aplikatzean, generoa, garapen kongnitiboa, edo siniskerak aldagai eragileak izan daitezke (Alqassab et al., 2023; Veenman et al., 2004; Vigotsky, 1978; Yan et al., 2020, 2023). Horregatik, dokotoretza tesi honen helburu nagusia talde laneko gaitasuna autoebaluatzeko eta koebaluatzeko tresna egokiaren ekarpena egin eta, talde lanaren ebaluazioa modu horretan burutzean eragin dezaketen aldagaiak (generoa, adina eta

errendimendu akademikoa) azaltzea da. Ondorioz, hiru ikerketa egin dira, lehen biak CATME-S tresna Euskal Herriko Goi Mailako Hezkuntzan, autoebaluazio eta koebaluazio bidez talde laneko gaitasuna neurtzeko itzuli eta egokitzean zentratu dira, eta azkena, tresnaren aplikazioaren bidez talde laneko gaitasuna neurtu eta ebaluazio eredu hauen arteko harremana eta aldagaien eragina azaltzean.

Lehen ikerketan, talde lana neurtzeko *Comprehensive Assessment of Team Member Effectiveness - Short* (CATME-S) tresna itzuli eta Goi Mailako Hezkuntza koebaluazio bidez aplikatzeko egokitu da. Lehenik eta behin, tresnaren itzulpena eta egokitzapena atzera itzulpen prozesu bidez egin da. Ondoren, froga pilotoa eginda, ikerketa honetan, Deustuko Unibertsitateko Jarduera Fisikoa eta Kirolaren Zientziak eta Lehen Hezkuntzako gradu eta Jarduera Fisikoa eta Kirolaren Zientziak eta Lehen Hezkuntza gradu bikoitzeko 642 ikaslek hartu dute parte. Ikasle hauetatik 215 emakumeak dira eta 426 gizonezkoak, guztiak 17 eta 25 urte bitartean ($M=21,5$; $DT=1,3$). Jasotako datuekin analisi faktorial baieztatzailea egin da eta ontasun indize egokiak atera dira emaitzetan; horrela tresnaren neurketa eredia baieztatuz.

Bigarren ikerketan, talde lana neurtzeko *Comprehensive Assessment of Team Member Effectiveness - Short* (CATME-S) tresna itzuli eta Goi Mailako Hezkuntzan autoebaluazio bidez aplikatzeko egokitu da. Ikerketa honen hasiera ere tresnaren atzera itzulpena izan da, tresna itzuli eta autoebaluziora egokitzeko. Behin itzulpen eta egokitzapen prozesua eginda eta froga pilotoan ondorio egokiak aterata, datu bilketa egin da. Datu bilketa horretan, Deustuko Unibertsitateko 949 ikaslek hartu dute parte (381 emakume eta 568 gizonezko) guztiak 17 eta 25 urte bitartean ($M=20,5$; $DT=1,5$). Kasu honetan ere, ikasleak, Jarduera Fisikoa eta Kirolaren Zientziak eta Lehen Hezkuntzako gradu eta Jarduera Fisikoa eta Kirolaren Zientziak eta Lehen Hezkuntza gradu bikoitzekoak izan dira. CATME-S tresnaren itzulpena eta egokitzapena egokitzen eman da egindako analisi faktorial baieztatzailean

izandako emaitzetan ontasun indize egokiak izan ondoren. Ondorioz, CATME-S Euskal Herriko testuinguruan, Goi Mailako Hezkuntzan, talde lana koebaluazio eta autoebaluazio bidez neurtzeko tresna egokia dela esan daiteke.

Hirugarren ikerketan, CATME-S, autoebaluazioa eta koebaluazioa eginda, Goi Mailako Hezkuntzan talde lana neurtzeko aplikatu eta bi ebaluazio ereduen arteko harremana aztertzeko erabili da, horretarako aldagaiekin daukaten harremana ere aztertu da. Ikerketa honetan, aurreko ikerketa bietan bezala, Deustuko Unibertsitateko ikasleek hartu dute parte, Jarduera Fisikoa eta Kirolaren Zientziak eta Lehen Hezkuntzako gradu eta Jarduera Fisikoa eta Kirolaren Zientziak eta Lehen Hezkuntza gradu bikoitzeko ikasleak hain zuzen ere. Lagina 688 ikaslekoa izan da, 278 emakume eta 410 gizon; eta 18 eta 23 urte bitartean ($M=20,6$; $DT=1,57$). Autoebaluazioak ($M=5,9$), koebaluazioak ($M=5,79$) bainoa hamarren bat altuagoak direla adierazten dute emaitzek. Gainera, emakumezkoek beraien burua gizona baino altuago puntuatzen dute, baina, kideengandik jasotako puntuaziora hobeto ajustatzen da. Adinak harreman positiboa ($p<0,05$) adierazten du autoebaluazioarekin eta koebaluazioarekin. Bi ebaluazio ereduen erabilerak talde lanaren neurketa zehatzagoa izatea dakar, beraz, ikaskuntza irakaskuntza prozesua aberastuko du.

Doktoretza tesi honetan egindako ikerketek talde lana unibertsitate ikasketetan autoebaluazio eta koebaluazio bitartez neurtzeko tresna egokien ekarpena egin dute. Gainera, hirugarren ikerketan, bi ebaluazio ereduen arteko harremana azaldu da, eta egon daitezken ezberdintasunak ulertzeko informazioa jarri da mahai gainean. Proposatzen den ebaluazio ereduen ardatza ikaslea denez, ikasleari bizi den testuinguruak eman eta garatu dizkion ezaugarri eta izaera berezia ulertu beharko dituzte irakasleek.

Summary

When human evolution is analysed, one of the pillars is community work. Interaction between people, living together and working as a team have been fundamental to where we are today. Reflecting this importance, the European Union, through the Bologna plan, has decided to promote competence-based higher education, and one of these competences will be teamwork. This will be a key competence for immersion in the world of work (García-Garnica et al., 2023; De Prada et al., 2022; Robles 2012). Teamwork is a complex, multidisciplinary concept (Salas et al., 2005), which may be the reason why many researchers have investigated its conceptualisation and development, but few have focused on the acquisition of competences (De Prada et al., 2022). The paucity of research in this area is a weakness; in planning any teaching and learning process, assessment is of key importance. To assess a competence such as teamwork, it is the peers themselves who have the most direct and real information (O'Neill et al., 2019). For that reason, both self-assessment and co-assessment are suitable processes for measuring the acquisition of teamwork competence (Britton et al. 2017; Carson and Glaser, 2010; Chapman and van Auken, 2001; Fellenz, 2006; Gransberg, 2010; Neus, 2011; O'Neill et al. 2019; Planas-Llado et al. 2018; Sergi, 2007; Thomas et al., 2011; Weaver and Esposto, 2012; Wen and Tsai, 2006). And the *Comprehensive Assessment of Team Member Effectiveness - Short* (CATME-S) instrument has adequate reliability indices and is one of the most widely used instruments to measure teamwork in higher education (Ohland et al., 2012). Using these two forms implies that aspects such as gender, cognitive development or students' beliefs must be taken into account, as they are variables that will influence the development of the same (Alqassab et al., 2023; Veenman et al., 2004; Vigotsky, 1978; Yan et al., 2020, 2023). For these reasons, the main objective of this doctoral thesis is to provide a reliable instrument to measure teamwork competence in Spanish, both in self-assessment and co-assessment formats, in the university

context of the Basque Country; and furthermore, to explain the relationship that may exist between the two forms and with the different variables already mentioned. Consequently, three investigations have been carried out; in the first two, the CATME-S scale has been translated and adapted so that teamwork can be measured in the context in which this research is situated and using self-assessment and co-assessment for this purpose. And in the third research, the relationship between the two forms of evaluation and how these evaluations are related to variables such as gender, age or academic performance has been analysed.

In the first study, the *Comprehensive Assessment of Team Member Effectiveness - Short* (CATME-S) scale has been translated and adapted so that it can be applied in Higher Education. The first step was a process of back-translation by experts and the next step was a pilot test to improve the product. Students from the degrees of Physical Activity and Sport Sciences, Primary Education and students from the double degree of Physical Activity and Sport Sciences and Primary Education have participated in this research. The sample is made up of 642 people, 215 women and 426 men, the whole sample is between 17 and 25 years old ($M=21.5$; $SD=1.3$). A confirmatory factor analysis was carried out with the information collected, which reported adequate goodness of fit indices, corroborating the suitability of the measurement model of this instrument.

In the second study, the *Comprehensive Assessment of Team Member Effectiveness - Short* (CATME-S) scale was translated and adapted for application as a self-assessment scale in Higher Education. In this case, as in the previous one, a process of back-translation by experts has been carried out and then the proposal has been confirmed with a pilot study. The sample for this research is made up of students from the same degrees as in the previous research, all of them at the University of Deusto. In this case, the sample will be 949 people, 381 women and 568 men, all between 17 and 25 years of age ($M=20.5$; $SD=1.5$). The

confirmatory factor analysis carried out has determined that the translation and adaptation of CATME-S for co-assessment in higher education is adequate, as it shows adequate goodness of fit indices. In conclusion, after carrying out these two studies, it can be said that these translations and adaptations of the CATME-S scale are suitable for measuring teamwork competence, both using self-assessment and co-assessment, in the university environment in the Basque Country.

In the third study, CATME-S has been applied in both self-assessment and co-assessment formats to measure the relationship between the two forms of assessment and to investigate the influence of certain variables such as gender, age or academic performance. The sample of this research, as in the two previous ones, is made up of students from the University of Deusto, from the degrees of Physical Activity and Sport Sciences, Primary Education and students from the double degree of Physical Activity and Sport Sciences and Primary Education. A total of 688 people took part, of whom 278 were women and 410 men, aged between 18 and 23 ($M=20.6$; $SD=1.57$). The results obtained show that self-evaluations ($M=5.9$) are one tenth higher than co-evaluations ($M=5.79$), moreover, women self-evaluate themselves higher, but their score is better adjusted to the score received by their peers. Age is positively related ($p<0.05$) to self- and co-evaluation. The combination of both assessment techniques improves the accuracy in the assessment of teamwork competence and consequently enriches the teaching-learning process.

This dissertation provides two valid instruments for self-assessment and co-assessment of teamwork competence in the field of higher education in the Basque Country. Moreover, in the third investigation, the relationship between the two assessments of teamwork competence in this context is explained and important information is provided to explain the relationship between these measurements. Pupils are at the centre of these two forms of assessment,

therefore, it is suggested that teachers take into account the uniqueness of each pupil, as the environment in which each pupil lives will have developed genuine behaviour in each of them.

Resumen

Cuando se analiza la evolución humana, uno de los pilares es el trabajo comunitario. La interacción entre las personas, convivir y trabajar en equipo han sido fundamentales para llegar a donde estamos. Como reflejo de esa importancia, la Unión Europea, a través del plan de Bolonia, decide fomentar una educación superior basada en competencias, y una de esas competencias será el trabajo en equipo. Esta será una competencia clave para la inmersión en el mundo laboral (García-Garnica et al., 2023; De Prada et al., 2022; Robles 2012). El trabajo en equipo es un concepto complejo, multidisciplinar (Salas et al., 2005), puede que esa sea la razón por la cual han sido muchos los investigadores que han investigado su conceptualización y desarrollo, pero han sido pocos los que han puesto el foco en la adquisición de las competencias (De Prada et al., 2022). La escasez de investigación en este ámbito es una debilidad; al planificar cualquier proceso de enseñanza aprendizaje la evaluación tiene una importancia angular. Para evaluar una competencia como el trabajo en equipo, son los propios compañeros y compañeras los que tienen una información más directa y real (O'Neill et al., 2019). Por esa razón, tanto la autoevaluación como la coevaluación son procesos adecuados para medir la adquisición de la competencia de trabajar en equipo (Britton et al. 2017; Carson y Glaser, 2010; Chapman y van Auken, 2001; Fellenz, 2006; Gransberg, 2010; Neus, 2011; O'Neill et al. 2019; Planas-Llado et al. 2018; Sergi, 2007; Thomas et al., 2011; Weaver y Esposto, 2012; Wen y Tsai, 2006).). Y el instrumento *Comprehensive Assessment of Team Member Effectiveness - Short* (CATME-S) tiene unos índices de confiabilidad adecuados y es uno de los más utilizados para medir el trabajo en equipo en educación superior (Ohland et al., 2012). Utilizar estas dos formas implica que hay que tener en cuenta aspectos como el género, desarrollo cognitivo o las creencias del alumnado, ya que son variables que van a influir en el desarrollo de las mismas (Alqassab et al., 2023; Veenman et al., 2004; Vigotsky, 1978; Yan et al., 2020, 2023). Por

estas razones, el objetivo principal de esta tesis doctoral es aportar un instrumento fiable para medir la competencia de trabajo en equipo en castellano, tanto en formato de autoevaluación como de coevaluación, en el contexto universitario de Euskal Herria; y además, explicar la relación que puede haber entre las dos formas y con los diferentes variables ya mencionados. En consecuencia, se han realizado tres investigaciones; en las dos primeras se ha traducido y adaptado la escala CATME-S para que se pueda medir el trabajo en equipo en el contexto en que se sitúa esta investigación y utilizando la autoevaluación y la coevaluación para ello. Y en la tercera investigación se ha analizado la relación existente entre las dos formas de evaluar y cómo se relacionan estas evaluaciones con variables como el género, la edad o el rendimiento académico.

En la primera investigación se ha traducido y adaptado la escala *Comprehensive Assessment of Team Member Effectiveness - Short* (CATME-S) para que se pueda aplicar en Educación Superior. El primer paso ha sido hacer un proceso de retrotraducción por expertos y el siguiente, una prueba piloto para mejorar el producto. En esta investigación han participado alumnos y alumnas de los grados Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Educación Primaria y alumnos y alumnas del doble grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte con Educación Primaria. La muestra la componen 642 personas, 215 mujeres y 426 hombres, toda la muestra está entre 17 y 25 años ($M=21,5$; $DE=1,3$). Con la información recogida se ha realizado un análisis factorial confirmatorio que ha reportado unos índices de bondad adecuados, lo cual corrobora la idoneidad del modelo de medición de este instrumento.

En la segunda investigación se traduce y se adapta la escala *Comprehensive Assessment of Team Member Effectiveness - Short* (CATME-S) para poder aplicarla en forma de autoevaluación en Educación Superior. En este caso, igual que en el anterior, se ha realizado un proceso de retrotraducción por expertos y después se ha confirmado la

propuesta con un estudio piloto. La muestra para esta investigación la componen alumnos y alumnas de los mismos grados que en la investigación anterior, todos y todas en la Universidad de Deusto. En este caso la muestra será de 949 personas, 381 mujeres y 568 hombres, todos y todas entre 17 y 25 años ($M=20,5$; $DE=1,5$). El análisis factorial confirmatorio realizado, ha determinado que la traducción y adaptación de CATME-S para la coevaluación en formación superior es adecuada, ya que muestra unos índices de bondad adecuados. En conclusión, después de realizar estos dos estudios, se puede decir que estas traducciones y adaptaciones de la escala CATME-S son adecuados para medir la competencia de trabajo en equipo, tanto utilizando la autoevaluación como la coevaluación, en el entorno universitario de Euskal Herria.

En la tercera investigación se ha aplicado CATME-S, tanto en formato de autoevaluación como de coevaluación para medir la relación entre las dos formas de evaluar e investigar la influencia de algunas variables como el género, la edad o el rendimiento académico. La muestra de esta investigación, como en las dos anteriores, la componen alumnos y alumnas de las Universidad de Deusto, de los grados; Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Educación Primaria y alumnos y alumnas del doble grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte con Educación Primaria. En total han sido 688 personas las participantes, de las cuales 278 han sido mujeres y 410 hombres, entre 18 y 23 años ($M=20,6$; $DE=1,57$). Los resultados obtenidos muestran que las autoevaluaciones ($M=5,9$) son una décima más altas que las coevaluaciones ($M=5,79$), además, las mujeres se autoevalúan más alto, pero su puntuación se ajusta mejor a la puntuación recibida por los compañeros. La edad mantiene una relación positiva ($p < 0,05$) con la autoevaluación y la coevaluación. La combinación de ambas técnicas de evaluación mejora la precisión en la evaluación de la competencia de trabajo en equipo y en consecuencia enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta tesis doctoral aporta dos instrumentos válidos para la autoevaluación y la coevaluación de la competencia de trabajo en equipo en el ámbito de estudios superiores en Euskal Herria. Además, en la tercera investigación, se explica la relación entre las dos evaluaciones de la competencia de trabajo en equipo en este contexto y se aporta información importante para explicar la relación entre estas mediciones. El alumnado es el centro de estas dos formas de evaluar, por lo tanto, se sugiere al profesorado tener en cuenta la singularidad de cada alumno y alumna, ya que el entorno en el que vive cada uno y una habrá desarrollado una conducta genuina en cada uno de ellos y ellas.

Aurkibidea

1 KAPITULUA	29
1. Sarrera	31
1.1. Ikerketa Galderak eta Ikerketa Helburuak	35
2 KAPITULUA	37
2. Marko Teorikoa	39
2.1. Talde Lana	39
2.1.1. Taldea	39
2.1.2. Talde Lana	42
2.1.3. Talde Lan motak	45
2.1.4. Talde lanerako konpetentzia edo gaitasuna	46
2.2. Ebaluazioa	57
2.2.1. Koebaluazioa	61
2.2.1.1. Kontzeptuaren definizioa	61
2.2.1.2. Koebaluazioaren osagaiak	63
2.2.1.3. Koebaluazioaren eraginak	70
2.2.1.4. Koebaluazioa hezkuntzan	72
2.2.1.5. Koebaluazioaren inplementazioa	74
2.2.2. Autoebaluazioa	77
2.2.2.1. Kontzeptuaren definizioa	77
2.2.2.2. Autoebaluazioa hezkuntzan	80
2.2.2.3. Autokalifikazioa	82
2.2.2.4. Autobeluazioaren eraginak	83
2.2.2.5. Autoebaluazioaren inplementazioa	87
2.2.3. Autoebaluazioa eta koebaluazioaren arteko harremana	89
3 KAPITULUA	93
3. Ikerketaren diseinua eta ikuskera orokorra	95
3.1. Ikerketaren helburua eta prozedimenduaren azalpena	95
3.2. 1 Ikerketa Helburua	96
3.3. 2 Ikerketa Helburua	96
3.4. 3 Ikerketa Helburua	96
4 KAPITULUA	105
4. 1. Ikerketa: Assessing Peer Teamwork Competence: Adapting and Validating the Comprehensive Assessment of Team Member Effectiveness–Short in University Students	107
4.1. Abstract	109
4.2. Introduction	110
4.3. Methodology	114
4.4. Results	116
4.5. Discussion	124
4.6. Conclusions	125
4.7. References	127

5 KAPITULUA	135
5. 2. Ikerketa: Self-Assessment of Teamwork in Higher Education: Validation and Adaptation of the CATME-S	137
5.1. Abstract	139
5.2. Introduction	140
5.3. Methodology	144
5.4. Results	147
5.5. Discussion	152
5.6. References	155
6 KAPITULUA	165
6. 3. Ikerketa: Analysis of the Relationship between Self-Assessment and Co-assessment of Teamwork Competence	167
6.1. Abstract	169
6.2. Introduction	170
6.3. Methodology	173
6.4. Results	175
6.5. Discussion	179
6.6. Conclusions	184
6.7. References	186
7 KAPITULUA	197
7.1. Zerk eraman nau gai hau ikertzero?	199
7.2. Emaitzen irakurketa orokorra	203
7.2.1. 1. Ikerketa helburua	203
7.2.2. 2. Ikerketa helburua	204
7.2.3. 3. Ikerketa helburua	205
7.3. Emaitzen eztabaida	209
7.3.1. Zergatik da egokia CATME-S Talde Laneko kompetentzia ebaluatzeko?	209
7.3.2. 1. Ikerketa helburua	212
7.3.3. 2. Ikerketa helburua	216
7.3.4. 3. Ikerketa helburua	222
7.4. Inplikazio pedagogikoak	229
7.5. Garapen Jasangarriko 2030 Agendari ekarpena	230
7.6. Jarduera Profesionalari Ekarpena	231
7.7. Ikerketa Mugak	232
7.8. Etorkizuneko Ikerketa Lerroak	234
8 KAPITULUA	237
8 Ondorioak	239
9 Erreferentzia Bibliografikoak	241
9. Erreferentzia bibliografikoak	243
10 Eranskinak	309

Taulen eta irudien aurkibidea

Taulak

2.1. Taula: <i>Talde lanaren dimentsioak autore ezberdinen arabera.</i>	51
2.2. Taula: <i>Topping-ek (1998) proposatutako koebaluazioaren osagaiak eta Van den Berg et al.-ek (2006) eta Van Gennip et al.-ek (2009) egindako osagai hauen antolaketa dimentsioka.</i>	66
2.3. Taula: <i>Gielen et al.-en (2011) koebaluazioaren osagaiaen proposamena eta Adachi et al.-en (2018) eguneraketa.</i>	68
2.4. Taula: <i>Koebaluazioaren osagaien garapen kronologikoa.</i>	69
3.1. Taula: <i>Ikerketa helburuen eta ikerketen arteko harremana.</i>	97
3.2. Taula: <i>Tesiko atalen eta ikerketen metodologia laburpena.</i>	103
4.1. Taula: <i>Author's Summaries of the Dimensions of Teamwork Competency</i>	111
4.2. Taula: <i>Exploratory Analysis</i>	116
4.3. Taula: <i>Confirmatory Factor Analysis</i>	119
4.4. Taula: <i>Reliability Indices</i>	124
5.1. Taula: <i>Averages per item</i>	148
5.2. Taula: <i>Confirmatory Factor Analysis</i>	150
5.3. Taula: <i>Reliability Indices</i>	152
6.1. Taula: <i>Analysis of Self- and Co-assessment Averages</i>	176
6.2. Taula: <i>Comparison of Means, Taking into Account Gender</i>	177
6.3. Taula: <i>Correlations with Age and Academic Performance (AP)</i>	177
6.4. Taula: <i>Correlations between Factors</i>	178
6.5. Taula: <i>Analysis of Mean Differences in Self- and Co-assessments</i>	179
6.6. Taula: <i>Correlations of the Difference between Self- and Co-assessment with Age and Academic Performance (AP) and the Difference between Genders by Factor.</i>	179
7.1. Taula: <i>1 Ikerketako egokitzapenaren kalitate indizeak</i>	203
7.2. Taula: <i>2 Ikerketako egokitzapenaren kalitate indizeak</i>	204
7.3. Taula: <i>Ikerketa eta ikerketa helburuen arteko harremana: emaitzen irakurketa laburpena</i>	207
7.4. Taula: <i>CATME-S jatorriko eta ikerketa honetako balioztatze prozesuko batazbestekoak</i>	213

Irudiak

3.1. Irudia: <i>Ikerketaren diseinua</i>	98
3.2. Irudia: <i>Koebaluazioaren antolaketa eredia</i>	101
4.1. Irudia: <i>Confirmatory Factor Analysis</i>	123
5.1. Irudia: <i>Confirmatory Factor Analysis</i>	151
7.1. Irudia: <i>Salas et al. (2005) eta Lougrhy et al. (2007) ereduaren bategitearen azalpen irudia.</i>	210

1 KAPITULUA

Sarrera

1. Sarrera

Gizartearen aldaketak hezkuntza sistema konpetentzietan zentratzera behartu du, pertsonen garapenerako ezinbestekoak direnez; giza arloan, lan arloan eta hezkuntza arloan garrantzia nabarmena hartzen ari dira (Crespí eta Garcia-Ramos, 2023). Europar Batasunak (2018) bizitzarako giltzarri diren gaitasunak bereganatzea funtsezkotzat jotzen du, biztanleria talde lana, erabakiak hartzea, berrikuntza, gatazken kudeaketa edo lidergotza bezalako gaitasunak lantzerantz bideratuz. Talde lanaren garrantzia nabarmenda da erakunde eta lan postu gehienetan (Nadal et al., 2015; O'Neill et al., 2019), ondorioz, gaitasun honen garapena funtsezko bilakatu da eta ebaluazioaren bitartez bere ikaskuntza eman dela ziurtatu beharko litzateke (De Prada et al., 2022).

Aldaketa honen hasiera 1999an kokatu behar da, Boloniako prozesuaren ondorioz, Goi Mailako Hezkuntzaren Europar Esparrua (EEES) sortzen denean. Prozesu honetan Goi Mailako Hezkuntzaren kalitatea hobetzeko jarraibideak ezarri ziren (Fraile et al., 2018). Jarraibide garrantzitsuenak dio hezkuntza sistema zeharkako gaitasunetan eta titulazio bakoitzeko gaitasun espezifikoetan oinarrituko dela. Aldaketaren helburua, unibertsitate ikasketen ondorioz, ikasleek lan mundurako beharko dituzten oinarrizko eta zeharkako gaitasunez gain, arlo bakoitzeko ezagutza eta gaitasun espezifikoak garatzea izango da (55/2005 Errege Dekretua). Horrela, eduki espezifikoaren gainetik, gaitasunetan oinarritutako helburuak ezarriz, hezkuntza sistema lan munduko premietara eta gizartearen eskakizunetara egokitzen da (Chacón-Cuberos et al., 2021).

Irakasleak bigarren plano batetara pasatu eta ikasleak hezkuntza ereduaren erdigunean jartzea du helburu EEES-aren hezkuntza eredu honek. Modu honetako ikaskuntza irakaskuntza prozesuak martxan jartzeak ikaslea arduraz eta konpromisaz jardutera behartzen du (Elen et al., 2007; Kember, 2009; Struyven et al., 2010).

Gaitasuna edo konpetentzia, Perrenoud-en (2004) arabera, erronka bati eraginkortasunez aurre egiteko trebezia da; honek kontzientzia mugitzea eta baliabide kognitiboak (arrazoimena, jarrera, jakintzak, mikrokonpetentziak, pertzeptzio, ebaluazio eta arrazoitze eskemak, etab.) azkartasunez eta sormenez beteta martxan jartzea suposatuko du. Urte batzuen ondoren, Villa eta Pobletek (2007), jakintzen, arauen, tekniken, prozedimenduen, trebezien, jarreraren eta balioak kontextu ezberdinetan integratu eta aktibatze gaitasuna bezala definitu zuten. Gaitasunetan oinarritutako formakuntzan ikasleen ikaskuntza da garrantzitsuena, zer, nola eta zertarako ikasten duten, horrenbestez, ikaskuntza-irakaskuntza prozesua ulerkorra malgua, motibatzailea, integratua eta kalitatezkoa izan behar da (Hernández-Pina, 2006). Konpetentziak edo gaitasunak, jakitea, egiten jakitea, izaten jakitea (Bunk, 1994; Cajide, 2004; Colás, 2005; Echeverría, 2002; Le Boterf, 2001; Lévy-Leboyer, 2003; Zabala eta Arnau, 2007) eta elkarbizitzen jakitea suposatzen du (Delors, 1996). Ondorioz, konpetentzietan oinarritutako formakuntzak lan mundua eta hezkuntza mundua batzea errazten du (Ramírez y Morales, 2009).

Gaitasun horietako bat talde lana da. Talde lana, gaitasun orokorra eta zeharkakoa da eta helburu komuna daukan lan talde batean integratu eta harremantzeko gaitasuna adierazten du (Atxurra eta Villardón-Gallego, 2015; Barraycoa eta Lasaga, 2010; Mora-Vicarioli eta Hooper-Simpson, 2016). Taldekideak elkarrekintzan aritzea suposatzen du talde lanak Lower et al.-en (2017) esanetan, helburu komuna lortzeko gaitasun, trebezia eta prozesu ezberdinak abiatu beharko dituzte; hala nola, enpatia, ardura, gatazken kuadeaketa, komunikazio interpersonala eta abar. Lan munduaren eskakizun handia dela eta, unibertsitate gehienak, beraien titulazioetan, hezkuntza helburu moduan talde lana ezarri ohi dute (García-Garnica et al., 2023; Robles, 2012).

Ikerlari eta autore asko dira gaitasun orokor hauen garapena azpimarratzen dutenak, baina, ez da asko ikertu gaitasun hauen benetako ikaskuntza ematen den edo ez, eta

ikaskuntza hau neurtzea garrantzitsua da ikaskuntza jarraia eraginkorra izan dadin ibilbide osoan zehar (De Prada et al., 2022). Are gehiago, ebaluazio prozesuaren garrantzia ezinbestekoa da, kompetentzia edo gaitasunak planifikatzean, irakaskuntza soilik kontuan hartu beharrean, nola ebaluatu ere kontuan hartu beharko da (Sanz eta Pedreño, 2011).

Talde lana ebaluatzeko bi modu, koebaluazioa eta autoebaluazioa dira (Loughry et al., 2007), modu hauek, irakasleen esanetan, ohikoak dira ebaluazio sisteman (Noonan eta Duncan, 2005). Autebaluazioa norberak, ezarritako irizpideen arabera, norbere lana ebaluatzean egiten da (Nieminen eta Boud, 2024) eta norbera beharrean, norbere berdina ebaluatzean koebaluazioa egingo da (Falchikov, 1995).

Miller-en (2012) hitzetan, ebaluazioa ikaskuntza irakaskuntza prozesuaren emaitza izateaz gain, hasiera ere izan daiteke. Lortu nahi denak, ikasiko denaren bidea markatuko bait du. Prozesu honek irakaskuntzaren kalitatea eta eraginkortasuna hobetu ditzake Topping (2003). Autoebaluazioak onura anitzak ditu; hausnarketa eta metakognizioaren garapena (Aguilar, 2013), ikaskuntza suspertzen du (El-Koumy, 2010), autoestimua eta autokonfiantza handitzen ditu (Bozkurt, 2020), eta autoerregulazioa eta gatazken kudeaketa hobetzen ditu (Kilic, 2016). Koebaluazioari dagokionez, Van Gennip et al. (2009) eta Topping-en (2009) esanetan, prozesu kognitiboak eta motibazioa hobetzeko balio dezake. Lower et al.-ek (2017) pentsamendu kritikoa, komunikazio gaitasuna edo gatazken kudeaketa hobetzeko balio dezakela diote. Baina, eragin positibo guzti hauek emateko, kontuan izan beharko dira ikasleak ebaluazio ereduaren inguruan dituen sinismenak (Yan et al., 2023), ikaslearen generoa (Kinnear eta Ortlepp, 2016), edo klaseko giroa (Sargent et al., 2011), beste faktore batzuen artean, hauek guztiak ebaluazioan eragingo dutelako. Gainera, Fleenor et al.-en (2010) esanetan, autoebaluazioaren eraginkortasuna neurtzeko, garrantzitsua da kideek egindako koebaluazioarekin adostasunik dagoen ikustea, autoebaluazioan, esaterako, hautemandako eraginkortasunak paper garrantzitsua jokatzen bait du (Bandura, 1997).

Arrazoi guzti hauengatik, koebaluazioa eta autoebaluazioa, ebaluazioa formatzailearen ardatz izatea gogoan hartu behar da (Panadero eta Alonso-Tapia, 2013; Reinholz, 2015).

Ohikoa da talde lana produktu baten bitartez ebaluatzea, baina, horrek ez du esan nahi talde lana osatzen duten dimentsioak garatu direnik (Channon et al., 2017). Ikaslea protagonista den ereduak talde lana ebaluatzeko erabilgarriak direla demostratu zuten Thomas et al.-ek (2011), horretarako tresna asko garatu dira, baina, tresna erabilienetakoa *Comprehensive Assessment of Team Member Effectiveness* (CATME) da (Ohland et al. 2012), baina, soilik ingelesez aurkitu daiteke (Planas-Lladó et al., 2021). Horrenbestez, lan honetarako CATME bere bertsio laburtuan (CATME-S) aukeratu da, gaztelaniara itzuli eta autoebaluaziorako, zein, koebaluaziorako egokitu eta balioztatu da. Gainera, biak aplikatu izan direnean, bietan jaso diren emaitzen arteko konparaketa ere egin da, aldagai eragileak identifikatu eta hauek talde laneko gaitasuna autebalatu eta koebaluatean daukaten eragina azaltzeko asmoz. Ondorioz, tesi honek hiru ikerketa izango ditu:

1- CATME-S eskalaren itzulpena, egokitzapena eta balidazioa autoebaluazioa unibertsitatean gazteleraz egiteko.

2- CATME-S eskalaren itzulpena eta balidazioa koebaluazioa unibertsitatean gazteleraz egiteko.

3- Talde laneko gaitasunaren neurketa, autoebaluazio eta koebaluazio bidez, unibertsitateko ikasleetan CATME-S eskala erabiliz eta talde lanean eragin dezaketen aldagaiekin (generoa, adina, errendimendu akademikoa) izan dezaken erlazioaren azalpena.

Hiru ikerketa horiek ondorengo ikerketa galderai eta helburuei erantzungo diete:

1.1. Ikerketa Galderak eta Ikerketa Helburuak

Ikerketa galderak

1. Baliagarria eta fidagarria da *Comprehensive Assessment of Team-Member Effectiveness Short (CATME-S)* tresna gazteleraz eta goi mailako ikasketen testuinguruan talde lanaren koebaluazioa egiteko?
2. Baliagarria eta fidagarria da *Comprehensive Assessment of Team-Member Effectiveness Short (CATME-S)* tresna gazteleraz eta goi mailako ikasketen testuinguruan talde lanaren autoebaluazioa egiteko?
3. Zein harreman dago, Goi Mailako Hezkuntzan, sujetu bakoitzaren CATME-S-ren bitartez egindako autoebaluazioa eta beste batek sujetu berari egindako koebaluazioaren artean?
 - a. Ze desberdintasun dago Autoebaluazioa eta Koebaluazioaren batzbestekoen artean?
 - b. Aurrekoaren analisia faktore soziodemografikoen arabera (generoa, adina, errendimendu akademikoa).
 - c. Ze harreman dago Autoebaluazioaren eta Koebaluazioaren artean?
 - d. Aurrekoaren analisia faktore soziodemografikoen arabera (generoa, adina, errendimendu akademikoa).

Ikerketa galdera hauetatik, hurrengo ikerketa helburuak aterako dira:

Ikerketa Helburuak

1. CATME tresna gazteleraz eta goi mailako ikasketen testuinguruan koebaluaziorako balioztatzea.

2. CATME tresna gazteleraz eta goi mailako ikasketen testuinguruan autoebaluaziorako balioztatzea.
3. Goi Mailako Hezkuntzan, CATME-S-ren bitartez egindako autoebaluazioa eta beste batek sujetu berari egindako koebaluazioaren arteko harremana azaltzea:
 - a. Autoebaluazioa eta Koebaluazioaren batazbestekoen arteko aldea azaltzea
 - b. Aurrekoaren analisisa egitea faktore soziodemografikoen arabera (generoa, adina, errendimendu akademikoa).
 - c. Autoebaluazioaren eta Koebaluazioaren arteko harremana azaltzea
 - d. Aurrekoaren analisisa egitea faktore soziodemografikoen arabera (generoa, adina, errendimendu akademikoa).

2 KAPITULUA

Marko Teorikoa

2. Marko Teorikoa

Lan honetako marko teorikoan talde Lana eta ebaluazioa (Autoebaluazioa eta Koebaluazioa) kontzeptuak azalduko dira. Bakoitzaren definizioak, ereduak eta hauen aplikazioa unibertsitatean izango dira azpiatal esanguratsuenak.

2.1. Talde Lana

Atal honetan talde lana kontzeptualizatuko da, taldea kontzeptutik abiatuz, talde lanaren eboluzioa eta definizio ezberdinak plazaratuz, talde lanaren osagaiak zeintzuk diren aztertuko dira autore ezberdinen arabera eta dauden talde lan ereduak ere azalduko dira. Bukatzeko, talde laneko gaitasunak unibertsitatean daukan garrantzia eta honen ebaluazioa ere garatuko da.

2.1.1. Taldea

Talde lana definitzen hasi aurretik kontzeptua osatzen duen termino gakoa azalduko da, taldea. Taldea izango da berebiziko garrantzia hartuko duen hitza, lanaren esanahiaren inguruan eztabaida gutxi dagoelako, baina, taldearen inguruan badago eztabaida eta baita ikuskera ezberdinak ere. Beraz, taldetik hasi eta talde lanera dagoen eboluzioa azalduko da atal honetan.

Beste hizkuntza batzuekin konparatuz, euskaraz, taldea terminoak berak kontzeptu honen inguruan dauden ikuskera ezberdinak barne hartzen ditu: multzoa eta ekipoa. Lan honetan, taldeaz hitz egitean ekipoa esanahia izango da kontuan. Zerbitzu edo proiektu bat burutzeko batzen den pertsona talde bat izango da taldea (RAE, s.f.). Ekipo moduan ulertzen den taldearen ezaugarriak, Mathieu et al.-en (2008) esanetan, intentzionalitatea eta helburuak lortzeko determinazioa dira, horrek interakzio sozialen bitartez balio erantsia emango dio prozesuari.

Taldea pertsona bat baino gehiagok osatzen dute, prozedimenduak adostu eta errespetatzeaz gain, rolak askatasunez onartzen dira. Taldean pertsonen arteko harremanak bereziki estuak izan ohi dira Poblete eta Garciaren (2004) iritziz, konfiantzak, motibazioa eta komunikazioak alderdi afektiboa indartzen duelako. Autore berdinek diote, rol horietatik liderrarena izango dela esanguratsuen, besteak koordinatu eta motibatzeaz arduratuko da, baina, baita erabakiak hartzeaz ere. Taldearen definizio esanguratsuak aztertzeke orduan, bi mota aurkituko dira. Alde batetik definizio xumeak, egitura baten barne, helburu komuna lortzeko lana egiten duen pertsona multzoa edo antzerakoetatik gertu kokatzen dira, gehiago garatu gabe. Bestetik, badaude ordea, interakzio maila, taldekide kopurua, ardura, helburuak edo arlo psikosozialak aipatzen dituzten autoreak (Rey et al., 2008).

Definizio xume horietan kokatu dezakegu Katzenbach-en (1996) definizioa, bere esanetan, taldea, elkarren artean arduratsuak kontsideratzen diren pertsonak osatzen dute, gaitasun gehigarriekin, helburua eta berau lortzeko moduan konpromisoa adierazten dute. Antzerako definizioan kokatzen dira Villa et al. (2007) ere, hauen esanetan, beste pertsona, arlo edo erakunde batekin helburu berdinak lortzeko elkarlana egin eta integratzeko pertsona multzoa da. Salas eta Cannon-Bowers-ek (2000) helburu komun eta espezifiko bat lortzeko elkarrekintzan aritu behar duten pertsona bi edo gehiagoren batura dela diote. Urte batzuk beranduago, Baker et al.-ek (2005) aurreko definizioaren oinarriari, emaitza produktiboak izatea gehituko diote.

Taldearen definizio xumeagoekin jarraituz Gil et al.,-en (2008) esanetan, taldea, pertsona kualifikatu eta espezializatuek osatzen dute eta bakoitzaren ezagutza eta ekarpenekin sinergiak emango dira. Definizio honek ez du helburua edo antolaketa aipatzen, beraz, lan honetarako onartu den taldearen esanahitik urrutien kokatuko dena izango da. Berlin et al.,-ek (2012) sinergiak sortzeko gai den pertsona multzo moduan definitzen dute taldea, eta elkarren

artean lagundu eta helburu argiak zehazteko gai direla diote, azken ezaugarri hauek, aurreko definizioa baino gertuako utziko dute lan honetako ardatzetik.

Definizio konplexuagoetan sartu aurretik argi utzi behar da, oinarrian antzerakoak direla, helburu komuna, pertsona taldea, inplikazioa eta antzerako kontzeptuak agertuko dira, baina, kasu hauetan zehaztapen maila altuagoarekin eta kontzeptu gehiago azalduko dira. Horren adibide garbia Guzzo eta Dickson-ek (1996) garatu zuten definizioa, beraiek diote, beste pertsona batzuentzako erakunde sozial moduan ikusiak diren pertsonak osatzen duten batura dela, egin beharreko atazak, beraien artean interdependienteak izatera eramango dituelarik eta sistema sozial zabal baten edo batzuetan parte hartuko dute, gainera, beraien egin beharrak beste pertsona batzuegan eragingo dutela argi uzten dute. Urte batzuk aurretik Savoirrek (1993) taldea leku konkretu batean bilduko dela esan zuen. Ezaugarri honek espazio elkarbanatua gehitzen du, gaur egun teknologiak egin duen garapenak, taldea aurrez aurre egoteko behar horren eztabaida zabaldu du.

Taldearen definizioari ezaugarriak gehitzen jarraituko dute autore ezberdinak, Kozlowski eta Bell-ek (2003) erakunde batentzat garrantzitsuak izango diren lanak burutzeko batzen den pertsona multzoa dela diote, beraien atazak burutzeko eta helburuak lortzeko interdependentzia altua daukana eta beraien arteko mugak kudeatzen dituen. Autore hauek ere, kontextua aipatzen dute, bere eragina nabarmena dela esanez, bai egiten duten jardueran eta bai beste erakundeekin sortuko diren harremanetan. Kozlowski eta Ilgen-ek (2006), taldea, interakzioaren ondorioz garapen etengabea dagoen sistema dinamikoa dela diote, egoeraren beharrei erantzuteko eboluzionatu eta moldatuz. Salas et al.-en (2007) esanetan, taldea, bi pertsona edo gehiagok eratzen duten erakundea daukate oinarri moduan, gainera, interdependentzia esanguratsua izateaz gain, taldekideak elkarrekintza moldagarria izango dutela diote. Azken autore hauen esanetan taldeak egitura hierarkikoa dauka eta iraupen

mugatua, antolaketarako rol ezberdinak banatzen dira eta inguruak zuzenean eragingo du lortzen diren emaitza eta egindako prozesuetan.

Nahiz eta oinarrian definizio guztiek antzerakoa esan, interesgarria da autore bakoitzak ematen dion zentzu pertsonala, bakoitzarentzat esanguratsuak izan daitezken kontzeptuak gehituz. Rué eta Lodeiok (2010), hierarkiatik ihes egin eta autokudeaketa edo auto antolakuntzaz hitz egiten dute, lidergotza elkarbanatzeko gaitasunaz, atazak eta erabakiak ondo definitzeko. Beraien hitzetan taldekideak prozesuen kudeatzaileak izan behar dira eta horretarako beharrezkoak diren gaitasunak bereganatu beharko ditu beste kideekin koordinatuz. Gainera, egitura horizontala edo bertikala izan daitekela diote. Definizio hau batez ere hezkuntza erakundeetara bideratua dago.

2.1.2. Talde Lana

Taldea kontzeptuaren definizioa garatzen joan den heinean, talde lanetik oso gertu geratzen joan da, taldearen funtzionamenduaz hitz egiten delako definizio garatuenetan. Beraz, atal hau, aurrekoaren jarraipena da. Atal honetan, talde lana kontzeptualizatzear gain, taldean aritzearen inplikazioak garatuko dira.

Talde lanean aritzea, jarduteko modu bat da, Ros-en (2006) esanetan, taldekideen interdepentzia aktiboa, konszientea eta arduratsua beharrezkoa izango direlarik, hau izango da taldearen misioa propio moduan egingo duena. Salas et al.-entzako (2007), talde lana, helburu komunak lortzeko eta bai barnetik edo bai kanpotik etorri daitezken aldaketetara moldatzea ahal bidetzen duten, ezagutza, jokabide eta jarreraren batura bat da. Taldekideen babes, helburuen lorpena eta taldeko misioa izango dira ezagutza, abilezia eta jokabide hori azaleratzeko modua. Salas et al.-en (2007) definizioa izango da ikusiko diren definizioetatik osoena eta lan honetan kontuan hartuko dena.

Autore berdinak Diaz Granadosen (2008) laguntzarekin talde lanari komunikazioaren ezaugarria gehituko dio. Beraientzat, talde bat osotzen duten pertsonen nahitaezkoa duten abilezia da, elkarrekin lana egin, komunikazio eraginkorra izan, besten beharrianak asetu eta konfiantza transmititzeko, hau guztia ekintza kolektibo antolatua izanik (Diaz-Granados eta Salas, 2008). Ondorioz, ataza zehatz batean kalitatezko helburuak lortu eta dinamikak integratzeko beharrezkoak diren sinergiak eta esfortzuak sortuko dira (Robbins eta Judge, 2009). Autore hauek, ekarpen ugari egingo dituzte, aurrerago ikusiko den moduan, talde lan moten sailkapena esaterako.

Hurrengo autoreak definizioari egingo dion ekarpenean fokoa emaitzean jarriko du, Acosta-ren (2011) esanetan, edozein talde lanek azken produktu bat du helburu. Horretarako taldekide guztiek izan beharko dute talde errendimendurako gaitasuna eta helburu berera bideratuko dituzte beraien ahaleginak, beraz, ezinbestekoa izango da taldekide bakoitzak gaitasun jakin batzuk eta esperientzia izatea. Ideia berarekin jarraituko du De la Cruz-ek (2014), taldekide bakoitzak guztien puntu indartsuak modu koordinatuan eta planifikatuan helburu zehatz batetara bideratzeko elkartzuz garatu eta ejekutatzen den proiektua bezala definituko du talde lana. Ikuspegi honek Navarro et al.-ek (2011) plazaratu zuten ideiare erantzuten dio, beraien esanetan, talde lanean aritzeko beharra eta honen eraginkortasuna, taldearen ataza eta emaitzak lortzeko abiatzen diren prozesuen menpe egongo dira. Lazear et al.-ek (2011) diote eraginkorragoa dela pertsonen bata bestearekin lana egitea banaka baino, eta hor egon daitekela erakundeak sortzeko arrazoia. Guztia bere osotasunean, banakako atal guztien batura baino handiagoa edo esanguratsuagoa dela azpimarratzen dute, ondorioz, pertsonen modu eraginkorrean lan egin dezaten, erakundeek, taldeak nola sortu eta motibatu ulertu behar dute hauen aburuz.

Rydenfält et al.-ek (2018) taldearen kohesioaren beharra aipatuko dute, talde lana eraginkorra izateko, taldekide guztien inklusioa beharrezkoa da (Fong et al., 2018; Mayo,

2020; Rydenfält et al., 2018). Inklusioak komunikazioa, informazioa elkarbanatzea eta arduren partekatzea dakar (Dietz et al., 2018; Mayo, 2020; Rydenfält et al., 2018; Sangaleti et al., 2017; Tremblay et al., 2017; Viljoen, 2023). Gainera, talde lan eraginkorrak lan karga elkarbanatzea eta maneiagarriagoa izango den testuingurua sortuko du (Kaiser eta Websters, 2018; Kendall-Gallagher et al., 2017). Horregatik azken mendean aldaketa esanguratsua eman da erakunde askotan, taldeko lana bultzatu eta indartuz. Gaur eguneko errealitatea anitza da eta proiektuak aniztasun horren ispilu, konplexuak eta ertz askokoak izaki, profil ezberdinetan espezializatutako pertsonen beharra eskatzen dute, horrek, talde lana arrakastaren ardatz jartzen du.

Erakundeen funtzionamenduak, helburuak lortzeko bidean, rola eta funtzioak zehaztera behartuko ditu kideak. Kozlowski eta Ilgen-en (2006) arabera, moldagarritasuna, erantzun azkarrak, ezagutza sakonak eta abilezia anitzak beharko dira lan mundu berritzaile eta konplexuak ezarritako egoerei erantzuteko. Eta talde lana baldintza eta ezaugarri hauek emateko egitura egokia denez, lehiakortasuna lortzeko abaintaila eta gakoa izango da (Rousseau et al., 2006).

Ondorioz, gero eta gehiago dira talde lanean ari diren erakundeak (Aritzeta eta Balluerka, 2006), horren arrazoia Rousseu et al.-en (2005) aurkitu daiteke, bere hitzetan, talde lanak produktibitatea, berrikuntza eta gogobetetasuna haunditzen bait dituzte. Hari beretik tiraka aurkitu daiteke Ellis et. al.-en (2005) atazak egiteko talde lanaren premia azpiramarratzen dute, beraien arteko partehartzea, komunikazioa eta lanaren kalitatea handituz. Beraz, ez da harritzekoa, lan taldeak eta batez ere talde lana, lanerako modu esanguratsuen izatea, langile soil batek baino onura gehiago sor dakizkiolako erakundeari (Alcover et al., 2004).

2.1.3. Talde Lan motak

Talde lana antolatzeko modu asko daude. Kontzeptura egituratzeko orduan autore bakoitzak bere ikuskeratik dimentsionatu badu, talde lana aurrera eramateko orduan, hau antolatzeko ere bakoitzak bere ikuskera izango du.

Lehenik eta behin Robbins eta Judge-n (2009) sailkapena ikusiko da. Beraiek talde lan motak lau multzotan sailkatuko dituzte:

- Arazoak konpontzeko taldeak: Erakundean sor daitezken edo dauden arazoak konpontzeko denbora tarte laburrez biltzen den taldea, hauen helburua, arazoa konkritu bat konpondu edo ekiditea izango da.
- Kudeaketa propioa duten taldeak: etorkizuneko kideak aukeratzeko, atazak zehazteko, erabakiak hartu eta plangintza aurrera eramateaz gain, egindako lanaren ebaluazioa egiten duten elkarren mendeko lankideen taldea izango da.
- Talde transfuntzionala: planteatzen diren arazoei ataza ezberdinak burutuz, ezagutzak elkarbanatuz eta gaitasunak mahai gainean jarritz irteera emateko batzen den langile taldea, taldekide bakoitzak, erakunde berean edo beste batean izan dezake jatorria.
- Talde birtuala: Lan egiteko modua berdina izango da, baina, ez dira aurrez aurre komunikatuko. Taldekide bakoitza eremu geografiko ezberdinean egon daiteke.

Bigarren sailkapena Katzenbach eta Smith-ena (1993) izango da:

- Lan taldeak: Ataza komun bat burutzeko pertsona taldea, guztiak onartuko dute emaitzaren ardura elkarbanatua dela.
- Proiektu taldeak: Denbora tarte zehatz batean helburu konkritu bat lortzeko sortzen den taldea. Proiektuaren iraupena izango da taldearen bizi denbora.

- Garapenerako taldeak: Erakunde baten barruan produktu, zerbitzu edo prozesu konkretu bat garatu eta hobetzeaz arduratzen den taldea.
- Gobernu taldeak: Erakunde bat kudeatu eta behar diren erabaki estrategikoak hartuko dituen zuzendaritza taldea.

Hurrengo ikusiko den sailkapena, Belbin-ek (1993) proposatzen duena izango da, berak, fokoa roletan jarriko du:

- Akziorako rola dituen taldea: Akziora eta emaitzak lortzera bideratutako rola izango ditu, ekintzailea, egilea edo bukaera emango diona esaterako.
- Pentsatzeko rola dituen taldea: Analisia eta ideien sormenera bideratutako rola izango ditu, sortzailea, ebaluatzailea edo aditua esaterako.
- Harremanetara bideratutako rola dituen taldea: komunikazioa eta taldeko harremanetarako bideratutako rola izango ditu, koordinatzailea, taldekide edo laguntzailea eta ikertzailea esaterako.

2.1.4. Talde lanerako konpetentzia edo gaitasuna

Talde laneko konpetentzia, Torrelles-Nadal et al.-en (2011) eta Anderson-Bucher et al.-en (2014) esanetan, elkarrekintzan, elkarbanatutako helburu komunak lortzeko beharrezkoak diren ezagutza, abilezia eta jokabideen batura da. Baina honen jatorria ulertzeko ezinbestekoa da konpetentzien jatorria azaltzea.

Boloniako prozesua 1999an abiatzen denean, Goi Mailako Hezkuntzaren Europar Esparrua sartuko da Goi Mailako Hezkuntzaren kalitatea hobetzeko asmoz (Fraile et al., 2018). Urte berean, Europar Batasunak (2018), Goi Mailako Hezkuntza gaitasunetan zentratzeko aldarria egingo du, hala nola, talde lana, erabakiak hartzea, berrikintza, gatazken kudeaketa, etab. hezkuntza ereduaren ardatz bezala proposatuz, gaitasun hauen garapena bermatu beharko delarik Goi mailako hezkuntza lan munduaren eta gizarteak dituen

premietara egokituko da konpetentzietan arreta jarri eduki espezifikoetan beharrean (Chacón-Cuberos et al, 2021). Espezifikotasun hori, edukien bitartez beharrean, konpetentzia espezifikoen garapenarekin bermatuko da. Konpetentzia eta ezagutza espezifikoak eta oinarrizko edo zeharkako gaitasunak garatzea izango da unibertsitate ikasketen helburua, horrela, lan mundurako beharko duten formakuntza jasoz (55/2005 Errege Dekretua, p.2842). Ikaslea prozesuaren erdigunean jarriz, ikaslearen jarduerak arduratsuak eta konpromisozkoak izatea behartzen du (Elen et al., 2007; Kember, 2009; Struyen et al., 2010).

Hezkuntza eredu tradizionalaren alternatiba izateko asmoarekin, gaitasunetan edo konpetentzietan oinarritutako formakuntza, lan arloan hain ohikoa dena, 90. hamarkadatik aurrera hainbat hezkuntza legeren bultzatzailea edo ardatza izan da (Manríquez-Pantoja, 2012), nahiz eta mugimendu honek hainbat izen hartu dituen; konpetentzietan oinarritutako formakuntza, konpetentzietan oinarritutako hezkuntza proposamenak eta abar. Begirada honen ondorioz bultzatzen diren hezkuntza proposamenek pertsonak, bizitza osoan zehar, gaitasun zabal eta anitzak ikastea eta desikastea dakarte, horrela, inguruaren aldaketetara egokituz (García, 2008). Baina, nahiz eta lan munduak eta hezkuntza erakunde desberdinek, pertsonen garapenean konpetentzien garrantzia azpimarratu (De Prada et al., 2022) eredu hau Goi Mailako Hezkuntzan bigarren plano batean egon da (Ruiz-Morales et al, 2017).

Hernandez-Pinaren (2006) esanetan, konpetentzietan oinarritutako formazioan ikasleak ikasiko duena, zertarako ikasten duen eta zelan ikasiko duen da garrantzitsuena, horregatik, ikaskuntza irakaskuntza prozesua ulerkorra malgua, motibatzailea, integratua eta kalitatezkoa izan behar da. Orduan, Goi Mailako hezkuntzan konpetentziak garatu nahi badira, ikaskuntza irakaskuntza metodologiak berregituratu behar dira, ondorioz, edukiak baita. Honek, Villardon-Gallegoren (2015) esanetan, proposamen didaktikoak egokitzea eragingo du, ondorioz, ebaluazio eta kalifikazio sistema ere aldatu beharko delarik. Aldaketa horretan metodologiak lan mundurako transferentzia hobetzeko asmoz, esperimenezko eta

konpetentziak garatzerako diseinatu behar dira, horrela lan mundurako transferentzia erraztuko (Asún et al., 2017; Salmerón, 2013). Laburbilduz, ikasleak, modu konsziente, konprometitu eta arduratsuan jardunez, lan munduan eman daitezken egoera eta arazo konplexuak kudeatzen ikasiko du (Schneckerberg eta Wildt, 2005).

Esandakoa betetzeko, hau da, konpetentzietan oinarritutako formaziorako, konpetentzien garapenerako eta ebaluaziorako espazioak erraztu beharko ditu unibertsitateak, ikasleek ikasketak bukatu aurretik (Ruiz-Morales et al., 2017). Gainera, nahi diren konpetentziak garatzeko premiazkoak diren eredu pedagogikoak modu eraginkorrean sortzeko baliabideak aukeratzeko eta antolatzeko gaitasuna behar dira (Morán et al., 2021).

Garatu beharreko gaitasun horietako batzuk, Golemanen (2006) esanetan, intelijentzia soziala osatzen duten gaitasun eta trebetasun pertsonalekin lotuta egongo lirateke, hauek, pertsonen arteko harremanak nola funtzionatzen duten eta bestekiko modu inteligentean jardutea suposatzen dute. Talde lana, kritikotasuna, konpromiso etikoa edo harremanetarako gaitasuna intelijentzia honen menpe egongo da (Ruano, 2013). Hobeto harremantzea eta hobeto errakzionatzea erraztuko duten interakzio sozialek eragingo duten esperientzia emozionalean dauka jatorri guzti honek autore berdinen iritziz. Ideia honekin lotuta, Pitane (2017) dio, gaur eguneko lan postuetan orain arte eskatzen ez ziren konpetentzia interpertsonala (adibidez: talde lana) bezalako gaitasunak beharrezkoak direla. Gaitasunetan oinarritutako formakuntzaren helburua lan arloa eta gizartea hezkuntza arloarekin lotzea da (Ramírez y Morales, 2009).

Erabakiak hartzea, gatazken kudeaketa edo talde lana, europar hiritarrek garatu beharreko gaitasunak direla dio Europar Batzordeak (2018). Talde lana, helburu komun bat daukan pertsonen osotutako multzoan integratu eta beraiekin maila guztietan erlazionatzeko gaitasuna bezala ulertzen da (Atxurra eta Villardón-Gallego, 2015; Barraycoa eta Lasaga,

2010; Mora-Vicarioli eta Hooper-Simpson, 2016). Gainera, Lower et al.-en (2017) esanetan, enpatia, ardura, komunikazio interpersonala edo gatazken kudeaketa inplikatuko ditu.

Helburu komunak lortzea inplikatzeko du gaur eguneko lan merkatuko erakundeentzako antolakuntza konplexuak (Nadal et al., 2015) beraz, lan munduan barneratzeko ezinbestekoa da talde lanerako gaitasuna garatzea (García-Garnica et al., 2023; De Prada et al., 2022; Robles 2012). Gero eta globalizatuagoa, dinamikoagoa eta konplexuagoa den munduan garrantzia hartu du gaitasun hau lantzeak (De Prada et al., 2022). Gizarteak konpetentzia eta berrikuntza maila altua markatzen ditu, horrek, erronkei azkar erantzutea ekarriko duelarik, horretarako ezagutza espezializatua eta egokitzapen gaitasuna beharrezkoak dira (Kozłowski e Ilgen, 2006); premia hauek, Kozłowski et al.-en (1999) esanetan talde lanaren bitartez asebetu daitezke. Premia hauei gaitasunak edo konpetentzia garatuta erantzutea posiblea denez, hezkuntza ereduak konpetentzietan pentsatzera behar du (Crespí eta Garcia-Ramos, 2023).

Talde lana bizirik dagoen gaitasuna da, dimentsio ezberdinek osatua Torrelles et al.-en (2011) esanetan, hauen iritziz, gaitasun honek lau eragile izango lituzke: (1) Partaide izatearen identitatea eta taldearekiko eta egiten duen ekintzarekiko konpromisoa, (2) Taldekideen arteko elkarrekintza eta komunikazioa, (3) Aurrera eraman beharrek ekintzen plangintza, eta (4) Ezartzen diren helburuetara eten gabe egokitzeko gaitasuna. Autore guztiek dimentsio berdinetan bat egiten ez badute ere, guztiek baieztatzen dute talde lana gaitasun multidimentsionala dela, trebetasun eta abilezia asko garatzea barne hartzen duena. Horien artean, helburuak jartzea, komunikazioa, enpatia, gatazken kudeaketa, plangintza eta koordinazioa, erabakiak hartzea, denboraren kudeaketa eta abar aurkitu daitezke, baina, zehazki lidergotza, rolen aukeraketa edo taldearekiko errespetua bezalako trebetasunekin erlazionatzen da (Steven eta Champion, 1994; Aguado eta al., 2010; Arranz eta Valera, 2010; Barrycoa eta Lasaga, 2010).

Ikerketa asko dira talde lanaren konfigurazio multidisziplinarra baieztatzen dutenak, arlo kognitiboak, afektiboak edo jokabidea kontuan izan behar dira (Cohen eta Bailey, 1997; Gil et al., 2008; González Romá, 2008; Ilgen et al., 2005; Kozlowski e Ilgen, 2006; Rousseau et al., 2008) eta ezin dira ahaztu jakintzak, teknikak edo jarrerak esaterako (Sarasola, 2000; Perrenoud, 2003; Allen, 2006).

Stevens eta Champion-ek (1994) talde lanaren egitura aztertzen dutenean, pertsonaren gaitasunetan jarriko dute fokoa, ezagutza, trebeziak eta gaitasunak izaeraren gainetik jarriko dituzte, pertsona bakoitza kolektiboaren gainetik egongo dela argi utziz, 2.1. Taulan ikusten den moduan, baude autoreak (Humphrey et al., 2010; Leggat, 2007; Loughry et al., 2007) banakako ekarpenak talde laneko gaitasunaren osagai gisa hartuko dituztenak. Cannon-Bowers et al.-ek (1995), talde lanaren multidimentsionalitatea eta testuinguruaren eragina azpimarratuko dituzte. Bi ikerketa hauetan oinarrituz, Baker et al.-ek (2005) 3 zutabetan oinarritzen den eredua plazaratuko dute: (1) Talde lanaren erdigunea abilezia biguinek (plangintzarako gaitasuna, moldagarritasuna, erabaki hartzeak, etab.) osotuko dute; (2) Taldekideen arteko komunikazioa; (3) Inguruaren eragina. Rousseau-k (2006) talde lanaren osagaiei, mailak eta ondoren funtzioak deituko die, bere esanetan, talde lana egokia izateko, egingo den lana antolatu beharko da (helburuak jarri, plangintza bat eginez eta abar), taldekideak koordinatu eta elkarren artean kooperatu beharko dute, informazioa trukatu beharko dute komunikazio eraginko baten bitartez (Lerner et al., 2009), egindako lanaren jarraipena egin beharko da ebaluazio baten bitartez eta arazoak konpontzeko jarrera baikorra izan beharko da; lidergotza eta taldearekiko orientazioa ere beharrezkoak izango dira (Chakraborti et al., 2008; Cortez et al., 2008). Guzti honek, nahiz eta hitz eta hiztegi ezberdina erabili, argi uzten du, talde lanaren egitura anitza.

Baker et al.-en (2005) esanetan, talde lanerako abileziak, pertsona batek talde laneak arrakasta izateko beharrezkoak dituen ezaugarriak dira, beraz, talde laneko konpetentzia

hezteko, ezinbestekoa izango da talde lana osatzen duten dimentsio ezberdinen azterketa, garatu beharreko trebeziak identifikatuta izatea erraztuko bait du. Konpetentzia honen konplexutasuna nabarmena da, 2.1. Taulan ikusi daiteke autore ezberdinek gaitasun hau zein dimentsiotan banatzen duten.

2.1. Taula

Talde lanaren dimentsioak autore ezberdinen arabera

Autorea	Dimentsioak
Salas et al. (2005)	<ul style="list-style-type: none"> ● Talde lidergotza ● Lanaren jarraipena ● Taldea babestea ● Moldagarritasuna ● Taldearekiko orientazioa
Leggat (2007)	<ul style="list-style-type: none"> ● Trebetasunak ● Ezagutzak ● Jarrerak edo Jokabidea ● Motibazioa eta arrazoiak.
Fernandez et al. (2008)	<ul style="list-style-type: none"> ● Plangintza ● Ekintza ● Hausnarketa ● Gaitasun interpersonalak ● Aibilezia bigunak (lidergotza, komunikazioa, etab.)
Humphrey et al. (2010)	<ul style="list-style-type: none"> ● Jokabidea ● Afektibitatea ● Gaitasun Kognitiboetan
Weaver et al. (2010)	<ul style="list-style-type: none"> ● Jarrerak ● Jokabidea ● Kognizioa
Torrelles-Nadal et al. (2011)	<ul style="list-style-type: none"> ● Identitatea ● Komunikazioa ● Ejekuzioa ● Erregulazioa (ebaluazioa)

Loughry et al. (2007)

- Taldeari ekarpenak
- Taldekideekin elkarrekintza
- Taldea ibilbidean mantendu
- Kalitatearekin konpromisoa
- Ezagutza, gaitasunak eta abilezia biguinak

Hebles et al. (2022) *Teamwork Competency Scale*

- Talde helburuen ezarpena
- Ikastera orientazioa
- Plangintza eta koordinazioa
- Gatazken kudeaketa
- Arazoen ebazpena
- Komunikazioa
- Talde eraginkortasuna
- Lanaren jarraipena
- Taldea babestea

Ikusten den moduan, helburuak ezarri eta egin beharrekoa identifikatzea garrantzitsua da (Salas, 2005), gainera plangintza horren parte izango da taldekideen arteko koordinazioa (Chen et al., 2007). Taldekideen arteko koordinazioa egokia izateko, ezinbestekoa da hauen artean emango diren gatazken kudeaketa eta elkarren arteko babesa eta laguntza (LePine et al., 2008), gainera, taldekideak lana aurrera eramateko egokitzapen prozesua egitea (Torrelles-Nadal et al., 2011), horretarako elkarren arteko komunikazioan eman eta jasotzen den informazioa interpretatzea gakoa izango da (Ellis et al., 2005).

Dimentsioen azterketarekin bukatzeko, egiten ari den lanaren kontzientzia hartzea funtsezkoa da (Salas et al., 2005), horretarako lanaren prozesamendu bat emango da ebaluazio baten bitartez. Ikaskuntza jarraia emateko, nahitaezkoa da taldekideak beraien artean ebaluatu eta egindakoaren inguruan hausnartzea (Savelsbergh et al., 2009). Talde lanaren dimentsioak identifikatzeak, taldekide bakoitzak barneratu beharko dituen gaitasunak argitzea dakar, beraz, hauek garatzea giltzarria izango da taldearen errendimendurako (Cannon-Bowers et al., 1995).

Beraz, talde lanaren eraginkortasuna neurtzeko 2.1. Taulan aipatutako osagaiak neurtzeaz gain, beste hainbat aldagai neurtu beharko dira; formazioa (Hyatt eta Ruddy, 1997), edo taldearen egitura (Carpenter, 2002) esaterako. Gainera, Stevens eta Campion-en (1994) eta Cannon-Bowers et al.-en (1995) esanetan taldekideen arteko ezagutza ere nahitaezkoa izango da.

Gaitasun hau dimentsionatzea ondo dago, bere garapena neurtzeko orduan neurtu beharreko bitartekariak argituko dituelako. Asko ikertu da gaitasunen lanketa eta kontzeptualizazioa, ez ordea ikasleek ikaskuntza maila, eta hau ezinbestekoa izango da ikaskuntza jarraia eta eraginkorra izateko (De Prada et al., 2022), horregatik, edozein gaitasunen ikaskuntza prozesua planifikatzean, ebaluazioa kontuan hartu behar da (Sanz eta Pedreño, 2011). Kontzeptualizazioak argi uzten du, bere izaera konplexu, dinamiko eta multidimentsionalaren eraginez, gaitasun honen garapena neurtzea erronka esanguratsua dela, edozein ebaluazio ereduk guzti hau kontuan izan beharko duelako (Salas et al., 2004). Neurketa hau garrantzitsua izango da unibertsitateko ikaslearentzat berarentzat, baina, baita irakaslearentzat, esku hartzearen eragina neurtuko duelako (Adams, 2003). Informazio horren ezagutza bai erakunde eta bai unibertsitate guztientzat esanguratsua izango da, ikasleak talde lanean izan duen garapenaren berri emateaz gain (Nadal et al., 2015), informazio hau ikaslearentzat ere baliogarria izango da, bere prozesuaren egoeraren berri emango diolako (Figl, 2010).

Aurreko guztian oinarrituz, esan daiteke, talde laneko gaitasuna unibertsitatean lantzearen erronketako bat, ikasleek izan duten garapenaren ebaluazioa dela (King eta Behnke, 2005; Fellenz, 2006; Carson eta Glaser, 2010; Gransberg, 2010; Anson eta Goodman, 2014) eta gaitasun hau neurtzeko autoebaluazioa eta koebaluazioa erabiltzen dira (Loughry et al., 2007), irakasleek beraiek dioten moduan, hauen erabilera nahiko ohikoa da (Noonan y Duncan, 2005). Ikerketa askok ondorioztatu dute autoebaluazioa eta berdinen

arteko ebaluazioa erabilgarriak direla talde laneko kompetentziaren garapena neurtzeko (Chapman eta van Auken, 2001; Fellenz, 2006, Wen eta Tsai, 2006, Sergi, 2007; Carson eta Glaser, 2010; Gransberg, 2010; Neus, 2011; Thomas et al., 2011; Weaver eta Esposto, 2012; Britton et al. 2017; O'Neill et al. 2019; Planas-Llado et al. 2018). Ohikoa da gaitasun hau neurtzean, bere garapena beharrez, egindako lana edo azken produktua kalifikatzea (Fidalgo-Blanco et al., 2015), honek ez du esan nahi taldekideek gaitasuna egituratzen duten bitartekari edo dimentsioak garatu dituztenik (Channon et al., 2017). Neurketa horretarako taldekideak eta norbera dira pertsona egokienak, O'Neill et al.-en (2019) esanetan, beraiek izango direlako taldekideen jokabidearen ikuskatzeile zuzenak. Autoebaluazioa gaitasun hau egoki neurtzeko tresna da Thomas et al.-en (2011) esanetan, eta koebaluazioa ere egokia izango da Loughry et al.-en (2007) iritziz. Ebaluazio modu honek ikaskuntza prozesua elikatuko du, pentsamendu kritikoa, autoerregulazio edo gatazken kudeaketa bezalako gaitasunak garatuz (Kilic, 2016), lan hau burutzeko baliabide asko garatu dira (King eta Behnke, 2005), iraganean taldekide bakoitzak egindakoa neurtzea bait zen gaitasun hau ebaluatzean zegoen erronka nagusia (Thiruvengada eta Rothrock, 2007). Tresna hauek bakoitzaren lanaren eta taldekideen lanaren inguruan hausnartzea erraztu eta bultzatzen du eta talde laneko gaitasunaren ebaluazioa errazteaz gain, kalifikazioak doiagoak dira (Villardón 2006; Thomas et al., 2011; Anson eta Goodman 2014; Planas-Llado et al., 2018).

Gaitasun hau neurtzeko ikerketa asko egin dira, batzuk banakakoak taldean daukan eragina neurtzen dute (Kemery eta Stickney, 2013) eta besteek ordea ezagutza eta talde lanarekiko jokabide eta jarrerak (Baker et al., 2005). Aurkitutako tresnen artean: Loughry et al.-en (2007) *Comprehensive Assessment of Team Member Effectiveness* (CATME) eta lan honetan erabiliko den bere bertsio laburtua CATME-S, Strom eta Strom-en (2011) *Teamwork Skills Inventory* (TSI), Kemery eta Stickney-en (2013) *Learning Partner Rating Scales* (LPRS), Lower et al.-en (2017) *Teamwork Scale for Youth*, Valera eta Mead-en (2018)

Teamwork measure, O'Neill et al.-en (2019) ITPmetrics.com, eta Hebles et al.-en (2022) *Teamwork Competency Scale* (TCS) aurkitzen dira. Talde lana neurtzeko tresna erabilienetakoa CATME da (Ohland et al. 2012, Planas-Lladó et al., 2021), baina, soilik online formatuan aurkitu daiteke (Loughry et al., 2007) eta hau mugatzaile garrantzitsua da, momentuko beharretara egokitzeko oztopoa bait da (Hastie et al., 2014), soilik ingelesez egotea beste mugarri garrantzitsu bat da, ingelesa hitz egiten ez duen poblazioan aplikatzea ezinezkoa egiten bait du ezaugarri honek (Planas-Lladó et al., 2021). Horregatik, lan honetako helburu nagusietakoa, tresna hau autoebaluaziorako eta koebaluaziorako gazteleraz egokitzea eta balioztatzea izango da.

2.2. Ebaluazioa

Marko Teorikoaren bigarren atalean murgilduz, ebaluaziotik hasi, eta batez ere koebaluazioa eta autoebaluazioa definitu eta garatuko dira, ondoren, ebaluazio mota hauen arteko ezberdintasunak azalduko dira, horrela marko teorikoa bukatutzat emanez.

Unibertsitatean ebaluazioa burutzean ikaslearen lana neurtu eta kalifikatuko da Ibarra Sáiz eta Rodríguez Gómez-en (2010) arabera, ikaskuntzaren ebaluazioa eta ikasleen parte hartzea ebaluazio prozesuan araudi akademikoetatik at egongo dira tradizioz. Baina, 1393/2007 Errege Dekretuak unibertsitate oro ebaluazio prozesuarekiko araudia aldatzera behartuko du, ikasleen ikasketak eta gaitasunak ebaluatzearen beharra argi utziz.

Errendimendua ebaluatzeko praktikak ez dira berriak, gizakiak betidanik izan bait du errendimendua modu batean edo bestean baloratzeko joera. Ezagutzen den errendimendua baloratzeko sistema formal zaharrenak erdi aroan dauka bere lekua, eta Euskal Herrian hain zuzen ere. Chiavenatoren (2007) arabera, Loiolako San Inaziok sortutako Jesusen Konpainiak, munduan zehar sakabanatutako kideen potentzialtasuna informe eta ohar ezberdinez osotutako sistema baten bitartez baloratzen zuen. Garaian, komunikatzeko modu bakarra bela-ontzien bitartez zenean, erakundeko kideek beraien buruaren gaineko sailkapenak sortzen zituzten auto-informeeetan, konpainiako edozein kidek beste batekiko izan zezakeen edozein informaziotan eta beraien arduradunen informeeetan oinarrituz. Beraz, esan daiteke, Jesusen konpainia aitzindaria izan zela autoebaluazioa eta koebaluazioaren erabileran.

Jarduera edo ariketa horri, ebaluazioa deitu izan zaio eta urteen poderioz kontzeptu honen definizioa garatuz joan da. Kontzeptu hau definitzeko lehen saiakera Tylerrek (1950) egin zuen, bere esanetan, aurretiaz ezarritako helburuen lorpen mailaren neurria zehaztea da ebaluazio prozesuaren helburua. Definizio horri Lafourcadek (1977) ebidentzia horiek modu

sistematikoan jaso behar zirela gehitu zion. Autore hauek gertatukoaren deskribapenean jartzen dute fokoa, ebaluazioa argazki bat izango balitz bezala.

Kontzeptuaren aberastasunari so eginda, Cronbach-ek (1963) ebaluazioa argazki bat egiteaz gain, informazio deskribatzaile horretan oinarrituz erabakiak hartzearen beharra aipatzen du, informazio bilketa erabakiak hartzeko dela azpimarratuz, beraz, autore honek informazioa akziora bideratzen du. Ildo beretik jarraituko du Livas-ek (1980), ebaluazioa, informazioa modu sistematikoan eta objektiboan jasotzea dela dio, horrela, informazioa interpretatu eta aukera ezberdinen aurrean erabaki bat hartzeko. Tenbrik-ek (1984) ere, informazioaren lorpena epaiketak egitera eta erabakiak hartzera bideratzen du. Kontzeptua azaltzeko garaian emango den hurrengo aldaketak ebaluazioaren balioa areagotuko du, Chen-en (2010) esanetan, ebaluazioa, ikaskuntza ulertu eta erabaki hartzeak gidatzeko informazioa jaso eta aztertze modu sistematiko eta jarraia da. Definizioaren eboluzioan ikusten den moduan, ebaluazioa, egoera deskribatzaile bat izatetik, informazio horretan oinarrituz egindako hausnarketa baten ondorioz datozen erabaki eta lan ildoetara pasatu da.

Ebaluazioa egiteko orduan modu ezberdinak egongo dira, eta idatzita dagoen literaturaren arabera bost modu ezberdin aurkitu daitezke eta sailkapen irizpideen arabera ezberdinduko dira (Coll eta Martin, 1996; Himmel et al., 1999; Izquierdo, 2008; Esquivel, 2009; Perez eta Soto, 2011). Autore hauen esanetan hauek izango dira ebaluazio ereduak; intentzioa edo helburuaren araberakoa, ebaluazioa egingo den momentuaren araberakoa, ebaluazioa egingo duen sujetuaren araberakoa, ebaluatua izango den sujetuaren araberakoa eta ebaluatuko diren edukien luzeraren araberakoa.

Intentzionalitatearen arabera egiten den ebaluazioak, helburua du oinarri, zertarako egiten den. Aurrejakintzak ezagutzea bada helburua, ebaluazioa diagnostikoa egingo da (Porta, 2018). Ikaskuntza prozesuaren inguruko informazioa jaso eta etengabeko ikaskuntza

elikatu nahi bada, ebaluazioa formatiboa egingo da, kasu honetan ebaluazioa ikaskuntzara bideratuko da (Contreras, 2003). Eta ebaluazioa prozesuaren bukaeran egingo bada, emaitzetan arreta jarritz, ebaluazioa sumatiboa izango da (Mateo, 2005).

Ebaluazioa aplikatuko den momentuaren arabera egiten direnak, denbora dute oinarrian. Era batera edo bestera aurreko ebaluazio irizpidearekin erlazionatu daitezke, helburuaren arabera desberdindutako ebaluazioekin (Sandoval et al., 2022). Hasierako ebaluazioa eta ebaluazio diagnostikoak harremana daukate, ebaluazio jarraiak eta formatiboak baita, ebaluazio jarraia martxan dagoen prozesu baten inguruko informazioa jaso eta erabakiak hartzeko erabiltzen baita (Manrique, 2009). Eta azken ebaluazioak eta sumatiboak ere harremana izango dute, hauetan informazioa jasotzen bait da eta neurriak beste momentu baterako utziko dira.

Ebaluatuko denaren luzera kontuan hartuko bada, bi motatakoa izan daiteke, partziala, egindako lanaren zati baten inguruko informazioa jasoko bada, edo globala edo osoa, egindako lan osoaren informazioa biduko bada (Sandoval et al., 2022).

Ebaluazioa egingo duen sujetuaren arabera sailkatzen bada, 3 mota bereizi daitezke; alde batetik heteroebaluazioa, harreman hierarkikoan zuzenean gainera dagoenak egina izaten da; bestetik koebaluazioa egongo litzateke, parekide batek egindakoa izango litzateke, kasu hauetan ikasleak beraien artean ebaluatuko lirateke (Lopez et al., 2005) eta hirugarrena eta azkena autoebaluazioa izango litzateke, autoebaluazioa, egindako prozesu baten inguruan edo izandako emaitza baten inguruan, bakoitzak bere ebaluazioa egitea izango litzateke (Falchicov, 1986).

Edukien luzerari dagokionez, ebaluazioa partziala edo zati batena, eta osoa izan daiteke (Segers et al., 2003). Partziala egiten denean edukien zati bat ebaluatuko da soilik eta osoa denean eduki guztiak, ebaluazio mota hau oso erabilia izan da Goi Mailako Hezkuntzan

seihilabete osoko edukiak zatika ebaluatzeko. Eta bukatzeko, Ramsden-en (2003) esanetan ebaluatuko den sujetuaren arabera ere ereduak hiru izan daitezke: banakakoa, pertsona bakarraren lana, jarrera, etab. ebaluatzen denan, taldekakoa, talde oso baten funtzionamendua ebaluatzen denean eta erakundekoa, erakunde oso baten funtzionamendua ebaluatzen denean.

Lan honetan erabiliko diren ebaluazio motak autoebaluazioa eta koebaluazioa izango direnez, hurrengo atalean sakonduko dira.

2.2.1. Koebaluazioa

Lanaren atal honetan koebaluazioa kontzeptualizatuko da eta baita beraren erabilera eta aplikazioak. Koebaluazioa azken bi hamarkadetan bogan jarri bada ere, mendeak dira martxan jarri zela. George Jardine, 1774 eta 1826 bitartean Glasgowko Unibertsitateko irakaslea izan zenak, ebaluatzeko eredu hau deskribatzeaz gain onurak azaldu zituen (Gaillet, 1992). Jardine aitzindaria izan zen elkarlaneko prozesuak martxan jartzen, koirakurketa, koidazketa eta antzerako egiturak erabili zituen orain dela 200 urte pasa.

2.2.1.1. Kontzeptuaren definizioa

Koebaluazioa kontzeptualizatzen hasteko, definizio erreferente gisa Falchikov-ena (1995) hartuko da, berak, sujetuek beraien berdina kalifikatzeko prozesu gisa definituko du. Arreta jarri behar da hasierako definizio honek soilik kalifikazioaz hitz egiten duela eta ez ebaluazioaz bere esanahi zabalenean. Urte berean, Boud-ek (1995) koebaluazioan, feedback eta ebaluazioa emateko, ikasleak elkarlanean errendimendu estandarrak ezarriko dituztela dio eta horien arabera beraien eta taldekideen ekarpenak neurtuko dituztela. Ildo beretik, Topping-ek (1998), antzerako estatusa daukaten berdinen lan eta emaitzei ematen zaien maila, balio, kalitate edo arrakasta moduan definitzen du. Beraz, azken autore honen esanetan ere neurketa irizpideak ezartzeko prozesuan hasiko da koebaluazio fasea eta ondoren horren arabera egingo da elkarrekiko ebaluazioa, hau izango da gaur egun gehien aipatuko den definizioa eta gerora etorriko dire definizioen oinarria. Dochy et al., -ek (1999) beraien begirada ez dute soilik produktuan edo emaitzean jarriko, beraien esanetan, ikasketa kooperatiboan ikasleek beraien artean, elkarri, egindako ekarpenak, izandako jarrerak eta lorpenak ebaluatzeko prozesua izango da.

Mende aldaketarekin, Race (2001) izango da kontzeptua definitzen hurrengoa, bere ekarpena irizpideen inguruan izango da, bere esanetan, koebaluazioa aurrez ezarritako eta

ezagutzen diren irizpideak erreferentzia moduan izanda, berdinen artean egiten den ebaluazio aktiboa da. Mende berrian definizioa eboluzionatzen joango da eta Brown (2004) izango da definizioari hurrengo ertza aterako diona, berak, ikaslea izan behar dela koebaluazio prozesuaren ardatza dio eta ikasleak bere ikasketa eta ebaluazioa prozesuaren protagonista izanez, horretarako ikasleek beraien artean egindako ekarpenak eta izandako lorpenak ebaluatuko dituzte. Lorpen horietara iristeko prozesua taldean denez, Andrade eta Du-k (2005) koebaluazioa taldeko ikasketarekin lotzen dute, talde bateko kideak, bai banakako moduan eta bai talde moduan hobetzeko asmoz elkar ebaluatzen direlako. Autore hauek ikaskuntza aipatzen dute, beraz, prozesua eta emaitzak, biek izango dute garrantzia eta biak izango dira neurtu eta baloratuko direnak.

Kontzeptuaren eboluzioarekin jarraituz, Van den Berg, Admiral eta Pilot-ek (2006) ikasleen arduran jarriko dute arreta, hauen aburuz, koebaluazioa ardura sustatzeko bitartekari bat da, ikasleek beraien kideen ebaluazioan parte hartze aktiboa izango dutelako. Nahiz eta ekarpen hori egin, autore hauek ere ebaluazio irizpideak aurrez ezarri eta ezagutu behar direla diote eta ardura sustatzeaz gain, taldeko ikaskuntza bultzatzen duela diote. Urte berean, kontzeptuak norabide berri bat hartuko du, jarrera eta jokabidearekin lotuta, Liu eta Carless-ek (2006), jarrera, ekarpen eta emaitzak ebaluatzeko prozedura moduan definituko dute eta hiru elementu hauek koebaluazio baten atal esanguratsuak direla azpimarratuz. Beraz, ikasleek ez dute soilik produktu finalean arreta jarri beharko edo bidean egindako ekarpenetan, baita, talderarekiko izandako jarreran. Hauen iritziz ere, ikaskuntza kooperatiboa ebaluatzeko tresna erabilgarria izango da. Johnson et al. -ek (1999) ikaskuntza kooperatiboa, taldearen eta norberaren ikaskuntza hobetzeko lanean diharduen ikasle heterogeneoz osatutako talde txikien erabilera didaktiko moduan definitzen dute.

Ildo beretik jarraituz, Topping-ek (2009) bere definizioa egokitu egingo du, hamar urte aurretik plazaratutako definizioa osotuz. Ikasleak elkarri ekarpenak eta helburuak lortzeko

egindako esfortzuak ebaluatzea dela dio, horretarako aurrez ezarritako irizpideetan oinarrituta eta ebaluazioa modu eraikitzailean eta taldean eginez. Horretarako, ikasleak ebaluatzaile paperean sartu beharra dauka (Andrade eta Valtcheva, 2009) eta kideei oharrak eta lanaren inguruko kalifikazioak erraztu behar dizkio, hauen esanetan ere, ikasketa bi norantzatan emango da, bai ebaluatuan eta bai ebaluatzailean. Urte berean autore asko izango dira, ebaluatzeko modu hau elkarlaneko ikaskuntza modu bat izango dela esaten dutenak (Kollar eta Fischer, 2010; Strijbos, Ochoa, Sluijsmans, Segers eta Tillema, 2009). Definizio guzti hauen ondoren, Panadero-k (2016) egindako ekarpena izango da aurreko guztiak aipatutako berezitasunak barne hartuko dituen, bere esanetan, koebaluazioa, ikasleek aurretiaz ezagutuko dituzten ebaluazio irizpideetan oinarrituta elkarren artean, egindako ekarpenen kalitatea, ezagutzak eta gaitasunak ebaluatzea izango da. Ketonen et al.-ek (2020) lana hobetzeko intenzioa gehituko diote eta Panadero et al.-ek (2023) arlo interpersonalaren garrantzia gehituko diote definizioari.

Koebaluazioak hainbat aspektu hartzen ditu barne: parte hartzea (Falchikov, 2005), ikasleek daukaten ebaluatzeko gaitasuna (Boud et al., 2018), autoerregulazioa (Panadero, 2016), feedbacka (Boud eta Molloy 2013; Nicol et al. 2014), konfiantza (Carless 2013) eta ebaluazioaren kalitatea (Sadler, 2015). Guztiak kontuan hartu beharko dira koebaluazioa aurrera eramateko.

2.2.1.2. Koebaluazioaren osagaiak

Aurreko atalean ikusi bezala, koebaluazioaren definizioa anitza da, autore bakoitzak, bere jatorri eta esparruaren arabera modu batean edo bestean kontzeptualizatzen du. Koebaluazioa kontzeptualizatzeko orduan argi ikusi da hau osagai ezberdinek osotzen dutela. Osagai hauen azterketa egin duten autore ekarpenak hauek izan dira.

Topping-ek (1998) goi mailako ikasketetan berdinen arteko ebaluazioak 17 osagaiko egitura hauek izan beharko zituela plazaratu zuen: (1) Testuinguru kurrikularra. Ikasgaia, maila akademikoa, arloa eta abar. (2) Helburuak. Argi izan behar da zer hobetu nahi den koebaluazioaren bitartez. Gaitasun pertsonalak, kognitiboak, efizientzia eta abar. (3) Ikuspuntua. Kalifikazioa edo ebaluazio osoa izango den, ebaluazio formatiboa edo gehitzailea izango den. (4) Produktua. Ikasleak ebaluatu beharrekoa, lana, jarrera, aurkezpena, etab. (5) Ebaluazio sisteman kokapena. Ebaluazio sisteman jokatu duen papera, irakaslearena ordezkatu duen edo gehigarria izango den. (6) Kalifikazio ofiziala. Koebaluazioko puntuazioa kalifikazioan sartuko da, edo orientatzailea izango da soilik. (7) Ebaluatzaileen antolaketa. Rol finkoak egongo dira edo rol aldaketak onartuko dira. (8) Datuen babes. Nork eman duen feedback anonimoa izan daiteke, feedbacka bera ere guztiz konfidentziala izan daiteke. Puntu hauek argitu egin behar dira. (9) Elkarrekintza. Ikasleen harteko harremana nolakoa izango den zehaztu behar da, zuzena, aurrez aurre, online, etab. (10) Ikasmaila. Sujetu guztiak gela-maila berekoak dira, adin tarteak identifikatu. (11) Trebakuntza. Ebaluatzaile eta ebaluatuen trebakuntza maila ere kontuan izan behar da. (12) Ebaluazioaren antolakuntza, ebaluatzaileak. Ebaluazioak bikoteka, taldeka, etab. egingo diren antolatu behar da. (13) Ebaluazioaren antolakuntza, ebaluatua. Ebaluazioak bikoteka, taldeka eta abar jasoko diren antolatu behar da. (14) Espazioa. Klase orduan, klasetik kanpo, eremu formalean edo informalean egingo den argitu behar da. (15) Ordua. Espazioarekin moduan, hau ere, klase orduan, ordutegitik kanpo, etab. egingo den zehaztu beharko da. (16) Derrigortasuna. Ebaluazio hau egitea derrigorra den hasieratik argi utzi behar da. (17) Saria. Parte hartzeak onuraren bat izango duen argu behar da.

Ekarpen honen ondoren beste autore batzuk (Gielen et al., 2011; Van den Berg et al., 2006) izango dira kideen arteko ebaluazioaren osagaiak ikertu eta proposamenak egin dituztenak, alde batetik Van den Berg et al.-ek (2006) Topping-en (1998) hasierako

proposamena 3 dimentsiotan banatuko dute, eta bestetik Van Gennip et al.-ek (2009) lehen proposamen horretako 17 puntuak 4 dimentsiotan banatuko dituzte, ikusi 2.2. Taula.

2.2. Taula

Topping-ek (1998) proposatutako koebaluzioaren osagaiak eta Van den Berg et al. -ek (2006) eta Van Gennip et al.-ek (2009) egindako osagai hauen antolaketa dimentsioka

Topping (1998)	Van den Berg et al. (2006)	Van Gennip et al. (2009)
1- Testuinguru kurrikularra.	Ebaluzio instrumentua	Ebaluzioaren deskribapena
2- Helburuak		
3- Ikuspuntua.		
4- Produktua.		
5- Ebaluzio sisteman kokapena.		
6- Kalifikazio ofiziala.		
7- Ebaluatzaileen antolaketa.	Elkarrekintza	
8- Datuen babesa.		
9- Elkarrekintza.		
10- Ikasmaila.	Ebaluzio taldearen egitura	
11- Trebakuntza.		Kideen arteko elkarrekintza
12- Ebaluzioaren antolakuntza, ebaluatzaileak.		
13- Ebaluzioaren antolakuntza, ebaluatua.		
14- Espazioa.	Baldintzak eta sariak	Ebaluzioaren ezaugarriak
15- Ordua.		
16- Derrigortasuna.		
17- Saria.		

Urte batzuen ostean, Gielen et al.-ek (2011) 20 osagaira luzatu zuten koebaluazioaren egitura eta osagai hauek 5 dimentsiotan batu zituzten, ikusi 2.3 Taula. Eta berriki, Gielen et al.-en (2011) kontzeptualizazioan oinarrituta Adachi et al.-ek (2018) koebaluazioren kontzepturari 6. dimentsio bat gehitu zioten; irakasleak ebaluazioa egiteko beharko dituen baliabideak, materialak eta instituzionalak. Beraz, Adachi et al.-en ekarpena honela geratuko litzateke Gielen et al.-enarekin alderatuz (2.3. Taula).

2. 3. Taula

Gielen et al.-en (2011) koebaluzioaren osagaien proposamena eta Adachi et al.-en (2018) eguneraketa.

Dimentsioak	Osagaiak (Gielen et al., 2011)	Osagaiak (Adachi et al., 2018)
Berdinen ebaluzioaren erabileraren erabakiak	arteko 1- Testuingurua	1- Ikasgaia
	inguruko 2- Helburua	2- Ikaskuntza Lorpenak
	3- Esperientzia	3- Helburuak
	4- Aldizkotasuna	4- Egutegia
	5- Helburuak	5- Ebaluzioa mota
	6- Lorpen adierazleak	6- Ponderazioa eta kokapena
	7- Funtzioa	
Koebaluzioaren harremana ikaskuntza prozesuko elementuekin	8- Lerrokatzea	7- Beste ebaluzio ereduarekin harremana
	beste 9- Ebaluzio sistemarekin harremana	8- Autoebaluzioarekin harremana
	10- Partehartzea	
Berdinen elkarrekintza	arteko 11- Emaitzak	9- Anonimotasuna
	12- Datuen babesa	10- Jasoko den informazioa
	13- Elkarrekintza	11- Informazio horren erabilera
	14- Ebaluatuaren funtzioak	
Ebaluzio parte hartzaileak	taldeko 15- Korrespondentzia	12- Kideen antolaketa
	15- Ebaluatu eta ebaluatzailearen kokapena/antolakuntza	13- Taldekatzeak (bikoteka)
Ebaluzio prozesuaren kudeaketa	16- Formatoa	14- Erabilitako estandarrak
	17- Sariak	15- Jardueren kalibrazioa eta egituraketa
	18- Baldintzak	16- Feedbackaren moderazioa
	19- Formakuntza	
	20- Kalitatearen kontrola	
Baliabideak*		17- Teknologiaren erabilera* 18- Baliabide materialak* 19- Politika (instituzioak)*

**Adachi et al.-en (2018) ekarpenak*

Eta berriki, Gielen et al.-en (2011) kontzeptualizazioan oinarrituta Adachi et al.-ek (2018) koebaluazioaren kontzepturari 6. dimentsio bat gehitu zioten; irakasleak ebaluazioa egiteko beharko dituen baliabideak, materialak eta instituzionalak. Beraz, Adachir et al.-en ekarpena honela geratuko litzateke (2.3. Taula). Egituraketa hau egiteko Adachik unibertsitateko testuinguruan koebaluazioa aplikatzen duten irakasleak elkarrizketatu zituela azpimarratu behar da, ezaugarri honek aurreko autoreetatik ezberdintzen du, besteak, lan teorikoetan oinarrituta egin bait zuten kontzeptualizazioa. 2.4. Taulan laburbilduko da koebaluazioaren osagaien garapen kronologikoa.

2.4. Taula.

Koebaluazioaren osagaien garapen kronologikoa

Autorea	Dimentsioak	Aldagaiak
Topping (1998)	X	17
Van den Berg et al. (2006)	4	17
Van Gennip et al (2009)	3	17
Gielen et al. (2011)	5	20
Topping (2013)	7	55
Topping (2017)	Dimentsio gabe, 2 aukera (a-b).	43
Adachi et al. (2018)	6	19
Topping (2021a)	Dimentsio gabe, 3 aukera (a-b-c).	43
Topping (2021b)	9	79

Nabari den moduan, koebaluazioa bizirik dagoen kontzeptua da, beraz, lan berriren bat egitean hau aztertu eta kontzeptuaren egoeraz informatzea gomendatzen du Topping-ek (2021).

Berriki Alqassab et al.-ek (2023) errebisio sistematiko bat burutu dute koebaluazioaren inguruan, 450 ikerketa aztertu dituzte eta ikerketa guztietan 10 elementu komun aurkitu dituzte: (1) Helburua, (2) Partehartzearen ezaugarriak, (3) Produktua edo

koebaluazioaren emaitza, (4) Errebisioa, (5) Talde Konstelazioak, (6) Ebaluatzaileak, (7) Ebaluatuak, (8) Parekatzeak, (9) Kontaktu mota eta (10) Pribatutasuna.

2.2.1.3. Koebaluazioaren eraginak

Ebaluazio mota honen onurak aztertu dituzten 4 ikerketaren datuak aipatuko dira lehenik eta behin. Double et al.-ek (2020) egindako metaanalisi batean, 54 ikerketa hartu zituzten kontuan eta Lehen Hezkuntzako ikasleen artean koebaluazioak ondorio positiboak izan zituela ondorioztatu zuten ($g = 0,31$, $p < 0,001$). Li et al.-ek (2020) egindako beste metaanalisi batean, 58 ikerketa kontuan izanda, errendimenduak 0,291-eko desbiderapen estandar positiboa zeukala ikusi zuten. Eta Yan et al.-ek (2022), 101 ikerketa aztertuko zituen beste metaanalisi batean koebaluazioaren eragina errendimendu akademikoan positiboa zela ondorioztatu zuten ($g=0,606$).

Ikerketa hauetan eta antzerakoetan oinarrituz, esan daiteke kideei egindako lanaren ebaluazioa emateko ekintza bera ikasleen garapenerako onuragarria izan daiteke, ikasleek ebaluazio irizpideak eta hauen lorpen maila ulertu eta kontuan izan behar dituztelako (Huisman et al., 2018). Horrela, beraien hausnarketa maila garatu eta beraien ahulguneak identifikatzeko gai izango dira (Ion et al., 2018), gainera, irizpideak identifikatuko dituzte lanaren kalitatea epaitu ahal izateko (Falchikov eta Goldfinch, 2000; To eta Panadero, 2019). Ondorioz, gaitasunen areagotze bat emango da (Hogg, 2018; Yuan & Kim, 2018). Ikaslearen eta bera ezagutzaren arteko kontrastea ematen da eta horrek ikaslea kontzeptualizazioa lan bat egitera behartzen du, aurretik ikasitakoak eta egindako lana integratuz (Ion, Sánchez Martí, & Agud Morell, 2018). Koebaluazioaren eraginkortasuna aztertu duten ikertzaileak asko izan dira, onura horien artean, errendimendu akademikoaren igoera, motibazioaren hobekuntza, pentsaera kritikoaren garapena edo antsietatearen jeitsiera aurkitu daitezke (Dickson et al., 2019; Hung et al., 2016; Yastıbaş eta Yastıbaş, 2015; Tsai eta Chuang, 2013)

Errendimendu akademikoari dagokionez, Dochy et al.-ek (1999) diote hobetu egingo duela. Esperientzia zehatzagoetan erreparatur, badaude adibideak; Pope-ek (2001) dio, ebaluazio mota honek masterreko ikasleen errendimendua eta motibazioa hobetzen dituela. Hung et al.-ek (2016) diote, ingeleseko aurkezpen batzuen ondoren, ebaluatzeko rola egiteak, ikasleak modu justuan ebaluatzera motibatu zituela eta horrek, ikasitakoaren inguruan egindako hausnarketaren ondorioz, bakoitzaren errendimendua hobetu zuela. Tsenk eta Tsai-k (2007), ikasleek beraien berdinetatik jasotako ebaluazioa eta proiektuen hobekuntza aztertu zuten, ebaluatuak ondorio positiboak izan zituen, zuzentzaileak, ordea, ez. Tai et al.-ek (2016) ingeleseko idazkera garatzeko prozesuan aplikatu zuten koebaluazioa eta hobekuntzak baieztatu zituzten. Errendimenduari dagokionez, badaude soilik errendimendu ertaina edo baxua daukatenetan eragiten duela esaten duten ikerketak (Li, 2011; Li eta Gao, 2016) eta ez errendimendu altua daukatenetan, gainera, badaude, errendimendu altuko ikasleengan eragin negatiboa daukala esaten dutenak (Williams eta Stockdale, 2004; Williams et al., 2004), honen erantzuna Vigotskyren (1978) konstruktibismo sozialaren kontzeptu klasikoan aurkitu daiteke. Kontzeptu honen oinarrian elkarrekintza soziala dago, Vigotsky-ren (1978) esanetan, pertsonaren garapen kognitiboa bere inguru sozial eta kulturalaren menpe dago, ezagutza elkarrekintza sozialarekin elkarlanean eraikitzen dela baieztatzen du. Errendimendu akademikoa hobetzeaz gain, horren bitartekariak izan daitezken gaitasun espezifikoak hobetu daitezke (van Zundert et al., 2010), ikasteko motibazioa edo pentsaera kritikoa esaterako (Adachi et al., 2018; Hovardas et al., 2014). Dickson et al.-ek (2019) berdinen arteko ebaluazioa erabili zuten aurkezpenak ebaluatuz ikasleen arteko konfiantza areagotu eta antsietatea jeisteko.

Koebaluazioa egiteak gaitasun kritikoa hobetzen duela dioten ikertzaileak ere badira, Sluijsmans et al.-ek (2002) Lehen Hezkuntzako graduiko ikasleetan koebaluazioa aplikatu ondoren, hausnarketarako gaitasun eta gaitasun kritikoa garatu zutela onetsi zuten, antzerako

ondorioa atera zuten Tsai eta Chuang-ek (2013) ere, ebaluazioa eredu honen ostean ikasleak beraien lanarekiko kritikoago azaldu ziren. Nicol et al. (2014) eta Thomas et al., -en esanetan (2011) koebaluazioa ikaskuntza jarraitako ezinbestekoa da, honek pentsamendu kritikoa eta hausnarketa hobetzen dituelako. Era berean, Chang eta Lin-ek (2019) aurkeztu zuten ikerketa batean, ebaluazio eredu hau erabili ostean ikasleak hausnartzeko gaitasuna hobetu zutela.

Ikaskide bat ebaluatzeak, errendimendua eta gaitasun kritikoa garatzeaz gain, prozesu kognitiboak, motibatzaileak eta emozionalak garatzea dakar, horrela bai ebaluatuaren eta bai ebaluatzailearengan ikaskuntza prozesua indartuz (van Gennip et al., 2009). Koebaluazioaren inguruan ikerketa asko egin diren arren, honen eragin sozial eta pertsonalei ez zaie asko erreparatu (Strijbos et al., 2009; van Gennip et al., 2009). Ebaluazio mota hau, ekintza sozial bat izango da, eta bidea erraztuko du ebaluatzaile eta ebaluatuaren arteko konfiantzak (van Gennip et al., 2009; Panadero, 2016). Onura horien artean, Yastıbaş y Yastıbaş-en (2015) esanetan, ikasleak huts egitea ikaskuntza prozesuaren parte dela ulertzen du eta kideen lana eta ebaluazioa hobekuntza propiorako erabilgarri moduan identifikatzen du koebaluazioaren bitartez, horrela landutako gaiaren ikaskuntzak sor dakioken antsietatea murriztuz. Ross-ek (2006) ere, matematikak ikasteko orduan koebaluazioa erabili zuen eta ikasleak laguntza eskatzeko orduan hobekuntzak izan zituela ikusi zituen. Gaitasun sozialetan izan dezaken eragin positiboaz bukatzeko, adibideak jartzeak eta, ezagutzak, teknikak eta jarrerak elkarbanatzeak konpromiso eta parte hartzean eragin dezake.

2.2.1.4. Koebaluazioa hezkuntzan

Ebaluatzeko eredu honek errendimendu akademikoa, konpetentziak, parte hartze aktiboa eta eten gabeko ikaskuntza errazten dituenez, gero eta gehiago erabiltzen da goi mailako irakaskuntzan (Adachi et al., 2018; Double et al., 2020), eta hau baliosteko ikerketa ugari egin dira (Cho et al.2006; Li et al.2016).

Koebaluazioaren erabilgarritasuna eta fidagarritasuna hobetzeko eragile garrantzisuenetakoa ebaluazioa burutzeko irizpideak ondo egituratuta egotea da (Tsai eta Chuang, 2013), beraz, prozesua hobetzeko, garrantzitsua izango da irizpide horiek barneratuko dituen tresnak erabiltzea, horrela, justizia sentrazioa indartuko delarik (Hafner eta Hafner, 2003; Cho et al., 2006; Jonsson eta Svingby, 2007). Horretarako erabiltzen den tresnetako bat errubrika da, honen erabilerak prozesuari balioa emango dio, feedbacka erraztuko du, gardentasuna bultzatuko du eta ikasleen antsietatea urrituko du (Panadero eta Jonsson, 2013; Panadero et al., 2013). Tresna honen erabilerak autoeraginkortasuna, autoerregulazioa eta motibazioa hobetuko ditu (Arter eta McTighe, 2001; Stiggins, 2001; Hafner eta Hafner, 2003; Topping, 2003; Andrade eta Du, 2005; Reddy eta Andrade, 2010).

Koebaluazioa eraginkorra izateko, nahitaezkoa izango da ikaslea eredu honetan formatua izatea, Sutton-en (2012) arabera, ebaluazioan formatutako ikasle bat gai izango da idatzizko ebaluazioa irakurri, ulertu eta erabiltzeko, eta testuinguru ezberdinetara moldatzeko gaitasuna beharko du. Carless eta Boud-en (2018) esanetan, ikasleak feedbacka jasotzeko trebatzea ere beharrezko izan da, beraz, hezkuntzaren erronka izango da prozesu honetan parte hartuko duten pertsonak formatzea bi paperak burutzeko. Ebaluazio prozesu honetan, ebaluazioa eman behar denean edo jaso behar denean, ikaslearentzat prozesu kongitibo eta sozioafektibo estuak izango dira (McConlogue, 2014; Molloy et al., 2020; Nicol, 2010; Nicol et al., 2014). Beraz, prozesu hau bi norantzatan emango da, hau da, koebaluazioan parte hartzeko ebaluazioan formatzea garrantzitsua den moduan (Han eta Xu, 2020), koebaluazioak berak, ebaluazioan trebatzea erraztuko du (Carless eta Boud, 2018; Yu eta Lui, 2021), bata bestea finkatuko du (Ketonen et al., 2020). Ikasleak ebaluatzen eta ebaluatua izaten ikasteaz gain, lanak epaitu eta irakasle eta kideekin lanen kalitatearen inguruan elkarrizketa eraginkorriak izaten ikasi beharko du (Sadler 2012). Ebaluazioan hezteak, ikasleen beharrak, ahulguneak eta hutsuneak detektatu eta neurriak hartzea erraztuko du (Boud eta Dawson,

2021). Ondorioz, ikertzaile askok (Dominguez et al.2015; Li et al.2020; Zhan, 2021) dioten moduan, formakuntza premiazkoa da prozesu hauen eraginkortasuna bermatzeko eta formakuntza honek ebaluazioak garatzeko irakasleen gaitasuna hobetu dezake (Wen eta Tsai, 2008).

2.2.1.5. Koebaluazioaren inplementazioa

Berdinen arteko ebaluazioa aplikatzen hasiko den unetik, ikasleen rola guztiz aldatuko dira, irakasleak dominatzen duen norabide bakarreko prozesua izatetik, irakasle eta ikasleek beraien arteko lanarekin landuko duten prozesu eraikitzaile eta dinamikoa izatera pasatuko da (Rust et al., 2005). Koebaluazioa ez da neketsua denbora aldetik, baina, denbora aurrezteko garrantzitsuak izango dira antolakuntza eta jarraipena (Falchikov, 2001). Aplikazio hau eraginkorra izateko, ikasleak ebaluazioa egiteko beharrezkoak diren gaitasunak garatuak izan beharko dituzte (Evans, 2013; Nicol, 2010; Han eta Xu, 2020; Ketonen et al., 2020; Pitt et al., 2020). Ikasleak ez baude prest ebaluazioa jasotzeko, honen eragina ez da behar bestekoeraginkorra izango (Han eta Xu, 2020).

Aplikazioan ere ikasleen sinismenak eragina izango dute, ebaluazioa jasoko duen ikasleak irakaslearengan daukan autoritate figura dela eta, bere kidearen hitzei ez die sinisgarritasun handia emango (Chew eta al., 2016; Mostert eta Snowball, 2013; Zhu eta Carless, 2018). Horren atzean baliteke ikasleak feedbacka jasotzearen inguruan daukan formazioa urria izatea (Burke, 2009). Kidearengandik datorren ebaluazioari garrantziarik ez ematearen beste arrazoietako bat hau emateko orduan daukaten esperientzia falta izan daiteke (Lowell eta Ashby, 2018), agian, ebaluazioa alfer eta jarrera epaitzailearekin egiteak kideak jarraibideei kasu gutxi egitea eragin dezake (Yu et al., 2019) eta epaitzailea izatearen ondorioz, ebaluazioa ez da eraikitzailea izango, beraz, jaso duten ikasleak galduta utziko ditu eta zertan hobetu jakin gabe (Bader et al., 2019) eta emozio negatiboak sor ditzake (Panadero,

2016). Baliteke horren eraginez, ikasleak babeserako jarrera hartzea eta jasotako informazioa alde batera uztea, ezagutzak izan arren, posiblea delako ebaluatzaileak hauek martxan jartzen ez jakitea (Winstone et al. 2017). Beraz, Han eta Xu-ren (2020) esanetan, ebaluatua prest egon behar den moduan, ebaluatzaileak ere ezagutza praktikoak beharko ditu ebaluazio eraginkor bat egin dezan. Koebaluazioa martxan jartzeko ikasleak konpromisoz jardutea (Handley et al., 2011) eta aldaketarekiko konpromisoa izatea beharrezkoak dira (Bing-You et al., 1997).

Koebaluazioaren inplikazio sozialak ere eragin dezake honen inplantazioan, Xu eta Carless-en (2016) esanetan, ikasleek emozio desatseginak, beldurra eta antsietatea, adierazten zituzten beraien kideengandik ebaluatua izateko orduan. Hau jakinda, baliteke ikasle batzuk, harreman pertsonalak, irudia edo taldeko giroa babesteko asmoarekin ez izatea guztiz zintzoak kideen lana kritikatzeko orduan (Yu, 2021; Zhan, 2019), konfiantza izateak eragin dezaken moduan, konfiantza faltak ere eragin dezake feedback egokia emateko orduan (Hu eta Lam, 2010). Horrekin lotuta, feedback-a ematea, kognitiboki, hartzea baino exigenteagoa dela dio Nicol-ek (2010). Esperientzia falta edo arlo batzuetako konpetentzien garapen urriak ikasleen ekarpenak maila bajukoak izatea eragin dezake (Mostert eta Snowball, 2013; Panadero, 2016; Yu, 2021). Adibidez, hizkuntzaren edo idazkeraren arloan maila egokia ez izatea oztopoa izan daiteke ebaluazio eraginkor bat osatzeko orduan (Lee 2017; Han eta Xu 2020; Yu 2021). Gainera, kideek ebaluazioa ez badute serio hartzen, baliteke jasotzaileak frustrazioa sentitzea (Adachi et al., 2018; Best et al., 2015; Mostert eta Snowball, 2013; Wang, 2014; Zhou et al., 2020).

Kideen arteko ebaluazioan aurkitu daiteken beste puntu kritiko bat honen baliagarritasuna eta fidagarritasuna da, baina, Liu et al.-en (2018) ikerketen arabera, online egindako koebaluazioan, kideek eta irakasleak puntuatutako lanen ebaluazioak arteko harremana trinkoa da, eta gainera, modu honetan motibazioa eta errendimendua hobetzeaz

gain anonimotasuna ere ziurtatzen da. Anonimotasuna ezaugarri garrantzitsua izango da (Gielen et al., 2011), kideen arteko ebaluazioan parte hartzen dutenei harreman sozialak albo batera utzi, eta lanaren ebaluazioan zentratzea ahalbidetuko die (Peterson eta Peterson, 2011), gainera, prozesuaren kalitatea hobetzen da (Yu eta Liu, 2009; Li, 2017) eta tentsio sozialak jesiteaz gain, ebaluatzailea askeago sentitu daiteke eta ebaluatuak ekarpenetan jarriko du arreta, jatorrian beharrea (Yastıbaş eta Yastıbaş, 2015), horregatik, Vanderhoven et al.-en (2015) esanetan, ahal bada, koebaluazioa anonimoa izan behar da. Anonimotasun hau, online egiten diren ikasketetan errazagoa da (Seifert eta Feliks, 2019) eta online izateak ikasleek koebaluaizorekiko daukaten konpromisoa indartzen du (Liu et al., 2018). Anonimotasuna hasierako etapetan erabilgarria izan daiteke, ikaskuntza garatzen doan heinean desagertaraziz (Rotsaert et al., 2018), gainera, modu ezberdinetan aplikatu daiteke, modu aleatorioan eginez esleipenak, seudonimo bitartez, etab. (Yu eta Wu, 2011). Baina, anonimotasunaren eragina beti ez da positiboa izango (Yu, 2012), anonimotasunak eragin ditzaken ikuskera sinpleak ez dituelako gainditzen koebaluazio batean beharrezkoak diren prozesu sozial konplexuak (Panadero, 2016).

Koebaluazioa aplikatzeko orduan, plangintza bat egitea garrantzitsua da eta plangintza horrek ondorengo puntuei erantzutea gomendatzen da (Topping, 2003; Webb eta Farivar, 1994):

1. Kideekin lana egin
2. Helburua, justifikazioa eta nahiak denen artean adostu
3. Ebaluazioa irizpidean sortzeko orduan parte hartzeak inplikatu
4. Parte hartzaileak elkartu eta kontaktua erraztu
5. Formakuntza, praktika eta adibideak ahalbidetu
6. Jarraibideak, zerrendak eta erabilgarriak izan daitezken antzerako aldamioak erraztu
7. Jarduerak eta kronograma zehaztu

8. Entrenamendua eta monitoretza programatu
9. Bikoteen feedbackaren kalitatea aztertu
10. Feedbackaren kalitatea baieztatu

2.2.2. Autoebaluazioa

Hezkuntza arloan 1930eko hamarkadan hasiko da azaltzen autoebaluazioa, Amerikar Estatu Batuetan hain zuzen ere (Brew, 1995). 70. hamarkadan Erresuma Batuan, Australian, Norbegan edo Suedian eman ziren hezkuntza lege aldaketekin (Gairin, 1997) eta ikaslearen autonomia eta burujabetzaren aldeko ideiekin, ikasle eta irakasleen artean apurketa bat eman zen. Horregatik, autoebaluazioak, garrantzia hartu zuen eta ikerketako gaia bilakatu zen (Taras, 2015), ondorioz, ikertzaile ezberdinak izan ziren ikaslea ebaluazioaren ardatz bilakatuko zutenak beraien ikerketetan (Falchikov 1986, 2005; Dochy et al., 1999; Gielen et al., 2011; Panadero et al., 2014). Nahiz eta ikerketa arloan garrantzia hartzen hasi, 90. hamarkada iritsi arte ez du izango erabilera esanguratsurik unibertsitateetan (Boud, 1995). Hamarkada horretatik aurrera, autoebaluazioak, ikaskuntza prozesurako daukan indarragatik interesa piztuko du ikertzaile askorengan (Andrade, 2019; Brown eta Harris, 2013) eta ikaslea ikaskuntza irakaskuntza prozesuan garrantzia hartzen joan den neurrian, autoebaluaziaren inguruko ikerketak ere gehitu egin dira (Kambourova et al., 2021).

2.2.2.1. Kontzeptuaren definizioa

Ikasleak, bere jarduera, berak ezarritako irizpideen arabera ebaluatzen duenean, autoebaluazioa egiten duela baieztatuko du Falchikov-ek (1986). Hiru urteren baitan, Falchikov eta Boudek (1989) autoebaluazioa, ikasleak bere jarduna, emaitzak eta ikasketa errendimenduaren inguruko epaietan inplikatzeari zela onetsi zuten. Ildo beretik jarraituz, Robertsek (2006) ikasketa modu kritikoan aztertu eta ikasleak bere jarduna eta emaitzen inguruko azken kalifikazioa iradokitzeko prozesu bezala definitu zuen autoebaluazioa.

Hurrengo hamarkadan, Panaderok (2011), autoebaluazioaren definizio esanguratsua plazaratuko du, prozedura hau, aurrezarritako irizpideetan oinarrituz eta ikasleak berak modulatu dituen eta lortu nahi dituen perfektzio mailen arabera egindako ikaskuntza prozesuaren eta produktu finalaren balorazioa dela esango du.

Autoebaluazioa, ikaslea lanean ari den heinean aurrera eraman beharreko praktika bat dela diote Panadero eta Alonso-Tapiak (2013), gainera, ikaslea une oro bere lana errebisatzera eramango du eta kontrastea egitea ahalbidetzeko lorpen adierazleak presente izan beharko. Horregatik, prozesu hau etengabea izatea iradokiko dute Andrade eta Valtchevak (2009).

Beraz, ikasleak autoebaluazio prozesuetan trebatzea funtsezkoa izango da, hasierako unetik produktu finalera eta ibilbide guztia egoki epaitzeko gaitasunak garatu beharko dituzte (Black eta Wiliam, 2009). Horrela bada, ikasleek beraien ikaskuntza prozesua erregulatu ahal izango dute (Paris eta Paris, 2001).

Definizioaren eboluzioa aztertzen bada, ikusi daiteke nola autore guztiek ez duten kontzeptua modu berean ulertu, horregatik gaizki ulertuak egon daitezke (Leach, 2012). Hurrengo lerroetan ezberdintasun hau azalduko da, bai kontzeptua argitzeko, eta baita lan honetan autoebaluazioaz hitz egiten denean zertaz hitz egiten den ulertzeko.

Hasierako urteetan, autoebaluazioa azken nota bat jartzea bezala ulertuko da Falchikov eta Boudek (1989), hau da, nota bat jarri eta ikasle bakoitzak bere lanari azken kalifikazio bat ematea izango da. Horrela ulertu zen autoebaluazioa urte askotan, baina, egokiagoa izango litzateke eredu horri autokalifikazioa deitzea (Andrade eta Valtcheva, 2009), ez bait du egindako lanaren hausnarketarik barne hartzen (Panadero, 2011). Horregatik, autoebaluazioa eta autokalifikazioa ezberdindu beharko dira.

Orduan, esan daiteke, autoebaluazioa prozesu osoan ematen den zerbait dela (Greene eta Azevedo, 2007) eta ez, Zimmerman eta Moylan-ek (2009) dioten moduan, behin lana

bukatu eta azken produktuaren ebaluazioa. Gainera, Boud-ek (1995) dio, autoebaluazio egoki batek, lanaren plangintza ere barne hartzen duela, beraz, ebaluazio irizpideak hasieratik argitzea gomendatzen da (Andrade, 2010).

Falchicov (1986) definizio klasikoaren aitzindari moduan hartzen bada eta Panadero (2011) definizio modernoaren erreferentzia moduan, badago beste osagai bat komunean daukatena, biek aipatzen dituzte ebaluazio irizpideak. Bai ikasleak, zein irakasleak, lana ebaluatzeko erabiliko dituzten gidalerroak izango dira ebaluazio irizpideak (Goodrich, 1996), lana ebaluatzeko arauen berri emango diote ikasleari (Goodrich Andrade, 1996) eta hiru modutan antolatu daitezke:

- Irakasleak agindu eta ezartzen ditu irizpideak.
- Irakasleak proposatu, baina, ikaslearekin adostuko ditu irizpideak.
- Ikasleak berak bere lanak izan beharko lituzken ezaugarrien inguruan hausnartu eta bere irizpide propioak ezarriko ditu.

Ikasleak ebaluazio prozesuan parte hartzea garrantzitsua da Fraile eta Moreiraren (2013) arabera. Ikaslearen parte hartzea bultzatzean, berarekiko konfiantza adierazi eta ardura sustatzen da (Hale, 2015). Hau horrela izanda, aurretik esandako ebaluazio irizpideak aukeratzeko askatasuna hautematea handiagoa den neurrian, handiagoa izango da horiek lortzeko motibazioa (Deci eta Ryan, 1985).

Ebaluazio irizpideak ikaslearentzako ezagunak badira, helburuak lortzeko egin beharrekoa errazago identifikatuko du eta ikaskuntza estrategiak garatzeko eta martxan jartzeko orduan asmatzeko aukera gehigago izango duela diote Andrade eta Valtchevak (2009).

Ildo beretik jarraituz, ikasleak beraien lan propioa neurtzeko irizpideen sorreran inplikatzeko badira, ikaslea etorkizunerako tresna baliagarria izango den arduraz lanean ariko

dela dio Duers-ek (2017). Modu honetan, ebaluazioan inplikaturako aktoreak irabazten aterako dira, bai ikasleak eta bai irakasleak, biak prestatu beharko bait dira ebaluazioa aurrera eramateko (Souto et al. 2020).

Aztertzeke falta den atalak, ikasleak lortu nahi duen mailari egiten dio so (Panadero, 2011), ikasleak helburu batzuk ezarriko ditu eta horren arabera bere lana antolatuko du irizpide eta motibazioa kontuan hartuz, horrela, bere jarduera erregulatuko du lortu nahi duen emaitza lortzeko. Ikertzaile honen esanetan, puntu hau kontuan izan behar da, autebaluazioan eragin dezakelako, hala nola, ikaslea bere lanarekin pozik egon bait daiteke aurretik pentsaturako helburura heldu bada, nahiz eta jakin, lana hobetu daitekela.

2.2.2.2. Autoebaluazioa hezkuntzan

Siles-González eta Solano-Ruizek (2016) diote, autoebaluazioaren erabilera garrantzitsua dela hezkuntzan, baina, hasiera geldoa eta konplexua dela, urratsez urrats egitea gomendatzen dute, ebaluazio tradizionalaren presentziak beste edozein alternatibaren garapena oztopatzen duelako.

Unibertsitateari dagokionez, lehen mailatik aplikatzen hasi behar dela dio Nultyk (2011). Irakasleak bultzatu behar du gaitasun hau ikaslearengan, onura asko dituen arren, ez delako automatikoa (Hale, 2015).

Autebaluazioa erabiltzean eta ikasleari garrantzia ematean, ikasleak bere burua ezagutzeko beste modu bat da Lopes-en (2018) esanetan, baina hau, irakaslearen eskutik egin behar dela dio. Nultyren (2011) esanetan autoebaluazioa behar baino gutxiago erabiltzearen arrazoia, ikasleak berau egiten ez jakitea da. Horregatik, autoebaluazioa ondo egiteko, egiten ikastea bera helburu propio bat izan beharko litzateke (Panadero eta Alonso-Tapia, 2013). Nultyren (2011) ideia bera defendatuko du Serranok (2010), hau da, irakasleak ziurrago

sentitzen direla beraiek direnean ikaslearen ebaluazioa hasieratik bukaerara arte kontrolatzen dutenak, horrela, hauen azken kalifikazioa beraiek erabakiko dutelarik.

Ikaskuntza prozesua hobetzeko (Brown eta Harris, 2013) edukien transmisioa eta azken kalifikazioa jartzetik (Pérez et al., 2008), ikasleen garapenaren laguntzaile izatera pasatu behar da irakaslearen rola (Cano, 2008). Baina, Nultyren (2011) esanetan hezkuntza eredu tradizionala barneratuta daukaten irakasleak dira ebaluazioaren zentzu zabalena ulertzen ez dutenak, eta ebaluazioa ikaskuntza irakaskuntza prozesuaren parte bezala ikusten ez dutenak. Beraz, pentsaera hau daukaten irakasleek kostata diseinatuko dituzte ikasleak bere feedback propioa sortzeko beharrezkoak diren ikaskuntza eta ebaluazio testuinguruak (Nicol eta Macfarlane-Dick, 2006).

Horren kontra, esan daiteke, Vieira eta Lima (2019) ikertzaileen arabera, irakasleak ikasleek autoebaluazioa egiteko garaian adierazten duten heldutasunaren inguruan dituzten zalantzak gainditzeko hasi direla. Beraz, baliteke horrela, ezaugarri egokiak dituzten testuinguruak sortuz ikasleengan beharrezkoa den ikaskuntza prozesuarekiko kontzientzia sortzen hastea eta autoebaluaziorako beraien burua erregulatzeko gaitasuna garatzea (Zimmerman eta Moylan, 2009). Canney-k (2014) dio, irakasleen artean ikasleen gaitasunen aurkako aurreiritzirik edo sinismenik ez zuela aurkitu, baina, baieztatu zuen, pentsaera hauek ez zirela irakasleen praktikan isladatzen, hau da, nahiz eta ikasleek autoebaluazioa burutzeko gai zirela pentsatu, honen erabilera ez zela hain zabaldua. Rojo et al.-ek (2011) ere irakasleek autoebaluazioa martxan jartzeko orduan arazoak ikusten zituztela ikusteaz gain, irakasleek esaten zutenaren eta egiten zutenaren artean aldea zegoela baieztatu zuten.

Viera eta Limaren (2019) ikerketan irakasleek adierazi zuten, autoebaluazioa dela bigarren gehien erabiltzen duten ebaluazio modua, baina, ezin da ahaztu, Rúa et al.-en (2007) ikerketa, hauek irakasleak metodo hau erabili arren, ez zutela feedbacka emateko erabiltzen

zioten, autoinforme gisa erabiltzen zela, ikasleak bere egoeraren inguruko informazioa izan zezan.

Horren adierazle, hainbat autoreren (Rojo et al., 2011; Cabrales, 2010; Rúa et al., 2007; San Martín et al., 2016) ikerketen ondoren ondorioztatu daiteken baieztapena, unibertsitatean ebaluazio eredu tradizionala lehenesten dela. Bourkek (2014) dio, ebaluatzeko eredu hau ez dela zilegi unibertsitatean, horren arrazoietakoa bat erakundearen beraren babes falta del adieraziz. Ildo beretik, Canneyk (2014) dio, autotaluazioa martxan jartzeko interes gutxi adierazten dutela erakundeek.

Arrazoa dena delakoa, unibertsitateko ikasgaietako programetan ez da autoebaluazioa azaltzen eta aplikatzen bada, oso gutxi aplikatzen dela diote Álvarez et al.-ek (2011), espainiar estatuan ere, programen ikerketa bat egin ostean San Martín et al.-ek (2016) baieztatu zuten autoebaluazioa ez zela ebaluazio prozesuaren barne hartzen.

Gutxi erabiltzeaz gain, Canney (2014) ikertzaileak ondorengo baieztapena egin zuen autoebaluazioaren inguruan, bai ikaslea eta bai irakaslea azken emaitzetan interesatuago daudela prozesuaren inguruan hausnarketa bat egitean baino, beraz, egiten denari autoebaluazioa deitu arren, sarritan, autotalifikazioa egiten da. Panadero et al.-en (2014) esanetan, goi mailako hezkuntzan heziketa fisikoko irakasleen %89ak autoebaluazioa egiten du eta %66,2ak autotalifikazioa.

Puntu honetara helduta, autoebaluazioa azaldu bada, autotalifikazioa azaltzeko beharra ikusten da.

2.2.2.3. Autotalifikazioa

Nota soil bat jartzeak ez du egindako lanaren inguruko hausnarketa sakonik eragingo (Boud eta Falchikov, 1989), beraz, historikoki nota hori jartzeari autoebaluazioa deitu izan

zaion praktika, orokorrean, autokalkifikazioa izan da (Andrade eta Valtcheva, 2009; Boud, 1995).

Horregatik, gaur egun, autokalifikazioa edo arlo kuantitatiboagoa eta prozesura gehiago bideratuta dagoen autoebaluazioa ezberdindu egiten dira (Andrade eta Valtcheva, 2009). Horrek ez du esan nahi neurketa kuantitatiboa egiten ez denik, neurketa hori ebaluazioaren atal bat bait da, baina, lan akademikoa egiteko prozesuaren eta gaitasunen barneraketaren inguruko hausnarketak hartuko du garrantzia, egindako akats eta asmatzeetatik ikasteko (Andrade eta Brookhart, 2016).

2.2.2.4. Autobeluazioaren eraginak

Autoebaluazioak eragin positiboak ditu errendimendu akademikoan, hauek ertainak edo handiak izan daitezke larrik (Yan et al., 2022) Baina, autore honen iritziz, autoebaluazioaren eragina testuinguruaren arabera aldatzen da, eta berak egindako meta nalisian ikusten da autoebaluazioaren eragina neurtu duten ikerketen %22,8an ondorio negatiboak azaldu direla. Lanaren atal honetan autoebaluazioaren eragina aztertuko da.

Autoebaluazioak eragin positiboa dauka errendimendu akademikoan (Brown eta Harris, 2013; Topping, 2003; Yan et al., 2022), azken bi hamarkadetan egindako ikerketek hori baieztatzen dutela dio Kambourovak (2008), adibidez, autore honen esanetan, ikasleak, autonomia garatuko du, edo Bozkurt-en (2020) esanetan, autoestimua eta autokonfiantza. Orokorrean, Topping-ek (2003) egindako errebisioan esaten den moduan, autoebaluazioak ikaskuntzaren kalitatea hobetuko du.

Ildo beretik, Da Silvak (2007) azpimarratuko du autoebaluazioak ikasleak bere burua modu kritikoan eta konszientean baloratzeko aukera ematen duela; autoezagutza bultzatuz, besteak hobeto ulertzeko gaitasuna garatuz eta besteek izango duten ikaskuntza baloratuz (Bourke eta Tait, 2012), baina, bakoitzaren ahulguneak identifikatzen ere lagunduko du

(McDonald, 2012). Zentzu horretan, autoebaluazioak autokontzientzia gehituko du eta komunikazioa hobetzera eramango du talde lana ahalbidetuz (Harrison et al. 2015).

Ikerketa askotan baieztatu da autebaluazioaren balioa hausnarketa eragiteko (Aguilar, 2013; Aydeniz eta Gilchrist, 2013; Kelaher-Young eta Carver, 2013; Rodríguez et al., 2011), ikaskuntza estimulatzeko (El-Koumy, 2010), pentsamendu kritikoarekin, autoerregulazioarekin eta arazo konponketarekin lotutako abileziak garatzeko (Kilic, 2016) eta analisirako gaitasuna indartzeko (Siow, 2015). Orduan, autoebaluatzearen esperientziaren bitartez, ikasleak beraien burua ezagutzeaz gain, garapen intelektualerako (Logan, 2015) eta metakognizioa hobetzeko aukera daukate (Aguilar, 2013).

Autoebaluazioak izango dituen efektuekin jarraituz, autoerregulazioarekin daukan harremana baieztatu du Panaderok (2011). Urte bete beranduago, Miller-ek (2012), lotura egoteaz gain, ikasleak bere burua ebaluatzean autoerregulatzeko gaitasuna hobetzen duela ondorioztatuko du eta Thomas et al.-ek (2011) etorkizuneko ikaskuntza indartuko duela gaineratuko dute, beraz, egin beharreko lanarekiko jarrera hobea izango dute ikasleek (Ferrándiz-Vindel, 2011). Gainera, autoebaluazioak ikasleak bere potentzialitatea baloratzeko espazioa irekitzen du eta objetibotasun handiagoarekin neurtzeko gai izango da (Cubero et al., 2013; Rodríguez et al., 2011; Kelaher-Young eta Carver, 2013).

Eragin positiboekin jarraituz, ikasleak irizpideak hobeto ulertzea eragingo duela eta ondorioz, beraien jardura hobetuko dutela dio Loganek (2009), beraz, ikaslea prozesuan pentsatzera bultzatzen duenez, ez du soilik emaitzean arreta jarriko, baita bidean ere, ikaskuntza indartuz (El-Koumy, 2010). Orduan, ikasleak autoebaluazioaren bidez, bere ikaskuntzaren inguruan hausnartzen badu, honen konplexutasuna eta ikaskuntzan eragiten duten hainbat faktoreren eragina ulertuko du (Bell et al., 2019). Irakaslearen rolean izango dituen onuren inguruan ikertu zuten Walser (2009) eta Calatayud (2007) autoreek, lehenak

irakasleak berak egindako lanaren feedback jasotzeko aukera bat zela ondorioztatu zuen eta bigarrenak autoebaluazioa ikaskuntza irakaskuntza metodoliga gisa definituko du. Horrela, Aydeniz eta Gilchrist (2013) ikertzaileen esanetan, ebaluatzeke modu honek irakasleari ikasleek oinarrizko kontzeptuen inguruan izandako ulermena ebaluatzea ahalbidetuko dio.

Baina, badira ikerketak autoebaluazioaren erabileran ondorio positiborik atera ez duenik, adibidez, Panaderok (2011) eta Miller-ek (2012) adierazitakoaren kontra, Aguilarek (2013) ez du ebidentziarik izango autoebaluazioak autoerregulazioa hobetuko duela esateko, nahiz eta, ikasleetan aldaketak nabaritu. Sosibok (2019) ere autoebaluazioa lehen aldiz egingo duten ikasleetan prozesua bakarrik egiteko gai ez direla ondorioztatu zuen eta entrenamendua behar dutela, horrela beraien gaitasunetan ziurtasuna irabazteko. Beraz, nahiz eta autoebaluazioak hainbat eragin positibo izan ikaslearengan (Cubero et al., 2013, Kossack et al., 2006), ondorio negatiboak ere sor ditzake, sentimendu desatseginak sortuz eta denbora galduz, ondorioz, esperientziaz ez disfrutatzea eragin dezake (Siow, 2015). Adibidez, ikaslea prozesuan zehar iraindua sentitu bada, ikaskuntza kaltetua suertatuko da (Tavsanlı eta Kara, 2021).

Andrade eta Duren (2007) esanetan ikasleentzat zalantza egoerak sortzen dira ikaslearen beraren estandarrak edo erreferentziak eta bere itxaropenek talka egiten dutenean. Autoebaluazioan trebatzeak eta formatzeak ikasleek prozesu horretan daukaten konfiantza sustatu dezake (Wong, 2016, 2017), prozesu akademikoetan konfiantza izateak ebaluazio mota hau aurrera eramateko orduan eragina izango du (Butler eta Lee, 2006), horrela, aukera gehiago egongo da autoebaluazioa egiteko (Perera et al., 2010; Wang, 2017).

Esan daiteke ikasleak ebaluazioaren inguruan daukan ikusmoldeak ikasleak ikasketa prozesuarekiko izango duen jarreraren eragiteaz gain, izango duen autoerregulazioari (Brown, 2011) eta errendimendu akademikoari eragingo diola (Brown eta Hirschfeld, 2008). Prozesu

honetan hautemandako autoefikaziak paper garrantzitsua izango du Bandura (1997), hau ikasle bakoitzak helburuak lortzeko dituen sinismenekin lotuta dago. Motibazioak eta autoestimua ikasketan eta ebaluazioan eragina izango dute, eta ikasleen sineskeren arabera, modu esanguratsuan aldatzen dira (Dweck, 1999), ondorioz, ikasleek kanpoko ebaluazioarekiko eta bakoitzaren autoerregulazioarekiko izango duten jarreran eragingo dute. Ikaskuntza zenbat eta autoerregulatuagoa izan, ikasleak prozesu horrekiko kontrol gehiago izango du eta irakaslearen gidaritza gutxiago beharko du (Zimmerman eta Schunk, 2004).

Erabileraren inguruan ikasleek daukaten sinesmenari so eginda, ikasle gehienak autoebaluaziaren inguruan modu positiboan pentsatzen dute eta beraien iritziz independentzia irabazten, ikaskuntza prozesuari arduraz ekiten, konfiantza irabazten eta ikaskuntzan zehar kritikoak izaten lagundu die (Bourke, 2014; Siow, 2015). Baina, Andrade (2019) eta Colinaren (2016) aurkikuntzen arabera, sinismen positibo hori ez da absolutua, hainbat faktoreren menpe dago, hezkuntza maila, erabiltzen den tresna edo testuingurua urrenez urren. Erabilerarekiko sinismena da ikasleak autoebaluazioa egiteko orduan izango duen faktore eragile indartsuena (Yan et al., 2020) eta autoebaluazioaren arrakasta aurreikusteko bitartekaria izango da Yan et al. (2023). Autoebaluazioa ezinbestekotzat ikusten badute, ikasleen parte hartzea altuagoa izango da (Tavsanlı eta Kara, 2021). Beste batzuen artean, autoefikazia, jarrera, hautemandako kontrola edo segurtasun psikologikoa iragartzaile garrantzitsuak dira autoebaluazioaren arrakasta aurreikusteko Yan et al. (2020).

Brown eta Harris-ek (2013) prozesu hau konplexua dela diote eta ikasleengan daukan eragina testuinguruarekin zuzenean lotzen dute, horregatik, ikasleak autoebaluazioa egitean trebakuntza behar du, bestela, esperientzia falta oztopo bilakatuko da (Hanrahan eta Geof, 2001; Zekarias, 2023). Yan et al.-en (2022) errebisioan ikusi bezala, egindako ikerketen laurden batean autoebaluazioak eragin negatiboak izan ditzakela ondorioztatzen da, beraz,

testuinguruaren arabera sineskerak eta usteak paper garrantzitsua jokatu dezakete prozesu honen inguruan (Yan et al., 2023).

2.2.2.5. Autoebaluazioaren inplementazioa

Autoebaluazioak dituen onura guztietaz baliatzeko ezinbestekoa da praktika hau kurrikulumaren maila guztietan ezartzea, lehen hezkuntzatik, unibertsitatera (Harrison et al., 2015). Unibertsitateko ikasketa planetan integratzea gomendatzen du Sosibok (2019), autoebaluazioa kurtso guztietan aplikatuz, horrela ebaluazio prozesuak ikasleentz zentratzeko. Hori dela eta, fakultateetako zuzendaritzari ebaluazio eredu tradizionalak ordezkatzeko arrazoiak eta ebidentziak eman behar zaizkie, horiek autoebaluazioa bezalako ebaluazio ereduengatik ordezkatzeko Miller (2012). Cruz eta Da Silvaren (2019) esanetan garrantzitsua da irakasleak laguntzaile eta motibatzaile papera onartzea, ikasleak beraien ebaluazio irizpideak errespetatu eta jarraitzera bultzatuz. Irizpide hauek zehatzak badira eta ondo azalduta badaude, autoebaluazioa zorrotzagoa eta errealagoa egingo da (Brantmeier et al., 2012; Kostons et al., 2012). Beraz, ezinbestekoa izango da bai irakasle eta bai ikasleak autoebaluazioaren praktikarako trebatzea (Bozkurt, 2020). Horren harira, trebakuntzaren ondoren, ikasleentz %90ak bere burua modu jarraian ebaluatzen duela ondorioztatu dute Perera et al.-ek (2010), eta ikasleentz %85ak autoebaluazioarekiko interesa adierazten dute beraien ikaskuntza prozesuaren parte moduan.

Trebakuntza horretan, Kelaher-Young eta Carver-ek (2013) ikaskuntza helburuak lortzeko beharrezkoak diren edukiak barneratzeko, ikasleak bide hori egitean erabiltzen diren baliabide eta prozesuak ezagutzearen garrantzia azpimarratzen dute, helburu eta edukiei so eginez eta Bourke eta Tait-ek diote (2012) hauek lerrokatuta egotea ezinbestekoa da autoebaluazioan. Horregatik, nahiz eta autoebaluazioa edozein testuingurutara egokitu daiteken, horretarako galdera eta irizpideak egokitzen badira (Mok et al., 2006), testuinguratzea funtsezkoa da. Testuinguru akademikoa argitzea garrantzitsua den moduan,

testuinguru fisikoa egokitzea ere izango da, autoebaluazioa eta entzute aktiboa sustatzeko espazioak sortzea irakaslearen ardura izango delarik (Cruz eta Da Silva, 2019). Taldeko giroa hezkuntzarako erabakigarria da eta autoebaluazioaren aplikazioan modu positiboan eragin dezake Sargeant et al.,-en (2011) esanetan. Hala nola, testuingurua ziurra bada, litekeena da ikasleak autebaluazioaren emaitzak, positiboak edo negatiboak izan, ikasteko aukera gisa interpretatzea (Yan et al., 2020).

Ebaluazio eredu hau sarriago erabiltzen da prozesua aberasteko, azken kalifikazioa emateko baino (Bozkurt, 2020). Ondorio beretsuetara iritsi ziren Ndoye (2017) eta Bourke (2016), beraien iritziz, autebaluazioa sarriago erabiltzen da ikaskuntza prozesua indartzeko azken puntuazio bat jartzeko baino.

Ikaskuntzarekiko jarreran modu esanguratsuan eragiten duela sinesmenak diote Van der Kleij eta Lipnevich-ek (2021). Beraz, autoebaluazioaren inplementazioa aztertzeke, ikaslearen sinesmenak kontuan izan beharko dira. Jarrerari dagokionez, esan beharra dago, ikaslearen ziurtasun psikologiak autebaluazioa egiteko orduan eragin egiten duela (Harris eta Brown, 2013; Yan et al., 2020), ikaslea zabalago eta zintzoagoa azaltzen baita (Brown eta Harris, 2013). Horregatik, erabilgarria izango da ikaslearengan konfiantza sustatzea, bai bere gaitasunetan eta baita berak bere burua ebaluatzerakoan (Butler eta Lee, 2006; Wolfensperger eta Patkin, 2013).

Ebaluatzeke modu honetan ikaslearen parte hartze aktiboa ezinbestekoa da eta aukera gehiago egongo dira ikasleak autoebaluazioan jarrera egoki bat izateko, hau beraien ikaskuntza prozesurako ezinbestekotzat jotzen badute (Logan, 2015; Tavsanlı eta Kara, 2021). Parte hartze hori aurreikusteko, Yan et al.-en (2020) esanetan, autoefikazia, arau subjektiboak, eta hautemandako kontrola iturri esanguratsua dira. Esan beharra dago, ikaslearen autebaluazioaren inplementazioan eragiten duten beste pertsonen (guraso, irakasle eta abar)

sinesmenek ere eragina daukatela, beraz, hau ere kontuan izan beharko da (Andrade eta Du, 2007; Harris eta Brown, 2013). Panadero et al.-en (2019) eta Yan-en (2022) iritziz, prozesu hau ikasleak zuzendua denez eta paper aktibo bat beharrezkoa denez, ikaslearen pertzeptzio edo sinismen hauek autoebaluazioa posible den edo ez argituko dute.

Atal honekin bukatzeko, esan daiteke, autoebaluazioa edozein testuinguru edo jardueratan erabili daitekela, bai ariketa sinple bat ebaluatzeko edo bai ikasturte osoa ebaluatzeko (Dungan eta Gronich, 2006).

Atal hau laburtzeko, esan daiteke, autoebaluazio guztiak ez direla formaziora bideratuta egiten (Fraile, et al., 2017), asko autokalifikazioak direla (Boud eta Falchikov, 1989). Beraz, autoebaluazio egoki batek hurrengo hiru puntuak bete beharko ditu Fraile, Pardo, eta Panadero-ren (2018) esanetan:

- Helburuak eta nahiak kudeatzeko, irizpideak aurrez ezagutzea (Andrade eta Brookhart, 2016).
- Autoerregulazioa. Hasiera puntua zein den ondo zehaztea, helburuak definitu ostean, plangintza egin eta lanen kontrola izateko (Panadero, Brown, eta Strijbos, 2016).
- Testuinguru akademikoa. Irizpideak eta helburu akademikoak argi izatea ez da nahikoa (Andrade eta Brookhart, 2016). Autoebaluazioaren bitartez, ikasleak helburuen sorreran eta lorpenean inplikatu behar dira (Carless, 2015).

2.2.3. Autoebaluazioa eta koebaluazioaren arteko harremana

Capellato et al.-en (2020) ikerketa batean ikusi daiteke, koebaluazioa eta autoebaluazioa batera egiteak ikasleengan gaitasun kritikoa garatzen laguntzen duela eta Nulty-k (2011) dio, ikasleak ahalduzko balio duten prozesuak direla.

Autopertzepzioa neurtzeko, honek kideen ebaluazioarekin daukan harremana aztertzea garrantzitsua da (Fleenor et al., 2010). Ebaluatzeke bi modu hauen artean sinergiak ematen direla, ikasle bakoitzak koebaluazioa egiteko orduan garatzen dituen gaitasun kritikoak eta ebaluazioaren ezagutzak, ikasle horrek autoebaluazioa egin behar duenerako balioko dio (Topping y Ehly, 2001). Honen arrazoia, Boud-en (1995) hitzetan aurkitu daiteke, bere esanetan, autoebaluazioa egiteko orduan besteen epaiak izan daitezke irizpide moduan, beraz prozesu ezberdinak diren arren, bien artean eragina egon daiteke (Concina, 2022). Autoebaluazioa, koebaluazioa eta heteroebaluazioaren arteko harremana aztertzen saiatu ziren Hung et al. (2016), harreman estua aurkitu zuten koebaluazio eta heteroebaluazioaren artean eta harreman onargarria autoebaluazioa eta heteroebaluazioaren artean. Heteroebaluazioa ebaluatua den pertsonak baino ezagutza edo autoritate gehiago daukan batek egitea da (Rodriguez-Gomez, 2012). Nahiz eta Dochy et al.-ek (1999), puntuazio altuegiak ekiditeko, bi ebaluazio motak konbinatzea iradoki, Falchikov-ek (1991) kalifikazio bajuegiak edo altuegiak ematen ziren ikertu zuen autoebaluazio eta koebaluazioak erabiliz, eta bien arteko harreman altua zegoela ikusi zuen. Antzerako ikerketa burutu zuten Burnett eta Cavaye-k (1980), autoebaluazioa eta koebaluazioa konpartu zituzten eta koebaluazioak errendimenduarekin estuki korrelazionatzen zirela ikusteaz gain ($r=0,99$), autoebaluazioak eta koebaluazioak ere estuki korrelazionatzen zirela ikusi zen ($r= 0,99$).

Autoebaluazioa eta koebaluazioaren artean eragin dezaken beste faktoreetako bat generoa da. Iritzi guztietako ikerketak daude, batzuen iritziz genero berekoen aldeko joerak adierazi ohi da, beste batzuen iritziz ordea, genero berekoen aurka ere egin ohi da (Aryadoust, 2016; Espey, 2021; Langan et al., 2005, 2008). Ikasleen artean nahiko arrunta da beste generoko kideen ekarpenen kalitate maila zalantzan jarri eta kasu gutxi egitea (Cao et al., 2019). Kinnear eta Ortlepp-en (2016) esanetan genero estereotipoak botere eredu alternatiboak martxan jartzeko erronka bat suposatzen dute, dagoen lidergotza literatura

gehienak eredu maskulinoak goraiatzuten ditu (Booyesen eta Nkomo, 2010; Burkinshaw eta White, 2017) eta hau ebaluazioa egiteko orduan konszienteki edo inkonszienteki eregilea izan daiteke. Siniskera hau ikerketa askotan oinarrituta dago, pertsonen orokorrean, gizonezkoa lidergotzako trazu gehiagorekin erlazionatzen dute (Eagly eta Carli, 2003), beraz, koebaluazioa eta autoebaluazioa paretsua izateko, emakumeek estereotipo hauek indargabetu beharko dituzte ebaluazio baten aurrean berdinean epaituak izateko (Bear et al., 2017; Burkinshaw eta White, 2017; Lyness eta Heilman, 2006). Emakumeak gehiago zigortzen dira jarrera dominatzaileak edo zuzenak badituzte, edota, desadostasunak adierazten badituzte (Williams eta Tiedens, 2015), honekin lotuta Snyder-ek (2014) dio emakumeak iritzi negatibo gehiago jasotzen dituztela beraien izaeraren inguruan eta sarri, botere gosea duten irudirik ez emateko, jarrera erregulatzeko eskaera egiten zaie (Ely et al., 2011; Heilman eta Parks-Stamm, 2007). Gizarte psikologiako ikerketek diote estereotipo eta aurreritziak sinismen eta jokabidean eragin dezaketela (Ellemers, 2018; Hentschel et al., 2019). Hauek ez badira arintzen, pertsonen arteko elkarrekintzan eragin dezakete (Flood et al., 2013; Stewart et al., 2021) eta ez da zentzugabea honek ebaluazioan eragingo duela pentsatzea (Cao et al., 2019). Beraz, gaur eguneko ebaluazio arauak, idatziek eta ez idatziek, maskulinitatea goreszten dute eta hau emakumeak zuzendaritza postuetan presentzia altuagoa daukanean konpondu ahal izango da (Appelbaum et al., 2003). Beraz, autoebaluazioa eta koebaluazioak bat egitea ez da erraza izango, baina, Paunonen eta O'Neill (2010) eta O'Neill et al.-en (2019) esanetan autoebaluazioak eta koebaluazioak bat egiteak ikasle batek bere pertzeptzio egokia daukala esan nahi du. Autoebaluazioa altuagoa daukaten ikasle taldean okerrago aritzen direla diote Atwater eta Yammarino-k (1992) eta Lejk eta Wyvill-ek (2001) errendimendu altuagoa daukatenak okerrago autoebalatu ohi direla diote.

3 KAPITULUA

Ikerketaren diseinua eta ikuskera orokorra

3. Ikerketaren diseinua eta ikuskera orokorra

3.1. Ikerketaren helburua eta prozedimenduaren azalpena

Talde laneko kompetentzia garatzearen beharra onartua dago hezkuntza komunitatean. Kompetentzia baten garapenaren kontrola eramateko beharrezkoa da tresna baliagarriak eta fidagarriak eskura izatea. Talde laneko kompetentziaren garapena neurtzeko tresna erabilienetakoa CATME-S da. Lan honen helburua tresna hau autoebaluaziorako eta koebaluaziorako gaztelerara egokitu eta bi ebaluazio ereduen arteko harremana aztertzea izango da. Horretarako, lan hau hiru ikerketan banatu da. Lehen ikerketan CATME-S koebaluaziorako gaztelerazko bertsiora egokitu eta balioztatu da. Bigarrenean, CATME-S autoebaluaziorako gaztelerazko bertsiora egokitu eta balioztatu da, eta hirugarren eta azken ikerketan, galdetegi bera erabilia, bi ebaluazio ereduen arteko harremana azaldu da, horretarako generoa, adina edo errendimendu akademikoa bezalako faktore soziodemografikoak erabiliz.

Lan hau Deustuko Unibertsitatean (Bilbo, Euskal Herria) burutu da. Talde laneko kompetentziaren neurketa egiteko CATME galdetegia modu presentzialean bete dira Qualtrics plataformaren erabilerarekin. Tresna horren egokitzapena autoebaluaziora eta koebaluaziora gazteleraz eta bi egoera horietako emaitzen azterketa izanik lan honetako helburu nagusia, ikerketa helburua espezifikoa hurrengoak izango dira:

3.2. 1 Ikerketa Helburua

CATME-S tresna gazteleraz eta goi mailako ikasketen testuinguruan koebaluaziorako balioztatzea.

3.3. 2 Ikerketa Helburua

CATME-S tresna gazteleraz eta goi mailako ikasketen testuinguruan autoebaluaziorako balioztatzea.

3.4. 3 Ikerketa Helburua

Sujetu bakoitzaren CATME-S-ren bitartez egindako autoebaluazioa eta beste batek sujetu berari egindako koebaluazioaren arteko harramena azaltzea talde lana osatzen duten faktoreen bitartez:

- a. Autoebaluazioa eta Koebaluazioaren batzbestekoen arteko aldea azaltzea.*
- b. Aurrekoaren analisia burutzea faktore soziodemografikoen arabera (generoa, adina, errendimendu akademikoa).*
- c. Autoebaluazioaren eta Koebaluazioaren arteko harremana azaltzea*
- d. Aurrekoaren analisia burutzea faktore soziodemografikoen arabera (generoa, adina, errendimendu akademikoa).*

Ikerketa helburu hauek 4 ataletik 6 atalera lantzen dira. 3.2. Taulan ikusi daitekeen moduan, lehen bi ikerketak tresna baten egokitzapena eta balioztatzea dira, beraz, elkarren artean ez dute loturarik izango, baina, beharrezkoak izango dira hirugarren eta azken ikerketa burutzeko. Honek azken ikerketa galderari eta azpi atalei erantzungo die. 3.1. irudian azaltzen da ikerketa prozesua.

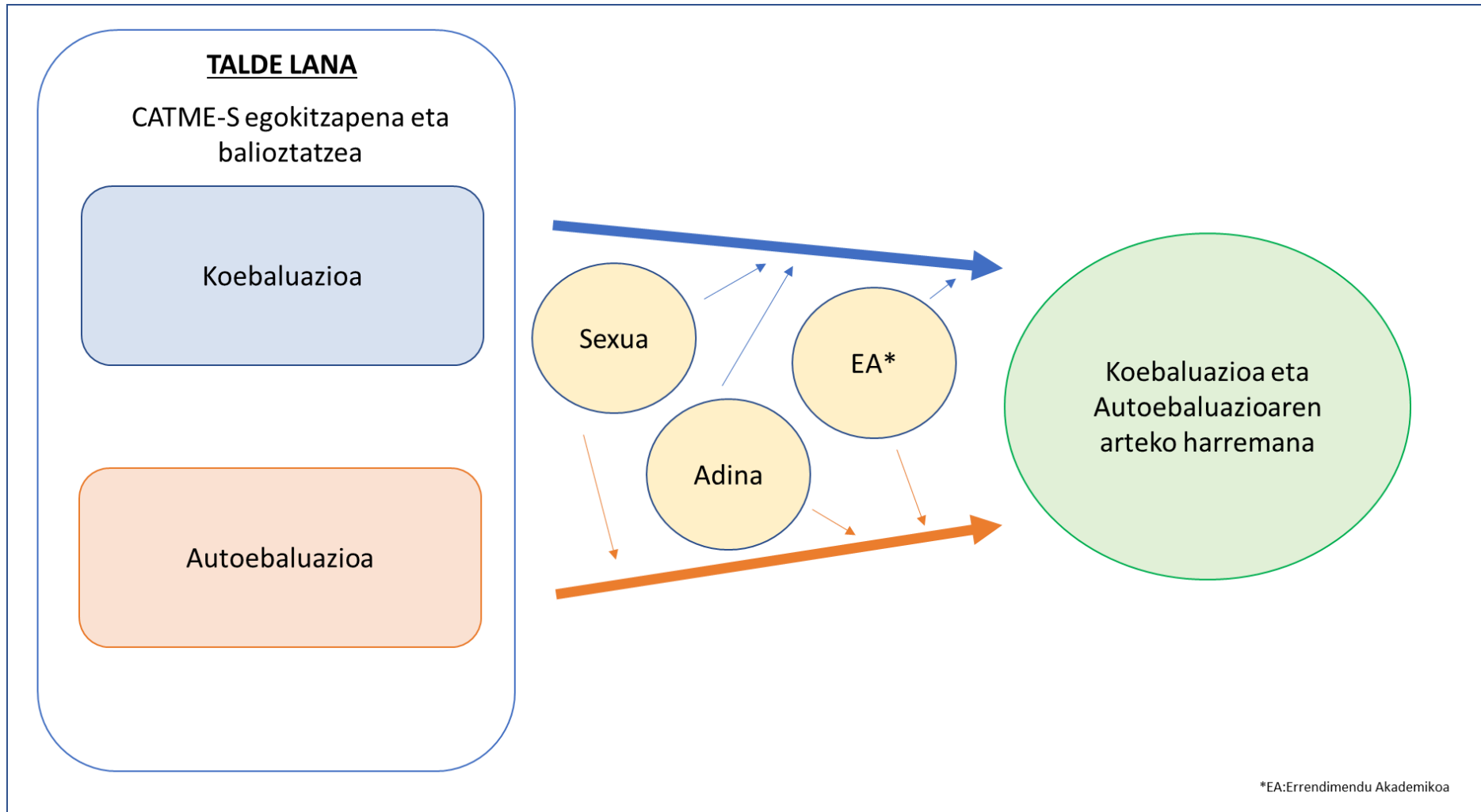
3.1. Taula

Ikerketa helburuen eta ikerketen arteko harremana

Ikerketa helburuak/Ikerketak	1 Ikerketa	2 Ikerketa	3 Ikerketa
1 Ikerketa helburua	X		
2 Ikerketa helburua		X	
3 Ikerketa helburua			X

3.1. Irudia

Ikerketaren diseinua



1 eta 2 ikerketak eskala baten egokitzapena eta balioztatzea dira, horretarako jatorrizko eskala horren itzulpena egin da atzera itzulpeneko teknika erabiliz, hezkuntza ikerketan eta elebidunak diren bi ikertzailereren laguntzarekin. Lehenik eta behin, bietako batek CATME-S eskala jatorrizko bertsioetik gaztelerazko bertsiora itzuli zuen, itzulpen hau ontzat eman ondoren, besteak ikertzaileak, gazteleratik ingelesera itzuli zuen. Ingelesezko bi bertsioak bat egiten zutela ikusita, gaztelerazko bertsioa ontzat ematea erabaki zen adituen arteko bilera batean. Ondoren froga pilotoa egin zen, bi kasuetan, 75 ikasleko lagina erabiliz. Item guztiak ondo ulertzen zirela baieztatu ostean, galdetegiaren azken bertsioa sortu zen. Azken bertsio hau Qualtrics (Qualtrics, Provo, UT) bitartez prestatuko den esteka baten bitartez eta QR kode baten bitartez pasatuko zaie ikasleei, galdetegiak modu presentzian beteko dira. CATME-S eskala 1etik 7rako Likert eskala batera egokituko da, 1 guztiz desadostasiz eta 7 guztiz adostasiz. 3 ikerketan, autoebaluazio eta koebaluazio horien arteko harremana azaltzen saiatuko da.

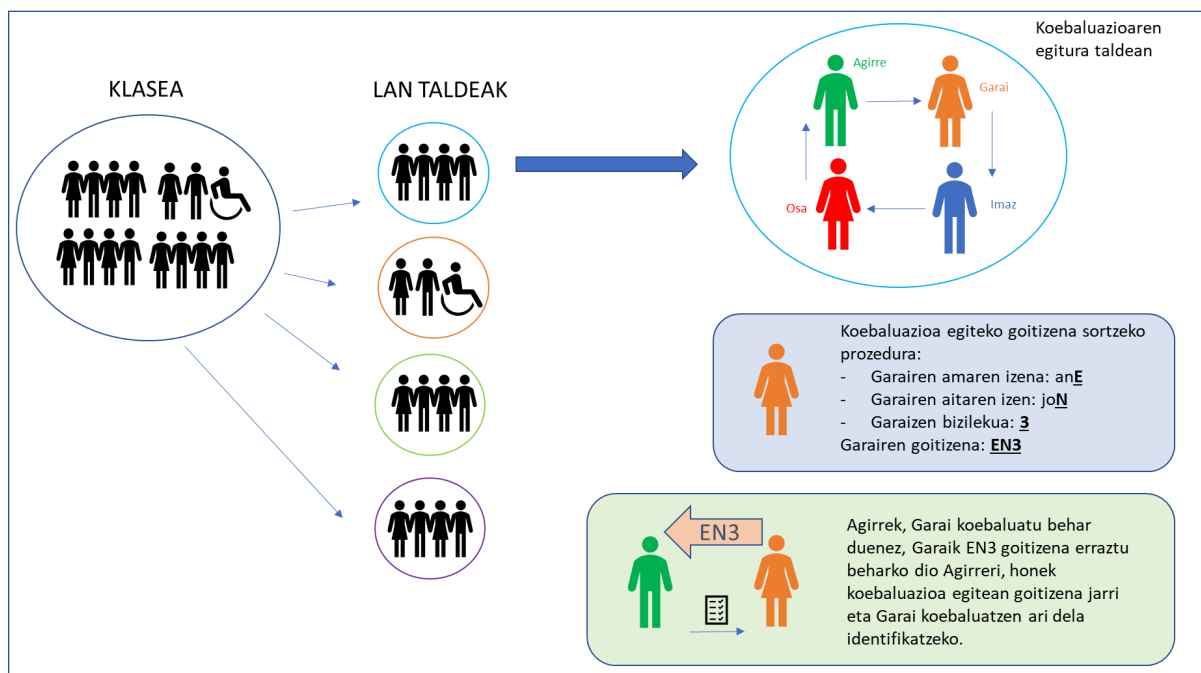
Ikerketaren diseinua guztiz kuantitatiboa izango da. 1 eta 2 ikerketetan galdetegiaren barne konsistentzia ikertuko da galdetegiaren erabilgarritasuna baieztatzeko eta 3 ikerketan ikasleek beraien buruari emandako talde laneko konpetentziaren puntuazioak eta taldekideek emandakoak aztertuko dira. Ikerketa guztietarako Deustuko Unibertsitateko (Bilbo, Euskal Herria) lagina erabiliko da, Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientziak eta Lehen Hezkuntzako graduatuko ikasleak hain zuzen ere.

Ondorengo paragrafoetan 3 ikerketen diseinua azalduko da, 3.2. Taulan ikusi daitezke laburututa ikerketa hauetako ikerketa helburuak, ikerketa gladerak, ikerketa diseinua, laginaren azalpena, eta ikerketa bakoitzean egindako analisiak.

Lehen ikerketan Deustuko Unibertsitateko 642 ikaslek hartu dute parte, 17 eta 25 urte bitarteko adinekin ($M=21,5$; $DE=1,3$). Hauetatik 426 gizona eta 215 mutilak. Ikerketa honetan CATME-S berdinaren arteko ebaluazioa gaztelaraz egiteko egokitu eta balioztatu da. CATME-S eskala 5 Faktoretan banandutako 33 galderekin osotzen dute. 5 Faktoreak hurrengoak dira: (1) Taldeari egindako ekarpena, (2) Taldekideekin elkarrekintza, (3) Taldea ibilbidean mantentzea, (4) Kalitatearekin konpromisoa eta (5) Ezagutza, gaitasun eta trebezien jabetza. Eskalaren erantzun aukerak 1etik 7rako Likert eskala batean aurkitzen dira; 1 guztiz desadostas izango da eta 7a guztiz adostas. Galdetegi bat eta QR kode bat erraztu zaizkie parte hartzaileei, eta galdetegi modu presentzian bete da. Momentu horretan, betetzeko beharrezko aginduak azaltzeaz gain, emaitzen konfidentziaz informatu da, datuak ikerketarako erabiliko direla argi utziz. Behin baimen informatua onartzean, ikaslea kode batez indentifikatuko da, kode hau amaren izenaren hirugarren hizkiak, aitaren izenaren hirugarren hizkiak eta etxebizitza zenbakiak osotuko dute. Goitien hau taldekide ebaluatzaileari erraztuko zaio, koebaluazioa egitean pertsona ebaluatua identifikatzeko (3.2. Irudia). Itzuli eta egokitutako eskalaren erabilgarritasuna eta fidagarritasuna egiaztatzeke analisi esploratzaileak, analisi faktorial baieztatzaileak eta barne trinkotasuna neurtzeko estimazioak egin dira. Analisi hauek JAMOVI v2.4 (The jamovi project, 2023) eta ekuazio estrukturalentzako modulu batekin egin dira (*SEM*, Gallucci y Jentschke, 2021).

3.2. Irudia

Koebaluazioaren antolaketa eredu



Bigarren ikerketari dagokionez, helburu nagusia, CATME-S eskalaren itzulpena egin eta autoebaluaziorako egokitu eta baliostatzea izango da. Horretarako 949 pertsonako lagina erabiliko da, 568 mutilak izango dira eta 381 neskak. Laginaren adina 17 eta 24 urte bitartean kokatuko da ($M=20,5$; $DE=1,5$). Mailakako banaketa hurrengoa izango da; 1.maila ($n=282$), 2.maila ($n=200$), 3.maila ($n=221$), 4.maila ($n=163$) eta 5.maila ($n=96$). Guztiak Deustuko Unibertsitateko, Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientzien graduko eta Lehen Hezkuntzako graduko ikasleak. Instrumentua eta prozedimendua lehen ikerketako berdina izango dira, baina, kasu honetan, autoebaluazioa denez, bakoitzak bere burua ebaluatuko du, eta horretarako beharko den denbora 5 minutukoa izango da. Analisisien kasuan ere, lehen ikerketan burututako eragiketa berdina egin dira.

Hirugarren ikerketari dagokionez, sujetu bakoitzaren CATME-S-ren bitartez egindako autoebaluazioa eta beste batek sujetu berari egindako koebaluazioaren arteko harramena azaltzea izango du helburu nagusi gisa. Ikerketa honetan Deustuko Unibertsitateko 688

ikaslek hartu zuten parte, 410 gizonezko eta 278 emakumezko. Guztiak 18 eta 23 urte bitartean ($M=20,6$; $DE=1,57$). Ikerketa honetan, aurreko bietan egokitu eta balioztatutako tresnak erabiliko dira, beraz, ez da tresna berririk sartuko. Eta prozedimenduari dagokionez ere, balioztatze bietan azaldutako urratsak jarraituko dira, hau da, autoebaluazio eredua betetzeko eredu horren balioztatzean azaldutakoak, eta koebaluazioan, eredu horretarako azaldutakoak. Koebaluazioa egiteko orduan, goitizenaren sorrera eta erabilera 1 ikerketan egin den moduan egingo da. Galdetegi osoa betetzeko 20-25 minutu beharko dira. Hirugarren ikerketan ere JAMOVI v2.4 (The jamovi project, 2023) erabiliko da emaitzak aztertzeko, eta kasu honetan, analisi esploratzaileak egiteaz gain, talde askeen batzbestekoak konparatuko dira (Mann-Whitneyren U), harremana daukaten taldeen arteko batzbestekoak (Wilcoxonon tarteen W) eta korrelazioak ere egingo dira (Spearmanen Rho), froga guzti hauek egiteko teknika ez parametrikokoak erabiliko dira, analisi esploratzaileetan ateratako emaitzak ez direlako sakabanaketa arruntari nahikoa egokitzen.

Lan honetako hiru ikerketak burutzeko Deustuko Unibertsitateko Etika Batzordeak onespina eman zuen, hortaz, Helsinkiko Adierazpeneko (World Medical Association (WMA), 2013) jarraibideak betetzen direla baieztatu zen. Jarraibide hauek diotena aplikatuz, ikasleak ikerketaren helburuaz, parte hartze boluntarioaz eta jasotako datuen izaera konfidentzialaz informatuak izan ziren.

7 kapituluan ikerketa guztien emaitzen eztabaida orokorra egingo da eta 8 atalean tesi honetako ondorio orokorrak, ikerketaren mugak eta etorkizunerako ikerketa lerroak azalduko dira.

3.2. Taula

Tesiko atalen eta ikerketen metodologia laburpena

Kapitulua	Ikerketa	Ikerketa helburua	Ikerketaren diseinua	Datu bilketa	Datuen analisia
2	Marko teorikoa				
4	1	CATME-S tresna gazteleraz eta goi mailako ikasketen testuinguruan koebaluaziorako balioztatzea.	Kuantitatiboa eta komenigarritasunezko lagina n=642 n _{neskak} =215 n _{mutilak} =426	Autoinformea Galdetegia	Analisi esploratzaileak, analisi faktorial baieztatzaileak eta barne trinkotasuna neurtzeko estimazioak
5	2	CATME-S tresna gazteleraz eta goi mailako ikasketen testuinguruan autoebaluaziorako balioztatzea.	Kuantitatiboa eta komenigarritasunezko lagina n=949 n _{neskak} =381 n _{mutilak} =568	Berdinen arteko informea Galdetegia	Analisi esploratzaileak, analisi faktorial baieztatzaileak eta barne trinkotasuna neurtzeko estimazioak
6	3	Sujetu bakoitzaren CATME-S-ren bitartez egindako autoebaluazioa eta beste batek sujetu berari egindako koebaluazioaren arteko harramena azaltzea	Kuantitatiboa eta komenigarritasunezko lagina n=688 n _{neskak} =278 n _{mutilak} =410	Autoinformea eta berdinen arteko informea Galdetegia	Analisi esploratzaileak (batezbestekoak eta dispertsia), Mann-Whitneyren U, Wilcoxonon tarteen W eta korrelazioak neurtzeko Spearmanen Rho.
7	Eztabaida				
8	Ondorioak				

4 KAPITULUA

1. Ikerketa

5 KAPITULUA

2. Ikerketa

6 KAPITULUA

3 Ikerketa

7 KAPITULUA

Eztabaida

7.1. Zerk eraman nau gai hau ikertzeraz?

Boloniako planaren ondoren ikerketa asko saiatu dira kompetentziak aztertzen eta hauen garrantzia justifikatzen, baina, nik irakasle moduan izan dudana erronka nagusia, kompetentzia hauek ebaluatzea izan da.

Gizartearen garapenak hezkuntza sistema kompetentzietan pentsatu eta programatzeara eraman du eta hauek pertsonen garapenean integralerako garrantzia angularra hartu dute (Crespi eta Garcia-Ramos, 2023). Horregatik, Europar Batzordearen (2018) arabera, talde lana bezalako kompetentziak garatzen joatea beharrezkoa da. Eta 55/2005 Errege Dekretuaren arabera, gaitasun hauen garapena izango da unibertsitateko ikasketen helburua. Legeak kompetentzietan oinarrituz programatu eta oinarritzeraz eramatean gaitu irakasleok, eta hauen garapenaren garrantzian ikerketa asko zentratu arren, ez dira asko ikasleak hauek nola garatu dituen neurtzen dituenik (De Prada et al., 2022), horretarako ebaluazio prozesua ardatza da eta prozesu hau ondo diseinatzea funtsezkoa da (Sanz eta Pedreño, 2011). Prozesu honen zailtasuna nabarmena da eta irakasleontzako erronka nagusia, horregatik, sarritan, egindako lana beharrean, lan horren ondorioetako bat den, azken produktua kalifikatu ohi dugu, ideia bera berresten dute Fidalgo-Blanco et al.-ek (2015). Egin den lana ebaluatzeko ikaslea bera da informazio zehatzena izango duena (O'Neill et al., 2019), orduan, ikaslea protagonista izango den bi ebaluazio ereduak erabiltzea izango da aproposena, alde batetik autoebaluazioa (Thomas et al., 2011) eta bestetik koebaluazioa (Loughry et al., 2007).

Berdinen arteko ebaluazioak hobekuntzak eragiten dituela asko dokumentatu da azken urteotan (Double et al., 2020; Jongsma et al., 2023; Li et al., 2020; Zhan et al., 2023; Zheng et al., 2020) eta hobekuntza horiek hezkuntza formaletik haratago doaz (Reinholz, 2016; Suñol et al., 2016; Weaver eta Esposto, 2012; Yucel et al., 2014). Koebaluazioaren onurak; gaitasun espezifikoaren garapena (van Zundert et al., 2010), errendimendu akademikoaren

hobekuntza (Dochy et al., 1999) eta prozesu kognitiboen, motibazionalen eta emozionalen aktibazioa (Van Gennip et al., 2009; Topping, 2009) izan daitezke. Baina, badaude prozesu honekiko ardura adierazten duten ikasleak. Ardura horren arrazoia kideen inpartzialtasuna da, hau kideekiko aurre iritziek eraginda egon daiteke (Aryadoust, 2016; Kaufman eta Schunn, 2011; Wilson et al., 2015; Zou et al., 2018), eta baita, genero ezberdintasunak ere (Aryadoust, 2016; Kaufman eta Schunn, 2011; Wilson et al., 2015; Zou et al., 2018), azken hau da bitartekari ikertuena (Alqassab et al., 2023). Ikasleen ezagutza maila ere koebaluazioa egiteko mugatzaile bat izan daitekela diote irakasle batzuk (Liu eta Carless, 2006).

Autoebaluazioak ere eragin positiboak ditu ikaslearengan, eraginkortasuna (Topping, 2003), hausnarketa eta metakognizioa (Aguilar, 2013), ikaskuntza estimulatzen du (El-Koumy, 2010), garapen intelektualean eragin dezake (Logan, 2015), autoestimua hobetzen laguntzen du (Bozcart, 2020), beste hobekuntza batzuen artean, baina eragin positibo hauek hainbat bitartekariren eraginpean egongo dira, esaterako, testuingurua (Yan et al., 2023), sinesmenak (van der Kleij y Lipnevich, 2021) edota autoebaluazioaren ustezko erabileraren inguruan ikasleak daukan ustea (Yan et al., 2023).

Talde lanaren ebaluazioa konplexua da, osagai askoren batura baita. Osagai horiek, Salas et al.-en (2005) esanetan; talde lidergotza, lanaren jarraipena, taldea babestea, moldagarritasuna edo taldearekiko orientazioa dira; Loughry et al.-ek (2007) diote, talde laneko konpetentzia, ekarpenak, elkarrekintzak, taldea ibilbidean mantentzeak, kalitatearekin konpromisoak eta ezagutza, gaitasun eta trebeziek osotzen dutela. Are gehiago, sesgoak ekidin eta ebaluazioaren kalitatea hobetzeko funtsezkoa da errubrika eta kontrastatutako eskalen erabilera (Berg, 1999; Falchikov eta Goldfinch, 2000; Min, 2006; Panadero et al., 2013; Schunn et al., 2016).

Talde lanak daukan izaera konplexuak eta ikaslea protagonista den ebaluazio prozesuak eskutik joango badira, tresna egokia aukeratzea funtsezkoa da, eta horretarako CATME-S tresna aukeratu nuen, mundu mailan gehien erabilitako tresna izateaz gain, autore esanguratsuenek talde lanaren inguruan egiten duten deskribapenarekin bat egiten duelako. Gainera, ebaluazio prozesuan generoa, adina edota errendimendu akademikoaren daukan harremana aztertzea erabaki da, autore ezberdinen arabera hauek aldagai esanguratsuak direlako. Hau guztia ikusita, lehenik eta behin, CATME-S tresna gaztelerako bertsioa itzuli eta autoebaluazioa eta koebaluazioa egiteko egokitu da eta ondoren bere erabilera egin da emaitzen arteko harremana eta aldagaiekin daukaten harremana azaltzeko. Bukatzeko, lehenik eta behin egindako ikerketetako emaitzen laburpena aurkeztuko da, ondoren 7.3. Taulan laburtuko dira eta bukatzeko, 7. Kapituluari emaitzak eztabaidatuko dira.

7.2. Emaizten irakurketa orokorra

Tesi honetako ikerketa helburuen ildo jarraituz, hurrengo ataletan atera diren emaitza orokorrak adierazi eta eztabaidatuko dira. Emaiztak, ikerketa helburuka antolatuko dira, eta ondorioz, tesi honetan, ikerketa bakoitzak, ikerketa helburu bati ematen diolako erantzuna. Emaizten antolaketa eta laburpena 7.3. Taulan ikusi daiteke eta hau lagungarri izango du irakurleak, jarraian datorren atalarekin batera, eztabaida testuinguratu ahal izateko.

7.2.1. 1. Ikerketa helburua

CATME-S tresna gazteleraz eta goi mailako ikasketen testuinguruan koebaluaziorako balioztatzea.

Lehen helburu honi erantzuteko, tesiko lehen ikerketa egituratu zen, eta ikerketa horretan eskuratutako emaitzek, helburua bete dela adierazten dute. Analisi esploratzaileen arabera, eskalari erantzuteko orduan, puntuazio gehienak 6 punturen inguruan daude, gutxi gora behera puntu bateko desbiderapen tipikoarekin. Asimetria guztiak dira negatiboak, horrek esan nahi du, puntuazio altuetan kokatzen direla erantzunak. 33 itemak begiratuta, asimetria batek ere ez ditu bi puntuak pasatuko.

Egokitzapenaren kalitate indizeak ere egokiak dira, eta ondoko taulan (7.1. Taula) ikus daitezke.

7.1. Taula

1 Ikerketako egokitzapenaren kalitate indizeak

Indizea	Balioa
RMSEA	0,060
SRMR	0,044
TLI	0,915
NFI	0,915
CFI	0,915

Galdetegiko item guztiek estadistikoki harreman esanguratsua daukate bakoitzari dagokion faktorearekin. Horrela 5 faktoretako eredua baieztatzen da. Faktoreek beraien artean harreman esanguratsuak adierazten dituzte eta barne trinkotasun indizeak, Cronbach-en Alpha eta Omega, ere egokiak dira.

7.2.2. 2. Ikerketa helburua

CATME-S tresna gazteleraz eta goi mailako ikasketen testuinguruan autoebaluaziorako balioztatzea.

Bigarren ikerketa honetan ere, erantzunak 6 punturen inguruan kokatzen dira, puntu bateko desbiazio tipikoarekin, eta erantzun ohikoenak 5 eta 7 punturen artean aurkitzen dira. Asimetria guztiak negatiboak dira, hau da, puntuazio altuetan kokatzen dira, eta asimetria batek ere ez ditu bi puntuak pasatuko. Honek esan nahi du, ikasleek beraien buruaren irudi ona daukatela talde laneko gaitasunaren inguruan.

2. ikerketa galderari dagozkion egokitzapenaren kalitate indizeak ere egokiak dira eta jarraian dagoen taulan (7.2. Taula) jaso dira.

7.2. Taula

2 Ikerketako egokitzapenaren kalitate indizeak

Indizea	Balioa
RMSEA	0,053
SRMR	0,042
TLI	0,908
NFI	0,886
CFI	0,916

Autoebaluazioaren kasuan ere, item guztien arteko harremana bakoitzari dagokion faktorearekin esanguratsua da, eta, berriz, 5 faktoretako eredua balioztatzen da. Eta Cronbach-en Alpha eta Omega ere egokiak dira.

7.2.3. 3. Ikerketa helburua

Talde lana CATMEren bitartez ebaluatzeko orduan, sujetu berari dagozkion autoebaluazioa eta koebaluazioaren bitartez, talde lanaosatzen duten faktoreen arteko harremana aurkitzea:

a. Autoebaluazioa eta Koebaluazioaren batezbestekoen arteko aldea azaltzea.

Autoebaluazioen puntuazioak altuagoak dira koebaluazioen puntuak baino, faktore bakoitzeko batezbestekoen hamarren batean kokatzen da. Bai koebaluazioan eta bai autoebaluazioan, faktoreen ordena, puntuazioaren altuenetik txikienera, berdina da: (F1) *Contributing to the team's work*, (F4) *Expecting quality*, (F2) *Interacting with teammates*, (F5) *Having relevant KSAs* y (F3) *Keeping the team on track*. Banaketa guztiek asimetria indartsua daukate, puntuazio altuen ondorioa da hori. Eta erantzunen desbiderapen tipikoa 0,7an kokatzen da autoebaluazioan eta puntu batean koebaluazioan.

b. Aurrekoaren analisisa burutzea faktore soziodemografikoen arabera (generoa, adina, errendimendu akademikoa).

Bitartekari soziodemografikoak kontuan izanda, generoaren araberako ezberdintasunak hauek izan dira. Emakumeek, gizonezkoek baino autoebaluazio esanguratsuki hobe adierazten dute, 3 hamarren altuagoa da eta Cohen-en d puntu erdi altuagoa. Koebaluazioan ere, emakumeek puntuazioa altuagoak adierazten dituzte, baina, aldeak txikiak dira eta ez dira esanguratsuak. Adinak, korrelazioa positiboa eta txikia dauka

autoebaluazio eta koebaluazioko emaitzekin. Errendimendu akademikoari dagokionez, autoebaluazio batzuetan korrelazio positiboak ikusi daitezke, baina, oso txikiak, koebaluazioetan ordea, korrelazioak altuagoak dira.

c. Autoebaluazioaren eta Koebaluazioaren arteko harremana azaltzea

Autoebaluazioen eta koebaluazioen arteko korrelazioak positiboak dira 0,3 (%70) eta 0,5 (%50) bitartean aurkitzen dira. Korrelazio altuenak 1 Faktorean (F1) *Contributing to the team's work* aurkitzen dira, eta korrelazio altuena diagonaletik kanpo aurkitu daiteke, 1 Faktorea (F1) *Contributing to the team's work* eta 5 Faktorearen (F5) *Having relevant KSAs* artean. Emaitza berdina emango da koebaluazioan eta autoebaluazioan.

d. Aurrekoaren analisisa burutzea faktore soziodemografikoen arabera (generoa, adina, errendimendu akademikoa).

Koebaluazioak eta autoebaluazioak konparatzen direnean, autoebaluazioak hamarren bat altuagoak direla ikusi daiteke, puntu bateko desbiderapen tipikoa dago erantzunetan, beraz, desberdintasunen artean nahiko heterogeneotasun aurkitu daiteke. Adinaren kasuan, ebaluazio eredu bien arteko ezberdintasuna ez da esanguratsua. Errendimendu akademiko hobeak daukaten ikasleek desdoikuntza txikiagoa adierazten dute ebaluazio eredu bien artean. Eta generoari dagokionez, ezberdintasunen arteko korrelazioa ez da esanguratsua.

7.3. Taula

Ikerketa eta ikerketa helburuen arteko harremana: emaitzen irakurketa laburpena

Ikerketa helburuak	1 Ikerketa	2 Ikerketa	3 Ikerketa
<p>1. Baliagarria eta fidagarria da <i>Comprehensive Assessment of Team-Member Effectiveness (CATME)</i> tresna gazteleraz eta goi mailako ikasketen testuinguruan talde lanaren koebaluazioa egiteko?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Esplorazio analisietan, emaitzak 6 punturen inguruan daudela ikusi da 1 minimoa eta 7 maximoa izanda. - Desbiderapen tipikoa puntu baten inguruan azaltzen da. - Asimetria negatiboa da eta 1,5 punturen inguruan. - Analisi Faktorial Baieztatzaileetan ikusi da RMSA, SRMR, TLI, NFI eta CFI onargarriak direla. - Fidagarritasun indizeak diote Cronbach-en α eta ω ere egokiak direla. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ez du eraginik 	<ul style="list-style-type: none"> - Talde laneko kompetenziaren koebaluazioa egiteko erabili da.
<p>2. Baliagarria eta fidagarria da <i>Comprehensive Assessment of Team-Member Effectiveness (CATME)</i> tresna gazteleraz eta goi mailako ikasketen testuinguruan talde lanaren koebaluazioa egiteko?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ez du eraginik 	<ul style="list-style-type: none"> - Esplorazio analisietan puntuazioak altuak dira, puntu bateko desbiderapen tipikoarekin. - Asimetriak, negatiboak eta altuenak ez ditu 2 puntuak pasatzen. - Analisi Faktorial Baieztatzaileetan ikusi da RMSA, SRMR, TLI, NFI eta CFI onargarriak direla. - Fidagarritasun indizeak diote Cronbach-en α eta ω ere egokiak direla. 	<ul style="list-style-type: none"> - Talde laneko kompetenziaren autoebaluazioa egiteko erabili da.

<p>3. Zein harreman dago sujetu bakoitzaren CATMEren bitartez egindako talde lanaren faktoreen autoebaluazio eta beste batek sujetu berari egindako koebaluazioaren artean?</p> <p>a. Ze desberdintasun dago Autoebaluazioa eta Koebaluazioaren batzbestekoen artean?</p> <p>b. Aurrekoaren analisisa faktore soziodemografikoen arabera (generoa, maila, errendimendu akademikoa).</p> <p>c. Ze harreman dago Autoebaluazioaren eta Koebaluazioaren artean?</p> <p>d. Aurrekoaren analisisa faktore soziodemografikoen arabera (generoa, maila, errendimendu akademikoa).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Talde laneko konpetentziaren koebaluazioa egiteko erabili da. 	<ul style="list-style-type: none"> - Talde laneko konpetentziaren autoebaluazioa egiteko erabili da. 	<ul style="list-style-type: none"> - Froga deskribatzaileetan ikusten da autoebaluazioak, koebaluazioak baino hamarren bat altuagoak direla. Eta banaketa guztiek asimetria negatiboa sendoa daukate. - Generoari dagokionez, emakumeak autoebaluazioa altuagoa (esanguratsua) adierazten dute, baina, koebaluazioarekiko ezberdintasuna txikiagoa da (ez esanguratsua) mutilen kasuan baino. - Adinaren arabera koebaluazioa eta autoebaluazioarekiko korrelazioa, txikia eta esanguratsua da. - Errendimendu akademikoarekin daukan korrelazioa, faktore batzuk korrelazio esanguratsua, baina, txikia adierazten dute. - Ezberdintasunak aztertuta, errendimendu akademiko altuagoa daukaten ikasleek desdoikuntza txikiagoa adierazten dute autoebaluazio eta koebaluazioetan.
--	---	---	---

7.3. Emaizten eztabaida

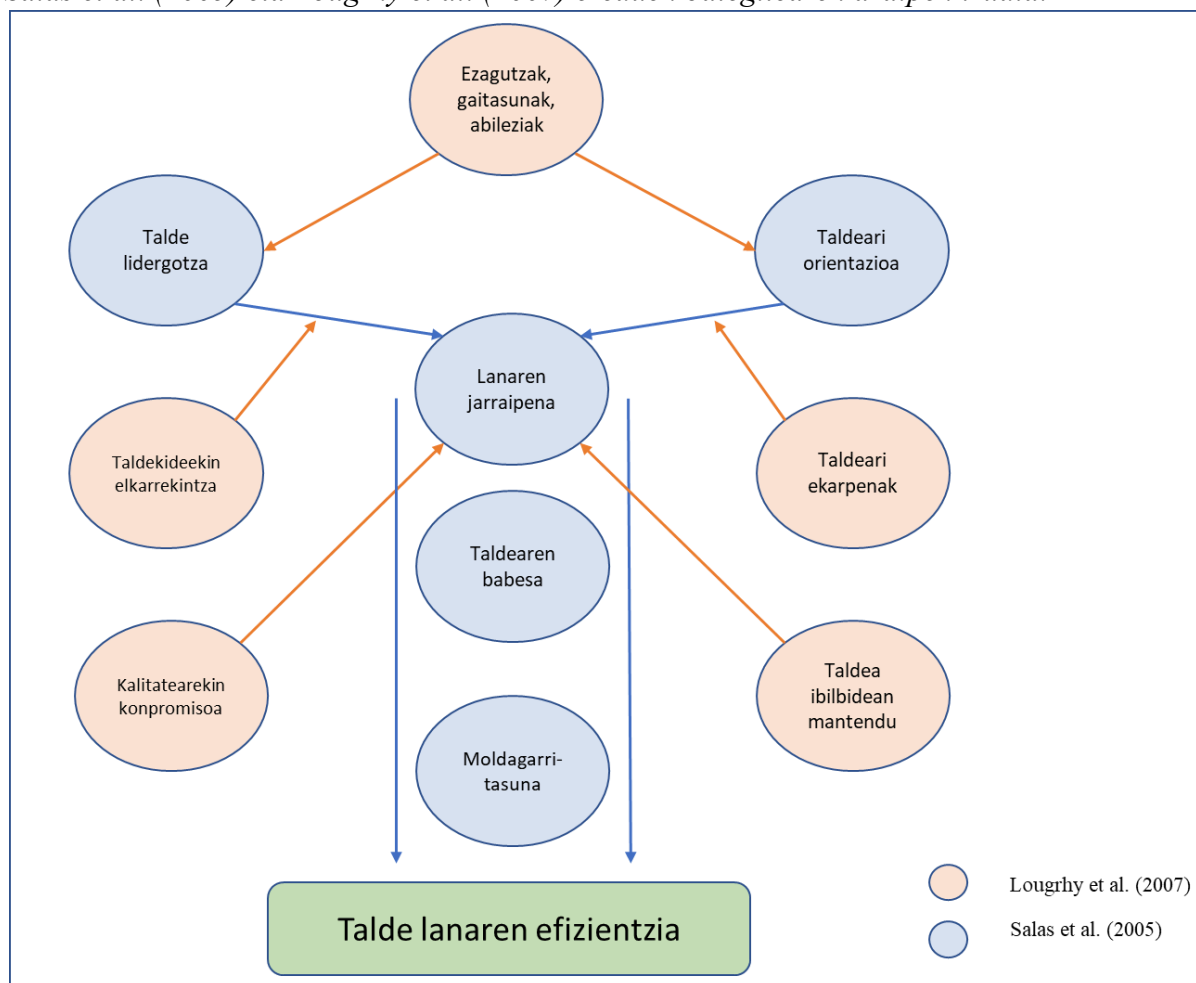
Emaizten eztabaida orokorra ikerketa helburuka antolatuko da hasiera batean, eta, aurreko atalean ikusi bezala, ikerketa helburu nagusi bakoitzari erantzuteko ikerketa propio bat diseinatu da, beraz, ikerketa bakoitzeko emaitzak eztabaidatuz hasiko da. Ondoren, bukatzeko, ideia orokorrak eztabaidatuz.

7.3.1. Zergatik da egokia CATME-S Talde Laneko kompetentzia ebaluatzeko?

Talde lana multidimentsionala da (Cannon Bowers et al., 1995), ondorioz, izaera konplexua izango du, beraz, talde laneko kompetentzia garatzeko, beharrezkoa izango da garapen multidisziplinarra. Ondorioz, arlo kognitiboan, afektiboan, jokabidean, ezagutzetan, teknikan, etab. jarri beharko da fokoa Salas et al-en (2005) esanetan. Autore hau izango da talde lanaren kontzeptualizazioa aztertzen erreferentea. Bere esanetan, talde lanaren egitura ondorengoa da: (1) Talde lidergotza, (2) Lanaren jarraipena, (3) Taldea babestea, (4) Moldagarritasuna eta (5) Taldearekiko orientazioa. Bost ezaugarri hauek, CATME-S osatzen duten 5 dimentsioekin (1) Taldeari ekarpenak, (2) Taldekideekin elkarrekintza, (3) Taldea ibilbidean mantendu, (4) Kalitatearekin konpromisoa eta (5) Ezagutza, gaitasunak eta abilezia biguinak) baterapen indartsua daukate (Ohland et al., 2012). Baterapen hau ondorengo irudian, 7.1. Irudia, azaltzen da. Irudi honetan, ikusi daiteke, CATME-S-ren dimentsio bakoitzak nola neurtuko lukeen talde laneko kompetentzia Salas et al-en (2005) kontzeptualizazioa oinarri hartuz.

7.1. Irudia

Salas et al. (2005) eta Lougrhy et al. (2007) ereduaren bategitearen azalpen irudia.



Eraketa propioa

Tresnaren egituraketa oinarri teorikoarekin bat datorrela ikusita, tresnaren fidagarritasuna eztabaidatuko da, konpetentziak asko ikertu dira, baina, hauek neurtzeko teknika edo tresnen inguruan ez da asko aurreratu. Etapa guztietako irakasleen arduretako bat da gaitasun hauen neurketa, talde lanaren ikaskuntza eman dela baieztatzea funtsezkoa da ebaluazioaren bitartez (De Prada et al., 2022), eta neurketa hori burutzeko ebaluazioa ondo diseinatzea garrantzitsua da (Sanz eta Pedreño, 2011).

CATME-S eskala 5 dimentsioetan banatutako 33 itemek osatzen dute eta jatorrizko balioztatzean datu esanguratsuak plazaratu zituen (Ohland et al., 2012), nahiz eta autoreek eskala hau autoebaluaziorako eta koebaluaziorako baliagarria dela esan, hasiera batean

egindako balioztatzea soilik koebaluazio moduan egin zen, eta bost faktoreek adierazitako barne trinkotasuna ondorengoia izan zen (Loughry et al., 2007): (1) Taldeari ekarpenak, Cronbach-en alpha (α) = .90; (2) Taldekideekin elkarrekintza, α = .91; (3) Taldea ibilbidean mantendu, α = .87; (4) Kalitatearekin konpromisoa, α = .81; eta (5) Ezagutza, gaitasunak eta abilezia, α = .78. Lehen faktorea 8 adierazlek osotzen dute, bigarrena 10ek, hirugarrena 7 adierazlek eta laugarrena eta bostgarrena 4rek. Erantzun aukerak 1etik 7ra doaz, adostasun maila txikienetik handienera.

Eskala honen jatorrizko analisi faktorial baieztatzailean ateratako emaitzak hauek izan ziren; RMSEA= 0,06, CFI=0,94 eta NNFI 0,7. Datu hauek Valera eta Mead-ek (2018) balioztatutako *Teamwork Measure* tresnakoekin konparatzen badira, hobeak dira. Tresna horren datuak ondorengoak izango dira: RMSEA= 0,065, CFI=0,915. Beraz, azken urteetan balioztatuko tresna honekin alderatuz, CATME-k zenbaki hobeak adierazten ditu koebaluazioan.

Autoebaluazioarekin jarraituz, CATME-S bere jatorrian ez zen balioztatu modu honetako ebaluazioa egiteko, nahiz eta autoreek norbere ebaluazioa egiteko ere erabilgarria dela azpimarratu. Azken urteetan bi tresna balioztatu dira talde laneko gaitasuna autoebaluatzeko; alde batetik *Teamwork Scale for Youth* (Lower et al., 2017), eta bestetik *Teamwork Competency Scale (TCS)* (Hebles et al., 2022). Bi tresna hauen doikuntza indizeetan erreparatuz, *Teamwork Scale for Youth*-ekin hasita, RMSEA= .047, SRMR= .042 eta CFI= .984 dira, eta, TCS-ren emaitzetan erreparatzen bada, soilik SRMR aurkitu daiteke, eta balioa = .025ekoa da. Bietako lehenak, *Teamwork Scale for Youth* eskalak CATME-S-ren antzerako balioak ditu, TCS-renak ordea ez dira konparagarriak.

Bi tresna hauen konfiantza indizeak aztertzen badira, *Teamwork Scale for Youth* eskalako pre-test datu bilketa ibiliko da datuen konparaketa egiteko, ikerketa honetan CATME-S bete zuen laginaren baldintza berdinetan egoteko, hau da, eskala ezagutu gabe eta

beteko zuten lehen aldian. Eskala honetan pretestaren emaitza, $\alpha=.785$ izango da; tarteko datu bilketakoa, $\alpha=.856$; eta azken datu bilketakoa, $\alpha=.882$. Eskala honen balioztatze prozesuan ikusten da, ikasleak trebatzen joan ala barne trinkotasuna hobetzen dela, beraz, hau tesi honetako ahulgunetako bat izan daiteke. Baina, esan bezala, guk lehen datu bilketako emaitzak alderatuko ditugu. TCS-ek adierazten dituen konfiantza indizeak begiratzuz hauek izango lirateke faktore bakoitzak adierazitako balioak: Talde eraginkortasuna, $\alpha= .81$; Ikastera orientazioa, $\alpha= .74$; Plangintza eta koordinazioa, $\alpha= .77$; Lanaren jarraipena, $\alpha= .68$; Taldea babestea, $\alpha= .70$; Talde helburuen ezarpena, $\alpha= .74$; Arazoen ebazpena, $\alpha= .78$; Gatazken kudeaketa, $\alpha= .79$; eta Komunikazioa, $\alpha= .72$ izango dira. CATME-S-ko indizeak $\alpha= .791- .873$ bitartean aurkitzen dira eta azken tresna honetakoak $\alpha= .68- .81$ balioen artean. Beraz, CATME-S-ek barne trinkotasun handiagoa dauka. Sanchez-Meca et al. -en (2016) esanetan, $.71$ eta $.98$ tartean dauden balioak oso onak edo bikainak direla esan daiteke.

Ondorioz, alde batetik, talde lanaren dimentsioak aztertuta eta literatura zientifikoa oinarri moduan hartuz, eta bestetik, doikuntza indizeak eta barne trinkotasuna kontuan hartuz, CATME-S tresna aukeratu zen. Eskala hau gaztelerara itzuli eta unibertsitateko ikasketak burutzen dituzten ikasleetan talde laneko koebaluazioa eta autoebaluazioa egitera egokitzeko.

7.3.1. 1. Ikerketa helburua

CATME-s tresna gazteleraz eta goi mailako ikasketen testuinguruan koebaluaziorako balioztatzea.

Helburu honi erantzuteko egindako analisi estadistikoetan lortutako emaitzak CATME-S (Loughry et al., 2007) jatorrian balioztatzeke egindako analisisietako emaitzekin konparatuko da.

Hasteko, esplorazio analisiak baloratuko dira, hau ulertzeko, kontuan izan behar da egokitzapen prozesuan Likert eskala 1-7-koa izatea erabaki zela, erantzunen aberastasuna

bultzatzeko asmoz eta aldaketa honek ez duelako arlo psikometrikoan eraginik (Dawes, 2008). Aipatzekoa da ikerketa honetan emaitzak 5 eta 7 puntuen bitartean daudela. CATME-S (Ohland et al., 2012) balioztatu zeneko item bakoitzeko puntuazioak ez dira aurkitu, baina, faktore bakoitzeko puntuazioen batzbestekoak aurkitu dira. Tesi honetako lehen ikerketan lortutako emaitzak, faktoreka, hauek izango lirateke: (1) Taldeari ekarpenak, M= 5,99; (2) Taldekideekin elkarrekintza, M=5,88; (3) Taldea ibilbidean mantendu, M=5,68; (4) Kalitatearekin konpromisoa, M=5,98; eta (5) Ezagutza, gaitasunak eta abilezia, M=5,83. Jatorrizko balioztatze prozesukoak ordea, hauek izango dira: (1) Taldeari ekarpenak, M= 4,31; (2) Taldekideekin elkarrekintza, M= 4,32; (3) Taldea ibilbidean mantendu, M= 4,19; (4) Kalitatearekin konpromisoa, M= 4,60; eta (5) Ezagutza, gaitasunak eta abilezia, M= 4,44. Bai, lan honetako balioztatze prozesuan eta bai jatorrizkoan, bietan, puntuazioak altuak dira, altuenetik gertu kokatzen dira. Bien arteko konparaketa ulertzeko begiratu 7.4. Taula. Bertan ateratako datuak jartzeaz gain, zutabe baten hiruko erregela egin eta tesia honetako emaitzak 1-5 bitartean jarri dira, nahiz eta hau ez izan guztiz fidagarria, irudi bat izaten laguntzen du.

7.4. Taula

CATME-S jatorriko eta ikerketa honetako balioztatze prozesuko batzbestekoak

	CATME-S (Ohland et al., 2012)	1 ikerketako balioztatzea 1-7	1 ikerketako balioztatzea 1-5*
(1)Taldeari ekarpenak	4,31	5,99	4,28
(2)Taldekideekin elkarrekintza	4,32	5,88	4,20
(3)Taldea ibilbidean mantendu	4,19	5,68	4,05
(4)Kalitatearekin konpromisoa	4,60	5,98	4,27
(5)Ezagutza, gaitasunak eta abilezia	4,44	5,83	4,16

() Datuen transformazioa hiruko erregela bitartez egin da, datu biketa 1-7 Likert eskalan egin zen.*

Taulan ikusten den moduan, jatorrizko balioztatze prozesuko puntuazioak eta lan honetako lehen ikerketakoak oso antzerakoak dira, guztiak kokatzen dira eremu altuan. Berdinen arteko ebaluazio prozesuetan, Topping-en (1998) esanetan, nahiko ohikoa izaten da irakasleak emandako puntuazioak baino altuagoak izatea. Horretaz gain, Viswesvaran et al.-ek (2005) dioten moduan, berdinen arteko ebaluazioak halo erroreak eraginda egon ohi dira, %63ko ponderazioarekin hain zuzen ere. Halo efektuak, pertsona baten irudi orokorrak, pertsona horren aspektu zehatz bat ebaluatzean daukan eragina da, horrela, irudi orokor horretan oinarrituz, beste guztiak antzera ebaluatuko dira (Thorndike, 1920). Egia da, Viswesvaran et al.-en (2005) metaanalisia lan errendimenduaren inguruko koebaluazioetan dagoela oinarrituta eta ez unibertsitate mailan, baina, adin nagusiko pertsonak izaki, hor ere egon liteke arrazoietako bat. Baliteke, gainera, ikasle taldeak puntuazio berdinak eta altuak banatzea beraien artean liskarrak edo sentimendu desatseginak ekiditeko (Fellenz 2006; Ohland et al. 2012). Hau ekiditeko, alde batetik taldekideen arteko harremana konfidantzazkoa izatea (Van Gennip et al, 2009; Panadero et al., 2016). Bestetik, prozesua anonimizatuko balitz, baliteke, presio sozialaren eragina jeitsi eta ikasleak erosoago sentitzea (Rotsaert et al., 2018). Beraz, baliteke, ebaluazio prozesua anonimoa ez izateak puntuazio altuak jartzera bultzatzea.

Doikuntza datuetan erreparatzen bada, CATME-S jatorrian baieztatu zenean, hauek izan ziren emaitzak; RMSEA= 0,06, CFI=0,94 eta NNFI 0,7. Lehen ikerketan izandako emaitzak hauek izango dira; RMSEA= 0,06, CFI=0,915 eta NFI 0,915. Kasu honetan ere, puntuazioen moduan, emaitzak beretsuak dira. Beraz, itzulpena eta egokitzearen egokiak direla esan daiteke alde honetatik. Barne trinkotasuna konparatzeko CATME-S-ren (Loughry et al., 2007) bertsio originalean hauek izango dira bost faktoreek adierazitako barne trinkotasuna: (1) Taldeari ekarpenak, Cronbach-en alpha (α) = .90; (2) Taldekideekin elkarrekintza, α = .91; (3) Taldea ibilbidean mantendu, α = .87; (4) Kalitatearekin

konpromisoa, $\alpha = .81$; eta (5) Ezagutza, gaitasunak eta abilezia, $\alpha = .78$. Eta lehen ikerketa honetan faktore bakoitzak adierazi duen barne trinkotasuna hurrengoa da: (1) Taldeari ekarpenak, $\alpha = .91$; (2) Taldekideekin elkarrekintza, $\alpha = .904$; (3) Taldea ibilbidean mantendu, $\alpha = .90$; (4) Kalitatearekin konpromisoa, $\alpha = .86$; eta (5) Ezagutza, gaitasunak eta abilezia, $\alpha = .87$. Barne trinkotasunean ere emaitzak beretsuak direla ikusten da, baina, 5. faktorean ikerketa honetako bertsioak trinkotasun sendoagoa adierazten du, hamarren bateko aldearekin. Hau kontuan izanda, barne trinkotasunaren arabera horrela antolatuko lirateke faktoreak jatorrizko bertsioan: (2) Taldekideekin elkarrekintza, (1) Taldeari ekarpenak, (3) Taldea ibilbidean mantendu, (4) Kalitatearekin konpromisoa, eta (5) Ezagutza, gaitasunak eta abilezia. Lehen ikerketakoa, ordea, hau izango da: (1) Taldeari ekarpenak, (2) Taldekideekin elkarrekintza, (3) Taldea ibilbidean mantendu, (5) Ezagutza, gaitasunak eta abilezia eta (4) Kalitatearekin konpromisoa. Faktoreen ranking-ak ezberdintasunak erakusten dituen arren, ordena aldaketa eragiten duen balioen arteko aldea oso txikia da, ehunen bat.

Lehen ikerketa helburuko emaitzen eztabaida bukatzeko, balioztatze prozesuan emandako faktoreen arteko harremana aztertuko da. Faktore guztiek harreman estua adierazten dute beraien artean, hau, antzerako aldagai iragartzaileak dituztelako izan daiteke, izaera, kontzientziaz edo adeitasunaz; hauek taldekideen jokabidean zuzenean eragiten dutelako (Barrick y Mount, 1991). Stevens eta Champion-en (1999) esanetan, ezagutzak, gaitasunak eta abileziak ia bikain korrelazionatzen dira gaitasun kognitiboarekin, beraz, honek azaldu dezake (1) Taldeari ekarpenak, (4) Kalitatearekin konpromisoa, eta (5) Ezagutza, gaitasunak eta abilezia faktoreen arteko karga altua. Gainera, (1) Taldeari ekarpenak, (2) Taldekideekin elkarrekintza eta (3) Taldea ibilbidean mantendu faktoreak ere harreman altu adierazten dute. Harreman honen azalpena Loughry et al.-en (2007) adierazpenetan aurkitu daiteke, ikasleak gaitasun latuak baditu, ikaslea elkarrekintzan eta taldearen norabidean zentratu daitekelako.

Emaitza hauek kontuan izanda, lehen ikerketa galderari erantzuten zaio; esan daiteke, CATME-S galdetegiaren itzulpen eta egokitzapen hau egokia dela talde laneko gaitasuna koebaluazio bitartez ebaluatzeko.

7.3.3. 2. Ikerketa helburua

CATME-s tresna gazteleraz eta goi mailako ikasketen testuinguruan autoebaluaziorako balioztatzea.

Ikerketa galdera honi erantzuna emateko aurreko ikerketa galderako prozedura beretsua jarraitu zen emaitzak aztertzeko. Bi ikerketen arteko ezberdintasun nagusia datuen jatorria da, hau da, 1 ikerketan taldekide bat izango da ebaluazioa beteko duena eta kasu honetan norbanako bakoitza izango da bere talde laneko gaitasuna ebaluatuko duena, beraz, puntuazioen jatorriaren aldagai iragartzaileak ezberdinak izango dira.

Aurreko ikerketa helburuaren gidoi berdina jarraituko da helburu honetako emaitzak eztabaidatzeko; analisi esploratzaileetatik hasi, doikuntza datuekin jarraitu, barne trinkotasuna ondoren eta, bukatzeko, faktoreen arteko harremana.

Analisi esploratzaileetan erreparatu aurretik, helburu honi erantzuteko, lehenengoan egin den moduan, Likert eskala 1-5 etik 1-7 egokitu dela argitzea ezinbestekoa da. Honek, lehen esan bezala, ez du eragin psikometrikorik eta erantzun aukerak aberastuko ditu. Analisi hauen ostean, adierazle bakoitzeko batazbesteko puntuazio gehienak 6-7 artean daude. CATME-S jatorrian balioztatzean ez ziren autoebaluazio emaitzak argitaratu, beraz, koebaluazioan emandako emaitzekin eta beste ikerketa batzuetan eman diren batazbestekoekin konparatuko da. Alde batetik CATME-S-en (Loughry et al., 2007) jatorrizko balioztatze datuak erabiliko dira, eta bestetik *Teamwork Scale for Youth* (Lower et al., 2017) eta *Teamwork Competency Scale (TCS)* (Hebles et al., 2022).

CATME-S balioztatu zenean, hauek izan ziren faktoreka izan ziren batazbesteko puntuazioak; (1) Taldeari ekarpenak, M= 4,31; (2) Taldekideekin elkarrekintza, M= 4,32; (3) Taldea ibilbidean mantendu, M= 4,19; (4) Kalitatearekin konpromisoa, M= 4,60; eta (5) Ezagutza, gaitasunak eta abilezia, M= 4,44. Bigarren ikerketa honetan, autoebaluazio eremuan jasotako batazbestekoak faktoreka hauek dira: (1) Taldeari ekarpenak, M= 6,11; (2) Taldekideekin elkarrekintza, M= 5,96; (3) Taldea ibilbidean mantendu, M= 5,77; (4) Kalitatearekin konpromisoa, M= 6,01; eta (5) Ezagutza, gaitasunak eta abilezia, M= 5,89. Kasu bietan, puntuazioak goiko muturretik gertu daude, kasu honetan ere, hiruko erregela baten bitartez ikerketa honetako puntuazioak 1-5 bitarteko Likert eskalan nola izango liriteken simulatuko da 7.5. Taulan, horrela, balioztapen bien arteko batazbesteko puntuazioak alderatzea errazagoa izateko.

7.5. Taula

CATME-S jatorriko eta ikerketa honetako balioztatze prozesuko batazbestekoak

	CATME-S (Ohland et al., 2012)	1 ikerketako balioztatzea 1-7	1 ikerketako balioztatzea 1-5*
(1) Taldeari ekarpenak	4,31	6,11	4,37
(2) Taldekideekin elkarrekintza	4,32	5,96	4,26
(3) Taldea ibilbidean mantendu	4,19	5,77	4,12
(4) Kalitatearekin konpromisoa	4,60	6,01	4,34
(5) Ezagutza, gaitasunak eta abilezia	4,44	5,89	4,21

() Datuen transformazioa hiruko erregela bitartez egin da, datu biketa 1-7 Likert eskalan egin zen.*

Jatorrizko balioztatze prozesuan bezala, ikerketa honetakoan, puntuazioak altuak dira. Eta bi ikerketen arteko aldeak txikiak dira, hiru faktoreetan: (1) Taldeari ekarpenak, (2) Taldekideekin elkarrekintza eta (3) Taldea ibilbidean mantendu faktoreetan hamarren bat baino txikiagoa da. Hurrengo bi faktoreetan: (4) Kalitatearekin konpromisoa eta (5) Ezagutza, gaitasunak eta abilezia faktoreei dagokienez 2-3 hamarrenekoa. Puntuazio hauek, *Teamwork Scale for Youth* (Lower et al., 2017) eskalaren balidaziokoen antzerakoak dira, pre-testean $M= 4,02$ an aurkitzen da, baina, post-testean $M= 4,19$ an aurkitzen da. Batzbesteko altuen arrazoia, “batazbesteko mediaren gaintik” efektua izan daiteke, autoebaluazioetan puntuazio altuak ematea ohikoa da, pertsonak mediaren gaintik dagoela sinisten duelako (Dunning et al, 1989). Auto informeak interpretatzeko orduan joera hau erronka bat da.

TCS (Hebles et al., 2022) tresnaren balioztatze ikerketako batazbesteko puntuazioak 4 inguruan, baina, 4tik behera kokatzen dira, ordea. Hauek izango lirateke batazbestekoak faktoreka; (1) Talde helburuen ezarpena, $M= 3,75$; (2) Ikastera orientazioa, $M= 3,24$; (3) Plangintza eta koordinazioa, $M= 3,59$; (4) Gatazken kudeaketa, $M= 3,78$; (5) Arazoen ebazpena, $M= 3,65$; (6) Komunikazioa, $M= 3,77$; (7) Talde eraginkortasuna, $M= 3,84$; (8) Lanaren jarraipena, $M= 3,91$ eta (9) Taldea babestea, $M= 3,69$. Ikusten den moduan, *TCS*-ren balioztatzean puntu erdi bajuagoak dira puntuazioak. Ezberdintasun honen arrazoia testuingurua izan daiteke, autoebaluazioa burutzeko orduan testuinguruaren eragina indartsua baita (Andrade eta Du, 2007; Harris eta Brown, 2013), *TCS*-tresnaren balioztatzea Hego Amerikar kontinentean egin zen eta gure ikerketa European, kultura ezberdinen eragina izan daiteke arrazoietakoa bat. Beste bat ikasleek autoebaluazioaren erabileraren inguruan daukaten sineskera, sineskera positiboa daukatenek ardura gehiagoz erantzungo dutelako (Yan et al., 2023).

Kasu honetan, doikuntza indizeak koebaluzioetakoak baino apur bat hobek dira, CATME-Sren balioztatzean izandagoekin alderatuko dira, eta ondoren, *Teamwork Scale for Youth* (Lower et al., 2017) eta *TCS* (Hebles et al., 2022) eskalen balioztatzeetan aurkitutakoekin. CATME-Sren jatorrizko balioztatzeeko balioak, 1 ikerketa helburuan esan bezala, RMSEA= 0,07, CFI=0,94 eta NNFI 0,7 dira, eta lehen ikerketan antzerakoak baziren, honetan, RMSEA pixkat egokiagoa da, hauek izango dira indizeak: RMSEA= 0,053, CFI= 0,916 eta NFI= 0,886. Esan bezala, CFI eta NFI antzerakoak dira eta RMSEA bi hamarren egokiagoa, egokitzapen bikainetik gertuago dago (Browne eta Cudeck, 1993; Jöreskog eta Sörbom, 1993). Paragrafo hasieran esan bezala, *Teamwork Scale for Youth* (Lower et al., 2017) eta *TCS* (Hebles et al., 2022) eskalen balioztatzeetan aurkitutako datuekin alderatuko dira ikerketa honetan atera diren doikuntza indizeak. Lehen eskalaren datuak hurrengoak dira, RMSEA= .047, SRMR= .042 eta CFI= .984, hauek, bigarren ikerketa honetan atera diren emaitzen oso antzerakoak dira. *TCS* tresnaren emaitzak, atal honen sarreran esan bezala ez dira konparagarriak, atal honetan egindako analisiak ez direlako berdinak.

Konfiantza indizeak konparatzeko, CATME-S-ren (Loughry et al., 2007) jatorrizko balioztatzeeko Cronbachen alpha eta bigarren ikerketa honetakoak konparatuko dira. Ikerketa honetan faktore bakoitzak emandako balioa hau izango da: (1) Taldeari ekarpenak, $\alpha = .84$; (2) Taldekideekin elkarrekintza, $\alpha = .87$; (3) Taldea ibilbidean mantendu, $\alpha = .85$; (4) Kalitatearekin konpromisoa, $\alpha = .79$; eta (5) Ezagutza, gaitasunak eta abilezia, $\alpha = .82$. Eta bertsio originalean eman ziren balioak ondorengo hauek izango dira: (1) Taldeari ekarpenak, Cronbach-en alpha (α) = .90; (2) Taldekideekin elkarrekintza, $\alpha = .91$; (3) Taldea ibilbidean mantendu, $\alpha = .87$; (4) Kalitatearekin konpromisoa, $\alpha = .81$; eta (5) Ezagutza, gaitasunak eta abilezia, $\alpha = .78$. Bigarren ikerketa honetan, lehen ikerketan bezala, konfiantza indizeak beretsuak dira, baina, lehen ikerketan jatorrizkoa baino ehunen bat gainera bazeuden, kasu honetan, azpitik daude.

Beraz, jatorrizko bertsioan eta ikerketa honetan horrela antolatuko lirateke faktoreak barne trinkotasunaren arabera; CATME-S (Loughry et al., 2007): (2) Taldekideekin elkarrekintza, (1) Taldeari ekarpenak, (3) Taldea ibilbidean mantendu, (4) Kalitatearekin konpromisoa, eta (5) Ezagutza, gaitasunak eta abilezia. Eta bigarren ikerketa honetan ordea, horrela: (2) Taldekideekin elkarrekintza, (1) Taldeari ekarpenak, (3) Taldea ibilbidean mantendu, (4) Kalitatearekin konpromisoa eta (5) Ezagutza, gaitasunak eta abilezia. Ikusten den moduan, 1 ikerketan eta 2 ikerketan ematen diren ranking-ak ezberdinak dira, beraz, autoebaluazioa edo koebaluazioa izateak eragin dezake arlo honetan.

Ikerketa honetan egindako balioztatze prozesuko konfiantza indizeak, *Teamwork Scale for Youth* eta *TCS* tresnaren balioztatzean izandakoekin alderatuko dira. Horretarako, atal honen sarreran esan bezala, *Teamwork Scale for Youth*-ren kasuan pretest bertsioa erabiliko da. Tresna honetan, lehen bilketan emandako balioa, $\alpha=,785$ izan zen, bitartean emandakoa, $\alpha=,856$; eta azkenengoan, $\alpha=,882$ izango da. Datu honekin konparatzeko, bigarren ikerketako faktoreetan emandako balien media egingo da, hau, $\alpha=,834$ izango da. Hasierako datu bilketakoa baino hobea, baina, besteak baino txikiagoa, honen arrazoia ikasleen trebakuntza izan daiteke, Sosibo-k (2019) esan bezala, ikasleen trebakuntza garrantzitsua izango baita autoinformeak egoki betetzeko. Atal honen hasieran ikusten den moduan TCS-ek adierazten dituen konfiantza indizeak $\alpha= .68- .81$ balioen artean aurkitzen dira, eta ikerketa honetakoak $\alpha= .79- .87$ balioen artean, beraz, barne trinkotasun handiagoa dauka bigarren ikerketa honetan egindako CATME-Sren itzulpen eta autoebaluaziorako egokitzapenak, gainera, 71 eta .98-en artean dauden balioak oso egokiak eta bikainak direla esan daiteke (Sánchez-Meca et al., 2016).

Faktoreen arteko harremana baloratuko da bigarren ikerketa honen eztabaida bukatzeko. Guztiek adierazten dute 0,78tik gorako harremana, beraz, harreman altua adierazten dute, baina, horrek ez du esan nahi berdina direnik; alde batetik literaturan eta zientzia oinarria daukalako talde lanaren egituratze honek eta bestetik faktore hauek antzerako aldagai iragartzaileak izan ditzaketelako (Barrick eta Mount, 1991).

Lehen ikerketa helburuko emaitzen eztabaida bukatzeko, balioztatze prozesuan emandako faktoreen arteko harremana aztertuko da. Faktore guztiek harreman estua adierazten dute beraien artean. (4) Kalitatearekin konpromisoa, eta (5) Ezagutza, gaitasunak eta abilezia faktoreen arteko karga, 0,87koa da, (2) Taldekideekin elkarrekintza eta (3) Taldea ibilbidean mantendu faktoreen artekoaren berdina. Eta (5) Ezagutza, gaitasunak eta abilezia faktoreak eta (3) Taldea ibilbidean mantendu faktoreek 0,91ko harremana adierazten dute. Harreman hauek, lehen ikerketako antzerakoak dira eta azalpena ere antzerakoa. 3 eta 5 faktoreen arteko harremana Loughry et al.-ek (2007) azaldu zuten; ikasleak gaitasun altuak baditu, ikaslea elkarrekintzan eta taldearen norabidean zentratu daitezela azpimarratuz. Beraz, kasu honetan ere Stevens eta Champion-en (1999) baieztapena baliogarria da harremana azaltzeko, ezagutzak, gaitasunak eta abileziak ia bikain korrelazionatzen dira gaitasun kognitiboarekin eta Barrick eta Mount-en (1991) baieztapenak esan bezala, faktoreak berdinak direla eman dezakete, nahiz eta ez izan berdinak, antzerako aldagai iragartzaileak dituztelako. Beraz, lehen eta bigarren ikerketa honetan ematen diren fenomenoak antzerakoak dira, nahiz eta bata autoebaluazioa izan eta bestea koebaluazioa, azken finean talde lanaren dimentsio aberastasuna ikasleak modu konkretu batean ulertzen duelako.

Beraz, emaitza hauek ikusita, esan daiteke, CATME-S-ren itzulpen eta egokitzapen hau, egokia dela talde laneko gaitasuna autoebaluazio eremuan neurtzeko.

7.3.4. 3. Ikerketa helburua

Talde lana CATMEren bitartez ebaluatzeko orduan, sujetu berari dagozkion autoebaluazioa eta koebaluazioaren bitartez, talde lana osatzen duten faktoreen arteko harremana aurkitzea, talde lanaren bariantza azalduz eta faktore soziodemografikoak aldagai moduan izanda.

Helburu honi erantzuteko, talde lanaren gaitasuna ebaluatu da autoebaluazio eta koebaluazioa ereduak erabiliz. Bi ereduetan izandako emaitzen arteko harremana aztertuko da. Gainera, aldagai aske batzuen eragina ere aztertuko da; aldagai hauek: generoa, adina eta errendimendu akademikoa izango dira.

Emaitzak aztertzen hasteko, lehenik eta behin analisi deskribatzaileei ekingo zaie. CATME-S bitartez egindako talde lanaren autoebaluazioan eta koebaluazioan izandako emaitzen arabera ordenatzen badira tresnaren faktoreak, bietan ordena berdina izango dute. Puntuazio altuenetik txikienera horrela geratuko lirateke: (1) Taldeari ekarpenak, (4) Kalitatearekin konpromisoa, (2) Taldekideekin elkarrekintza, (5) Ezagutza, gaitasunak eta abilezia eta (3) Taldea ibilbidean mantendu. Sailkapen hau tesi honetako 1 ikerketan eta 2 ikerketan erreparatuz, ikusi daiteke ordena berdina dela. Nahiz eta balioztatze prozesuak izan, analisi esploratzaileetako mediak kontuan izaten badira, sailkapen berdina mantentzen da.

Unibertsitate ikasleen artean talde laneko gaitasuna neurtzeko CATME erabili den beste ikerketa batzuk aztertuko dira ea faktoreen sailkapena berdina den. Lehenik eta behin, Maneeratana eta Sripakagorn-ek (2009) egindako ikerketa aztertuko da, autore hauek egindako ikerketan, 1 faktorea izan zen puntuazio media altuena izan zuena: (1) Taldeari ekarpenak, faktore honen lehen lekua tesi honetako bi ikerketekin bat dator, beste faktore guztien ordena, aldiz, ez da izango berdina. Hau izango da Maneeratana eta Sripakagorn-en (2009) ikerketan faktore bakoitzeko media kontuan izanda sortuko den faktoreen sailkapena: (1) Taldeari ekarpenak, $M=4,67$; (2) Taldekideekin elkarrekintza eta (5) Ezagutza, gaitasunak

eta abileziak, $M= 4,50$; (3) Taldea ibilbidean mantendu, $M=4,33$ eta, azkenik, puntuazio txikienarekin, (4) Kalitatearekin konpromisoa, $M=4,25$. Escribá-Pérez et al.-ek (2018) CATME Bars bertsioa erabili zuten, CATME-S-ren barne egitura berdina dauka, talde lana neurtzeko enpresagintza ikasketetako eta enpresagintza eta telekomunikazio ikasketetako unibertsitate graduan. Hauek ere autoebaluazioa eta koebaluazioa erabili zituzten ebaluazio prozesu moduan. Beraien emaitzak hauek izan ziren faktorez faktore; autoebaluazioa egitean, ikasle bakoitzak horrela baloratu zuen bere burua: (2) Taldekideekin elkarrekintza, $M= 3,93$ (1) Taldeari ekarpenak eta (3) Taldea ibilbidean mantendu, $M= 3,79$; (4) Kalitatearekin konpromisoa eta (5) Ezagutza, gaitasunak eta abileziak, $M= 3,74$. Eta koebaluazioa egitean, horrela geratu zen ordena faktoreka: (5) Ezagutza, gaitasunak eta abileziak, $M= 3,63$; (1) Taldeari ekarpenak eta (2) Taldekideekin elkarrekintza, $M= 3,56$; (3) Taldea ibilbidean mantendu, $M= 3,50$ eta (4) Kalitatearekin konpromisoa, $M= 3,47$. Ikusten den moduan, kasu honetan ere ordena ezberdinak dituzte 3 ikerketako emaitzekin alderatuz. Gainera, kasu honetan, ikerketa bereko autoebaluazio eta koebaluazioak ere ez dute bat egiten. Escribá et al.-en (2018) ikerketa honek, tesi honetako ikerketarekin alderatuta batezbesteko puntuazio txikiagoa ere adierazten du eta koebaluazioan, autebaluazioan baino puntuazioa txikiagoa azaltzen da. Nahiz eta, faktoreen arteko ordena ez izan berdina, tesi honetako emaitzetan ere autoebaluazioak, koebaluazioak baino altuagoak dira, hau da ikasle bakoitzak bere burua bere taldekideek baloratzen dutena baino hobeto baloratzen du. Earnest et al.-ek (2022) egindako ikerketan, aldiz, autoebaluazioaren eta koebaluazioaren artean ez da alderik ikusten, puntuazioak beretsuak dira, horregatik, faktoreen ordena ere berdin mantentzen da. Hau izango litzateke Earnest et al.-en (2022) ikerketan CATME-ren faktoreen sailkapena: (5) Ezagutza, gaitasunak eta abilezia, $M= 4,5$; (1) Taldeari ekarpenak eta (2) Taldekideekin elkarrekintza, $M= 4,4$; (4) Kalitatearekin konpromisoa eta (3) Taldea ibilbidean mantendu, $M= 4,3$. Koebaluazioaren kasuan 3 faktoreak $M = 4,2$ -ko emaitza izango du, beraz,

hamarreko bateko aldea egongo da faktore konkretu honetan. Earnest et al.-en (2022) ikerketan autoebaluazioak eta koebaluazioak adieraziko duten ezberdintasun bakarra izango da. Ikerketa honetan ere puntuazioak altuak dira, denak 4,2tik gora, orduan, tesi honetako batezbestekoan gainera daude. Gainera, nahiz eta faktoreen sailkapena ez izan tesi honetako berdina, ebaluazio eredu bietan sailkapena mantentzen da, tesi honetan bezala.

Laburtuz, Maneeratana eta Sripakagorn-en (2009) eta Earnest et al.-en (2022) ikerketak eta tesi honek puntuazio altuak dituzte komunean. Maneeratana eta Sripakagorn-en (2009) ikerketarekin lehen faktorean, Taldeari ekarpenak, ematen da batezbesteko puntuazio altuena, lan honetan bezala. Escribá-Perez et al.-en (2018) ikerketan erreparaturik, puntuazioak txikiagoak dira, baina, autoebaluazioak altuak dira koebaluazioak baino, lan honetan bezala. Eta Earnest et al.-en (2022) lanak eta lan honek, puntuazioeta gain, autoebaluazioan eta koebaluazioan faktoreen puntuazio ordena berdina izatea dira bat datozen puntuak.

Autoebaluazioak, koebaluazioak baino altuagoak izatea, literaturan onartua dagoen Dunning-Kruger efektuarekin (Kruger eta Dunning, 1999) bat etorri daiteke; pertsona bat gaitasun batean hobetzen joan ahala, bere autoebaluazioa zehatzagoa dela diote autore hauek. Hala ere, badaude kontrakoa dioten autoreak, hau da, egin behar jakin bat neurtzeko autoebaluazio eta koebaluazioa erabili direnean, koebaluazioan puntuazio altuagoak eman dira (Langan et al., 2008; Papinczak et al., 2007). Koebaluazioak, autoebaluazioak baino altuagoak izatearen arrazoiak literaturaren iritziz hauek izan daitezke; alde batetik anonimotasuna (Gielen et al., 2011), hau presio sozialarekin lotuta egongo da; ezaugarri hau ere esanguratsua izango da (Yu, 2021; Zhan, 2019). Eta, bukatzeko, formazio falta, hau da, autoebaluazioa eta koebaluazioak egiten esperientzia urria izateak ere eragin dezake (Mostert eta Snowball, 2013; Panadero, 2016; Yu, 2021).

Ikerketa hau ez da anonimoa, baina, emaitzak soilik ikerketarako erabiliko direnez, beraz, ez dira publikoak izango. Horregatik, egoera, anonimotasunan egoera batekin alderatu daiteke. Horrela, ikerketan parte hartu dutenak harreman sozialetaz ahaztu eta ebaluatu beharreko gaitasuna ebaluatzean zentratu daitezke (Peterson eta Peterson, 2011), ekarpenen begirada jarriz eta ez ekarpen horiek egin dituen pertsonan (Yastıbaş eta Yastıbaş, 2015), horrela, koebaluazioaren kalitatea hobea dela esan daiteke (Yu eta Liu, 2009; Li, 2017). Ondorioz, prozesu hauek anonimoak izatea (Vanderhoven et al., 2015) edo ikasleen artean emandako kalifikazioak publikoak ez izatea gomendatzen da. Notak ikerketarako soilik erabili direnez, normala da inplikazio sozialak eragin gutxiago izatea; ebaluazioak publikoak edo anonimoak ez izateak, presio soziala sor dezakelako eta presio honek ebaluazioa egiteko prozesuan eragiten du (Xu eta Carless, 2016). Are gehiago, ikasleak beraien irudia, harreman sozialak edo taldeko giroa ez apurtzeko, ez dira guztiz zintzoak ikaskideen lana eta jokabidea ebaluatzeko garaian (Yu, 2021; Zhan, 2019). Gainera, kide bat ebaluatzea, ebaluazioa hartzea baino exijenteagoa da (Nicol, 2010), horregatik, ikertzaile askoren esanetan (Dominguez et al. 2015; Li et al. 2020; Zhan, 2021), ebaluazio eredu hauetan parte hartuko duten ikasleak trebatzea gomendagarria izan daiteke prozesu hauen eraginkortasuna bermatzeko. Ikerketa honetan parte hartu duten ikasleak ez dute formakuntzarik jaso, beraz, azken puntu horrek ere eragin dezake egin diren ebaluazioetan emandako puntuazioetan.

Faktore soziodemografikoek daukaten eraginaren inguruan jaso diren emaitzak, aurretik egin diren ikerketetan jaso diren emaitzen antzerakoak dira (Catalán y González, 2009; Espey, 2021; Langan et al., 2005; Langan et al., 2008). Generoari dagokionez ebidentzia zientifikoak dio ebaluatzaileak genero arazoak azaleratu ditzakela berdinen arteko ebaluazioa egiteko orduan (Espey, 2021; Sasmaz-Oren, 2012). Nahiz eta Escribá-Perez et al.-ek (2018) kontrakoa esan, hirugarren ikerketan ikusi da generoa aldagai esanguratsua dela puntuazioak jasotzeko orduan. Espey (2021), Sasmaz-Oren (2012) eta Yurdabakan-en (2011)

ikerketetan ikusi bezala, ikerketa honetan ere, emakumeak puntuazio altuagoak jaso dituzte, bai autoebaluazioan eta baita koebaluazioan. Era berean, unibertsitate esparruan talde lanaren neurketekin egin diren ikerketetan ere emakumeek, gizonek baino puntuazio altuagoak izan ohi dituzte (Espey, 2021; Rodríguez-Gómez et al., 2018). Talde lanean aritzeko gaitasun interpersonalak funtsezkoak dira, eta orokorrean, emakumeek garatuago izan ohi dituzte, eta hor aurkitu daiteke aurreko baieztapenaren arrazoi posible bat (De Prada et al. 2022). Baina, badaude kontrakoa dioten ikerketak ere, hau da, generoaren eragina nabarmena dela ebaluazio prozesuetan (De Paola et al., 2018). Orokorrean gizonezkoak gehiago okertzen dira berdin arteko puntuazioak emateko orduan (Kaufman et al., 2000), gainera, Langan et al.-en (2005) esanetan, gizonezkoak dira genero ezberdintasuna elikatzen dutenak, emakumeak okerrako puntuatzen dituztelako. Emakumeak ostera puntuazio zehatzagoak eta objektiboagoak emateko gai direla dio ikertzaile berdinak. Ez hori bakarrik, lidergotza, eraginkortasuna eta talde lana neurtzen ziren ikerketa batean, emakumeek puntuazio okerragoak lortu zituzten, nahiz eta talde hauetako lana hobea izan (De Paola et al., 2018). Halaber, gizonezkoek, puntuazio okerragoekin baloratu zituzten emakumeak. Ikerketa hau ez dator bat tesi honetako emaitzekin.

Perez et al. (2015) eta De Prada et al.-en (2022) ikerketek diote, emakumeak, beraien talde laneko autoefikaziaren hautemate hobea daukatela. Emaitza hauek, hirugarren ikerketakoekin bat datozen kasu honetan ere, emakumeak altuago puntuatu dira eta puntuatuak izan direlako talde laneko gaitasuna neurtzean. De Paola et al.-en (2018) esanetan, ostera, emakume liderrak gutxietsi egiten dira, ez direlako beraien talde lana koordinatzeko eta bukatzeko eraginkortasunaren jabe. Ez hori bakarrik, lan zehatz bateko errendimendua neurtzeko autoebaluazioa erabili ohi den beste ebaluazio testuinguru batzuetan ere, emakumeak bere burua gutxiezteaz gain, kritikoagoak izan ohi dira autebaluazioa egitean (Das et al., 1998; Langan et al., 2005). Orobat, hau gizarteak genero bakoitzarengatik espero

duenaren ispilua da, eta horregatik, joera hau urteetan mantendu da (Das et al., 1998). Gainera, emakumeak berdinen arteko ebaluazio hobeak egin ohi dituzte (Noroozi et al., 2018, 2022; Wu eta Schunn, 2020). Desbideratze hauen eragina gutxitu eta ebaluazioen kalitatea hobetzeko aukera bat errubrika eta kontrastatutako eskalen erabilera da (Berg, 1999; Falchikov eta Goldfinch, 2000; Min, 2006; Panadero et al., 2013; Schunn et al., 2016).

Hirugarren ikerketan ikertu den beste aldagai bat adina izan da. Talde lanaren gaitasuna autEBaluazio eta koEBaluazio bidez neurtu da eta adinarekin korrelazio positiboa erakusten du, nahiz eta, korrelazio hori txikia izan. Adinaren eta talde lanaren gaitasunean izandako puntuazioen arteko harremana Park et al.-ek (2015) emandako azalpenetan egon daiteke; hauen esanetan azken ikasturteetako ikasleak talde lanerako beharrezkoak diren gaitasunak izatea arruntagoa da. Gainera, unibertsitate ikasleak izanda, adinean aurrera egin ahal ebaluazio eredu hauek gehiagotan egiteko aukera izan dutenez, Boud et al.-en (2015) hitzekin bat etorri daitezke emaitzak; praktika honek emaitza zehatzagoak ekartzen dituelako, horregatik, urteak pasatu ahala, baliteke ikasleak autoEBaluazioak hobeto ajustatzea. Era berean, heldutasun falta edo muga kognitiboak kontuan izan beharreko gaiak dira (Stipek eta Mac Iver, 1989; Veenman et al., 2004); horrela balitz bakoitzak bere burua dena baino hobea ikustera eramateko arriskua legoke. Adina eta talde lanaren autoEBaluazio eta koEBaluazioaren arteko harremana aztertu duen ikerketarik ez da aurkitu, halaber, Panaderok (2016) autoEBaluazioa eta koEBaluazioak adinarekin daukaten harremana ikertzeko beharra azpimarratu zuen. Adinarekin hobetzen diren eta ikertuak izan diren gaitasunak egon badaude, autoefikazia esaterako (Huang, 2013), eta aldagai hau errendimendu akademikoaren bitartekaria da (Richardson et al., 2012; Robbins et al., 2004). Aldagai honen eraginak bi norabidetan egiten du lana (Panadero et al., 2017); bat, autoEBaluazioak ikaskuntza-irakaskuntza prozesuaren inguruan ematen den informazioa izango da (Andrade, 2010; Panadero eta Alonso-Tapia, 2013) eta bestea, autoEBaluazioa egiteak ikaslearen

ziurtasunean daukan eragin positiboa (Shunck, 1996). Beraz, adina, talde lanaren autoebaluazioa eta koebaluazioaren arteko harremana aztertu duten ikerketarik aurkitu ez bada ere, badaude adinarekin hobetzen duten aldagaiak, autoefikazia edo motibazioa esaterako. Ez hori bakarrik, bitarteko aldagai hauek norbere ebaluazioa eta berdinen artekoa garatzeko gaitasuna hobetzen dute, eta, adinarekin hobetzen direnez, esan daiteke, hirugarren ikerketako emaitzak zentzua daukatela.

Aztertu den hirugarren aldagai askea, errendimendu akademikoa da. Errendimendu akademiko hobea daukaten ikasleek autoebaluazioa eta koebaluazioa egitean, talde lanaren dimentsio batzuetan desadostasun txikiagoa adierazten dute. Aurretik esan bezala, gaitasun kognitiboak errendimenduarekin lotuta egon daitezke eta gaitasun horiek autoebaluazio zehatzagoa eta objetiboagoa egitea erraztuko dute. Baina, adinarekin gertatu bezala, ez da aurkitu errendimendu akademikoa eta talde lanaren autoebaluazioa eta koebaluazioaren arteko harremana aztertu duen ikerketarik. Baina, Florentina eta Laviniaren (2023) esanetan, harreman esanguratsua dago errendimendu akademikoaren eta ikasleen talde lanerako eraginkortasunaren artean, horrek, modu batean edo bestean, hirugarren ikerketan emandako emaitzak ikertzaile hauen hitzekin bat datoz. Hau Dunning-Kruger efektuaren (Kruger eta Dunning, 1999) ondorioz izan daiteke, garapen handiena daukaten ikasleak hobeto zehazten dituztelako beraien ebaluazioak. Gainera, koebaluazioen kasuan, halo efektuaren eraginpean ere egon daitezke (Viswesvaran et al., 2005), hau da, ikasleak elkarren artean ebaluatzean, kideekiko daukaten irudi orokorragatik eraginda egoteak, horrek, errendimendu altua daukaten ikasleak, hobeto ebaluatzerara eramanez dezake kidea (Thorndike, 1920). Autoebaluazioak eta koebaluazioak egitean dauden eragile guztiak kontuan izanda, eta bakoitzaren berezitasun propioak aztertuta, baliteke, hau izatea Panadero et al.-ek (2019) biak elkarrekin bateratzeko aholkatzearen arrazoia.

7.4. Inplikazio pedagogikoak

Hiritarrak beraien bizitzarako gakoak diren oinarrizko gaitasunak garatu behar dituztela dio Europar Batasunak, gaitasun horiek, beste batzuen artean; talde lana, lidergotza eta berrikuntza dira (Europar Batzordea, 2018). Gainera, Boloniako Prozesuaren ondorio gisa Goi Mailako Hezkuntzaren kalitatea hobetzeko gidalerroak ezarri ziren (Fraile, Pardo y Panadero, 2018). Gidalerro horietan oinarritutako legeak, Unibertsitateak konpetentzietan oinarriz programatzera behartu ditu. Prozesu hauek martxan jartzeak, ikasleak konpromiso eta arduraz ekitera behartu ditu (Elen et al., 2007; Kember, 2009; Struyen et al., 2010) eta horretarako, testuinguruak ere egokitu egin behar dira, hezkuntza sistema baliabideekin elikatuz (Villa, 2020). Garatu beharreko gaitasunetako bat talde lana da (Atxurra eta Villardon-Gallego, 2015).

Ikerketa asko egin dira gaitasun hauen inguruan, kontzeptualizatu eta hauen artikulazioa ikasteko, baina, ez dira gaitasun hauen ikasketa eman den edo ez aztertu duten ikerketak (De Prada et al., 2022). Horretarako ebaluazio prozesuak diseinatu eta garatzea beharrezkoa da (Sanz eta Pedreño, 2011).

Tresna hauek gaitasun bakoitzaren osagaiak neurtuko dituzten errubrika edo eskalak izan daitezke (Gimeno et al., 2011; Herrero et al., 2014; López, 2017; Villa eta Poblete, 2007). Gaitasun hauekin lotutako adierazleak neurtzeko tresna asko aurkituz daitezke (Arias et al., 2011; Clemente-Ricolfe eta Escribá-Pérez, 2013; Gargallo et al., 2018; Lazo et al., 2009; Martínez-Clares eta González-Lorente, 2019; Ruiz, 2010), baina, Crespi eta Garcia-Ramosen (2023) esanetan Goi Mailako Hezkuntza oinarrizko gaitasunak neurtzeko galdetegi zehatzen hutsunea dago.

Beraz, lan honetan egiten den ekarpenetako bat CATME-S talde lana neurtzeko tresnaren itzulpena eta egokitzea dira. Tresna hau, Goi Mailako ikasketetan aplikatua

izateko prest dago. Gainera, tresna hau koebaluazio eta autoebaluazio moduan aplikatua izateko egokitu da, orduan, ekarpena bikoitza da. Horrela Garapen Jasangarriko laugarren helburuari, Kalitatezko Hezkuntzari, ekarpen zuzena egingo zaio.

7.5. Garapen Jasangarriko 2030 Agendari ekarpena

Lanean ikusi den moduan, generoaren eragina esanguratsua da talde lana autoebaluatzeko eta koebaluatzeko orduan, eta orokorrean edozein gairen inguruan autoebaluazioa edo koebaluazioa egiteko orduan baita (Espey, 2021; Sasmaz Oren, 2012). Lan honetan egindako errebisio teorikoak eta ondoren izandako emaitzen baieztapen hori berresten da, adibidez, De Paola et al.-ek (2018) diote beste gaitasun batzuen artean, talde lana neurtu zen ikerketa batean, emakumeak lan hobea egin arren, gizonezkoak baino ebaluazio okerragoak izan zituztela. Gainera, taldean izan daiteke rolaren arabera, generoak ere eragina izango du; hau da, emakumeak jarrera dominatzailea edo asertiboa izango balu, gizonezkoak berdin jokatuta baino gehiago zigortuko litzateke (Williams eta Tiedens, 2015). Arazo hau azaleratzeak, hezkuntza komunitatea akzio konkrituak martxan jartzera gonbidatzen du, horrela, genero ikuspuntuaren aldetik ikasleak hezi eta egon daiteken sesgoa ahal den neurrian txikitzeko. Beraz, puntu honetan, Garapen Jasangarriko bigarren helburuarekin harreman izango luke lan honek.

Genero ezberdintasuna gaitzetzeko formazioa beharrezkoa dela diote adituek, eta formazio horretan eragile intrapertsonalak eta interpertsonalak landu beharko lirateke, baieztapen hau azken urteotan egin diren ikertekin bat dator (adibidez, Burke Money Penny et al., 2018; Cao et al., 2019; Pope, 2005; Rotsaert et al., 2017, Wen et al., 2006; Zou et al., 2018). Faktore hauek hobeto kudeatzeko, berriki, Li (2017) eta Senden et al.-ek (2023) berdinen arteko ebaluazioa egingo zuten parte hartzaileak prestatu egin zituzten, horrela, prozesuan zehar izango zituzten sentimenduak eta talde presioa hobeto kudeatu ahal izateko.

Formazio hori garrantzitsua izango da ebaluazioa testuinguru atsegin batean egin ahal izateko, Sargent et al.-ek (2011) dioten moduan, klaseko giroa garrantzitsua baita prozesu hauek aurrera eramateko. Are gehiago, harreman pertsonalak osasuntsuak izan behar dira, ikasleak guztiz zintzoak izateko (Yu, 2021; Zhan, 2019) eta konfiantza faltarik balego, hori landu egin beharko litzateke, bestela ebaluazioa egiteko orduan eragin negatiboak izan litzake (Hu eta Lam, 2010). Hau guztia kontuan hartuta, gaitasun interpertsonalak eta intrapertsonalak lantzeko behar argia ikusten da lan honetan, beraz, arlo honetan fokoa jarri eta irakasleak honetan arreta jartzera bultzatuz Garapen Jasangarriko hirugarren helburuaren (Osasuna eta Ongizatea) garrantzia azpimarratzen da.

Atal honekin bukatzeko, aurreko atalaren bukaeran esan bezala, CATME-S talde lana autoebaluazio eran eta koebaluazio eran neurtzeko tresna egokia eta zehatza da, hori baieztatu da egindako analisisetan, beraz, lan honek, Hezkuntza Kalitatea (Garapen Jasangarriko laugarren helburua) hobetzeko ekarpena ere egingo du.

7.6. Jarduera Profesionalari Ekarpina

Pertsonalki, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako eta Batxilergoko, Lanbide Heziketako eta Hizkuntzen Irakaskuntzako Irakasleen Prestakuntza Unibertsitate Masterreko irakasle moduan, ikerketa honetan egindako lana zuzenea aplikatu ahal izan dut. Alde batetik ikasgaiaren kalitatea hobetzeko, talde lanaren kontzeptualizazioa eta Ebaluazioaren inguruan egindako errebisioa lagungarri izan da; bestetik, autoebaluazioa eta koebaluazioa aplikatzeko orduan kontuan izan beharreko ezaugarrietaz gain, genero ikuspuntua eta testuinguraren zainketaren beharra ere garrantzitsuak izan dira. Horrela ikasgaiari sakontasuna eta hausnarketa gehitu eta hezkuntza kalitatea hobetu dira. Azkenik, Talde Laneko gaitasuna neurtzeko lehen eta bigarren ikerketan balioztatutako tresnak erabili dira.

7.7. Ikerketa Muga

Lehen muga, ikerketa honetan parte hartu duen laginaren formakuntza da. autoebaluazio eta koebaluazio prozesuak sortu ditzazken sesgo eta tentsioak gainditzeko gomendagarria da aurrez formazioa egitea. Lan honetako lagina Goi Mailako ikasleak direnez, ebaluazio prozesuetan formatuta daudela baiezkotzat eman da, baina, hori ez da zertan horrela izan. Klaseko giroan erreparatzea (Sargent et al., 2011), harreman pertsonalak zainduz (Yu, 2021) garrantzitsua izango da. Gainera, ikasle bakoitzaren garapena ere funtsezkoa izango da. Beraz, formakuntzak eragin positiboak izango ditu ikasleengan (Ching eta Hsu, 2016; Li, 2017) eta ondorioz, tentsioak sor ditzazketen eragile interpertsonalak eta intrapertsonalak inhibituko dira.

Bigarren ikerketa muga laginean izandako genero ezberdintasuna da. Ikerketa honetan parte hartu duten ikasleen heren bat da emakumezkoa. Ez da erreza genero aldetik lagin orekatua izatea (Weber et al., 2021). Baina, adibidez, emakumea kaltetua ateratzen bada berdinen arteko ebaluazioak egitean, edo gizonezkoak ebaluazioa hauek egitean akats gehiago egiten baditu (Kaufman et al., 2000), talde lana autoebaluazioa eta koebaluazioa eginez ebaluatu nahi bada, guztiz gomendagarria da genero aldetik ahal den lagin orekatuena bilatzea.

Hirugarren ikerketa muga, laginaren lokalizazio konkretua izan da. Ikasle guztiak Deustuko Unibertsitateakoak izan dira, Hezkuntza eta Kirol Fakultateko graduakoak alegia. Hau horrela izatearen arrazoia proiektuaren bideragarritasuna eta egokitasuna izan da. Andrade eta Du-ren (2007) esanetan autoebaluazioa burutuko den testuingurua garrantzitsua da, beraz, baliteke lagina handitzeak ikerketa aberatsagoa egitea. Testuinguruaren arabera, ikasleek ebaluazio eredu hauen inguruan dituzten siniskerak aldatu daitezke, eta hauek ebaluazioak betetzeko orduan ikaslearengan eragiten dute (Yan et al., 2020).

Laugarren ikerketa muga metodologikoa da, hau da, ikerketa kuantitatiboa da. Eskala bat baliteke nahikoa izatea, baina, talde lana ebaluatzeko modu kualitatiboren bat gehitzeak ikerketa aberastu lezake. Adibidez; gaur egun, badaude berdinen arteko ebaluazio dialogikoak erabiliz hobekuntza positiboak ondorioztatzen dauden ikerketak (Er et al., 2021; Filius et al., 2018; Wood, 2022). Orduan, ikerketa zabaltzeak lidergotza, testuinguruaren eragina, ikasle bakoitzak dimentsio bakoitzari eman dion garrantzia, etab. baloratzea erraztuko luke.

Bostgarren ikerketa muga, koebaluazioa egin denean, ikasleak identifikatzeko erabili den modua da. Laginaren zati bat galdu da koebaluazioak egiteko orduan kodeak komunikatzeko orduan akatsak egon direlako. Gai hau konpontzeko, kodeak aurre ezarriak egon daitezke, eta soilik ikertzaileak eta sujetuak ezagutu, edo, fitxa bidez egin; hau da, sujetu bakoitzak bere kodea paper batean idatzi eta ondoren berari dagokion ebaluatzaileari pasatu, horrela, gaizki ulertuak minimizatuko lirateke.

Ikerketan izandako mugen atalarekin bukatzeko, ezin da ahaztu ikerketaren zati bat autoinformeak direla, beraz, alderdi horretan, desiragarritasun sozialak puntuaketetan eragin dezakela, eta beste zatian, koebaluazioaren atalean, pertsonen arteko aldagarritasunak; sujetu bakoitzak, bai adierazlea eta bai batetik zazpirako puntuaketa eskala ezberdin ulertu dezakelako.

7.8. Etorkizuneko Ikerketa Lerroak

Ikerketa honen motibazioa hezkuntza komunitatean ikusitako hutsune bati erantzutea da, beraz, gauden testuinguruan kontuan izanda, premiazkoa da ahal bezain azkarren talde lana autoebaluatzeke eta koebaluatzeke, CATME-S euskarara itzuli eta Goi Mailako Hezkuntzarako egokitzeaz gain, Lehen Hezkuntzarako, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzarako, Batxilergorako eta Formakuntza Profesionalerako egokitzea.

Gainera, ikerketa honetan ikasleak soilik parte hartzen duten bi ebaluazio ereduak izan dira kontuan, teorian ikusi bezala, ikaslea da talde lana ebaluatzeke pertsona egokiena, taldearen parte delako, baina, ez legoke gaizki irakaslearen ebaluazioa gehitzea, horrela, ebaluazio eredu denak kontuan hartuz, talde lanaren ebaluazioaren paisaia osoaren argazkia izateko. Aukera interesagarria izan daiteke irakasleengan ere aldagaiak aztertzeke; generoa, siniskerak, testuingurua, etab. Ebaluazioan parte hartzen duten sujetuakin jarraituz, ikerketa honetan ebaluazio jasotzailearen puntuazioak aztertu dira, dagoen datu basearekin ebaluazioa ematen duen sujetuaren puntuazioak aztertu daitezke. Ebaluazio emailea eta aldagaien arteko harremana aztertzeak ikerketa aberastuko du eta ekarpen interesgarriak atera daitezke berdinen arteko ebaluazioan eragiten duten bitartekariak azaltzeko. Azalpen hau, CATME-S eskala erabiltzeaz gain, metodologia kualitatiboa erabilita indartu daiteke. Autoebaluzioa eta koebaluzioa lan konkretuen ebaluzioa beharrenean, testuinguru bati lotutako ariketa bat dela antzeman da, beraz, ebaluazio mota hauek aztertzean, testuingurua, kultura, herrialdea edo ikasketa zentroa bera kontuan hartzeko ezaugarriak dira.

Bukatzeko, ikerketaren diseinua longitudinala egiteak ere informazio gehiago eta osoagoa izaten lagundu dezakenez, ikerketa honekin jarraituko da. Deustuko Unibertsitateko, Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientziak, Jarduera Fiskoa eta Kirolaren Zientziak eta Lehen Hezkuntzako gradu bikoitza eta Lehen Hezkuntzako graduan Talde Laneko

gaitasunaren garapena aztertu eta aldagaiak azalduz, hezkuntzaren kalitatea hobetu ahal izateko.

8 KAPITULUA

Ondorioak

8. Ondorioak

Ikerketa honen helburu orokorra, hezkuntza komunitatean dagoen behar bati erantzutea da, hau, talde laneko gaitasuna autoebaluatzeko eta koebaluatzeko tresna egokiaren ekarpena egin eta, talde lanaren ebaluazioa modu horretan burutzean eragin dezaketen bitartekariak azaltzea da. Lan honetako marko teorikoan esan bezala, talde lana, Goi Mailako Hezkuntzan, landu beharreko gaitasunetako bat da, baina, gaitasun horren garapena neurtzeko tresna fidagarrien falta nabarmena da. Lan honetan, autoebaluazio eta koebaluazio bitartez, talde lana neurtzeko mundu mailan gehien erabilia den CATME eskalaren Short bertsioa gaztelerara itzuli eta Goi Mailako Hezkuntzarako egokitu da. Bi balioztatze prozesuetan ikusi da, CATME-S tresnak ezaugarri sendoak eta fidagarriak dituela talde lana bi ebaluazio modu hauetan neurtzeko. Autoebaluazio eta koebaluazioen arteko aldea hamarren baten bueltan dago, autoebaluazioen alde; horrek esan nahi du, sujetuek beraien burua, taldekideek baino hobeto baloratzen dutela. Gainera, tresna hau aplikatzean generoaren eragina esanguratsua dela ikusi da, bai autoebaluazio eran eta bai koebaluazio eran, era berean, adinaren eta errendimenduaren eragina ere neurtu da; adina aurrera joana ahala, talde laneko gaitasuneko puntuazioa hobetzen da eta harreman esanguratsua ikusten da dimentsio batzuetan. Errendimendu akademikoarekin, ordea, ez da ikusten harreman esanguratsurik. Beraz, genero ikuspuntua lantzea gaur eguneko hezkuntzaren erronka nagusietako bat dela esan daiteke, eta horretarako formazio programak martxan jartzeko beharra ikusten da. Formazio horretan gaitasun interpertsonalak eta intrapersonalak lantzeak, autoebaluazioan eta koebaluazioan sor daitezken tentsio sozial eta emozionalak kudeatzen lagun dezake. Horrela, bi ebaluazio ereduen artean dauden puntuaketa aldeak gutxitu daitezke; ebaluazioak errealitatera gerturatzea eraginez. Laburbilduz, talde lana, Goi Mailako Hezkuntzan, modu fidagarrian autoebaluazio eta koebaluazio bidez neurtzeko tresna

fidagarrien ekarpena egin da eta bai aplikazioa eta bai ebaluazioetako puntuazioak ulertzeko informazio garrantzitsua azaldu da.

Erreferentzia Bibliografikoak

9. Erreferentzia bibliografikoak

Acosta Vera, J.M. (2011). *Trabajo en Equipo*. ESIC Editorial.

Adachi, C., Tai, J. H. M., & Dawson, P. (2018). Academics' perceptions of the benefits and challenges of self and peer assessment in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(2), 294-306.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1339775>

Adams, S. G. (2003). Building successful student teams in the engineering classroom. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 4(3).

Aguado, D., Arranz, V., & Valera, A. (2010). Desarrollo de la competencia transversal trabajo en equipo mediante contenidos elearning: una ayuda para la inserción laboral. *RELADA-Revista Electrónica de ADA-Madrid*, 4(2), 104-111.
<http://hdl.handle.net/10486/674539>

Aguilar, V. (2013, November 11–15). *Contribution of self-assessment to self-regulation of learning in students at the University of Xalapa* [Paper presentation]. XII National Congress of Educational Research, Guanajuato, Mexico.

Alcover, C. M.; Martínez, D.; Rodríguez, F. y Domínguez, R. (2004). *Introducción a la Psicología del Trabajo*. McGraw-Hill.

Allen, D. (2000). *La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Paidós.

Alqassab, M., Strijbos, J.-W., Panadero, E., Ruiz, J. F., Warrens, M., & To, J. (2023). A Systematic Review of Peer Assessment Design Elements. *Educational Psychology Review*, 35(1), 18. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09723-7>

- Alqassab, M., Strijbos, J.-W., & Ufer, S. (2019). Preservice mathematics teachers' beliefs about peer feedback, perceptions of their peer feedback message, and emotions as predictors of peer feedback accuracy and comprehension of the learning task. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 139–154. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1485012>
- Anderson-Butcher, D., Riley, A., Amorose, A., Iachini, A., & Wade-Mdivanian, R. (2014). Maximizing youth experiences in community sport settings: The design and impact of the LiFE sports camp. *Journal of Sport Management*, 28, 236–249. <https://DOI:10.1123/jsm.2012-0237>
- Andrade, H. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning. In H. J. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 90-105). Routledge.
- Andrade, H. (2019) A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. *Frontiers Education*. 4(87). <https://doi: 10.3389/feduc.2019.00087>
- Andrade, H., & Brookhart, S. M., (2016). “The Role of Classroom Assessment in Supporting Self-Regulated Learning.” In D. Laveault & L. Allal (Eds.) *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation*, 293–309. Springer International Publishing.
- Andrade, H. & Du, Y. (2005). Student Perspectives on Rubric-Referenced Assessment. *Educational & Counseling Psychology Faculty Scholarship*. 2.
- Andrade, H., & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 159–181. <https://doi.org/10.1080/02602930600801928>

- Andrade, H., & Valtcheva, A.. (2009). Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment. *Theory Into Practice*, 48, 12-19.
<https://doi.10.1080/00405840802577544>.
- Aguado-García, D., Arranz, V., y Valera-Rubio, A. (2010). Desarrollo de la competencia transversal trabajo en equipo mediante contenidos elearning: una ayuda para la inserción laboral. *Relada. Revista Electrónica de ADA-Madrid*.
- Arias, E., Pacheco, M., Cabré, V., Castillo, J. A., Echevarría, R., Gómez, A. M., Herrero, O., Pérez, C. y Rusiñol, J. (2011). Plantilla d'Observació i Avaluació de Competències (POAC): millora de la qualitat docent en l'avaluació psicològica [Plantilla de observación y evaluación de competencias (POAC): mejora de la calidad docente en la evaluación psicológica]. *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, (29), 189-206.
- Aritzeta, A., & Balluerka, N. (2006). Cooperation, competition and goal interdependence in work teams: A multilevel approach. *Psicothema*, 18(4), 757–765.
- Arter, J., & McTighe, J. (2001). *Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assess-ing and improving student performance*. Corwin Press
- Aryadoust, V. (2016). Gender and Academic Major Bias in Peer Assessment of Oral Presentations. *Language Assessment Quarterly* 13 (1): 1–24.
<https://doi:10.1080/15434303.2015.1133626>.
- Asún, S., Romero, M. R. y Chivite, M. (2017). Exploración de sistemas de evaluación formativa entre estudiantes universitarios en la provincia de Huesca. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 127, 52-58.
[https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2017/1\).127.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2017/1).127.05)

- Atwater, L. E., & Yammarino, F. J. (1992). Does self-other agreement on leadership perceptions moderate the validity of leadership and performance predictions? *Personnel Psychology*, 45(1), 141–164.
<https://DOI:10.1111/j.1744-6570.1992.tb00848.x>.
- Atxurra, C. Y., y Villardón-Gallego, L. (2015). La competencia trabajo en equipo. In L. Villardón-Gallego (Ed.), *Competencias genéricas en educación superior: Metodologías específicas para su desarrollo* (pp. 79–102). Narcea.
- Aydeniz, M., & Gilchrist, M.A. (2013). Using Self-Assessment to Improve College Students' Engagement and Performance in Introductory Genetics.
- Bader, M. Burner, T. Iversen, S. H., & Varga, Z., (2019). Student perspectives on formative feedback as part of writing portfolios. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(7), 1017-1028. DOI:
<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1564811>.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Publicacions Universitat de València.
- Baker, D. P., Horvath, L., Champion, M., Offermann, L., & Salas, E. (2004). *Adult literacy and life skills survey: Teamwork framework*
- Baldwin, T. T., Bedell, M. D., & Johnson, J. L. (1997). The social fabric of a team-based M.B.A. program: Network effects on student satisfaction and performance. *Academy of Management Journal*, 40, 1369–1397.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.

- Barberá, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Edebé.
- Barraycoa, J., y Lasaga, O. (2010). La competencia de trabajo en equipo: Más allá del corta y pega. *Vivat Academia*, *111*, 1–5. <https://doi.org/10.15178/va.2010.111.65-69>
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The Big Five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, *(44)*, 1–26.
- Bear, J. B., Cushenbery, L., London, M., & Sherman, G. D. (2017). Performance feedback, power retention, and the gender gap in leadership. *The Leadership Quarterly*, *28*(6), 721-740.
- Belbin, R. M. (1993). *Team Roles at Work*. Butterworth Heinemann. Oxford.
- Bell, R., Portilla, Y., y De la Llana, E. (2019). *Aportes de la autoevaluación para la activación del aprendizaje de los estudiantes en el Instituto Superior Tecnológico de formación*. En M. R. Tolozano Benítez (Coord.) y E. Soria (Ed.), *Memorias del quinto Congreso internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: Aprendizaje en la sociedad del conocimiento: modelos, experiencias y propuestas* (pp. 112-123). Instituto Superior Tecnológico.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, *88*, 588–606. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Berlin, J.M., Carlström, E.D. & Sandberg, H.S. (2012) ‘Models of teamwork: ideal or not? A critical study of theoretical team models’, *Team Performance Management: An International Journal*, *18* (5–6), 328–340.

- Berg, E. C. (1999). The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 215–241.
[https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80115-5](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80115-5)
- Best, K., Jones-Katz, L., Smolarek, B., Stolzenburg, M., & Williamson, D. (2015). Listening to our students: An exploratory practice study of ESL writing students' views of feedback. *Tesol Journal*, 6(2), 332-357.
- Bing-You RG, Paterson J, & Levine MA. 1997. Feedback falling on deaf ears: Residents' receptivity to feedback tempered by sender credibility. *Med Teach* 19:40–44
- Birenbaum, M., & Dochy, F.J.R.C (Eds.). (1996). Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge. Boston, MA: Kluwer/Springer
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5.
- Booyesen, L. A. E., & Nkomo, S. M. (2010). Gender role stereotypes and requisite management characteristics: The case of South Africa. *Gender in Management*, 25(4), 285-300.
- Boud, D. (1995). Self and peer marking in a large technical subject. *In Enhancing Learning Through Self-assessment*. Routledge.
- Boud, D. & Dawson, P. (2021). What feedback literate teachers do: an empirically-derived competency framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 48. 1-14.
<https://doi:10.1080/02602938.2021.1910928>.

- Boud, D., Dawson, P., Bearman, M., Bennett, S., Joughin, G., & Molloy, E. (2018). Reframing assessment research: through a practice perspective. *Studies in Higher Education, 43*(7), 1107-1118.
- Boud, D. & Falchicov, N. (1989). Quantitative studies of student self-assessment in higher education: A critical analysis of findings. *Higher Education, 18* (5), 529-549.
<https://doi:10.1007/BF00138746>
- Boud, D., Lawson, R., & Thompson, D. G.,(2015). “The Calibration of Student Judgement Through Self-assessment: Disruptive Effects of Assessment Patterns.” *Higher Education Research & Development 34* (1): 45–59.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation In Higher Education, 38*(6), 698712.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Bourke, R. (2014). Self-assessment in professional programmes within tertiary institutions. *Teaching in Higher Education, 19*(8), 908–918.
- Bourke, R. (2016). Liberating the learner through self-assessment. *Cambridge Journal of Education, 46*(1), 97-111.
- Bourke, R., & Tait, C. (2012). How do students use self-assessment to learn in a tertiary institution? *Proceedings of the Symposium on Assessment and Learner Outcomes Rutherford House, Victoria University, Wellington* (pp. 70–80).
- Bozkurt, F. (2020). Teacher candidates’ views on self and peer assessment as a tool for student development. *Australian Journal of Teacher Education, 45*(1).
<https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n1.4>

- Braender, L. M., & Naples, M. I. (2013). Evaluating the impact and determinants of student team performance: Using LMS and CATME data. *Journal of Information Systems Education, 24*(4), 281–289.
- Brantmeier, C., Vanderplank, R., & Strube, M. (2012). What about me?: Individual self-assessment by skill and level of language instruction. *System, 40*(1), 144–160.
- Brew, A (1993) 'The partnership degree: idea to reality', *Research and Development in Higher Education, 14*, 264-71
- Britton, E., Simper, N., Leger, A., & Stephenson J. (2017). Assessing teamwork in undergraduate education: A measurement tool to evaluate individual teamwork skills. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 42*(3), 378–397.
<https://doi:10.1080/02602938.2015.1116497>
- Brown, G. T. L. (2004). Measuring attitude with positively packed self-report ratings: Comparison of agreement and frequency scales. *Psychological Reports, 94*(3), 1015-1024. <https://doi:10.2466/pr0.94.3.1015-1024>
- Brown, G. (2011). Self-regulation of assessment beliefs and attitudes: A review of the Students' Conceptions of Assessment inventory. *Educational Psychology, 31*(6), 731–748.
- Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. In J. H. McMillan (Ed.), *The SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 367–393). Sage.
- Brown, G. T., & Hirschfeld, G. H. (2008). Students' conceptions of assessment: Links to outcomes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 15*(1), 3–17.

- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Sage.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8–14.
- Burke, K. (2009). *How to assess authentic learning*. Corwin Press.
- Burke Money Penny, D., Evans, M., & Kraha, A. (2018). Student Perceptions of and Attitudes toward Peer Review. *American Journal of Distance Education*, 32(4), 236–247. <https://doi.org/10.1080/08923647.2018.1509425>
- Burkinshaw, P., & White, K. (2017). Fixing the women or fixing universities. *Administrative Sciences*, 7(3), 30. <https://doi.org/10.3390/admsci7030030>
- Butler, Y. G., & Lee, J. (2006). On-task versus off-task self-assessments among Korean elementary school students studying English. *Modern Language Journal*, 90(4), 506–518.
- Cabrales, O. (2010). Evaluación de los aprendizajes en estudios de posgrado. *Educación y Desarrollo Social*, 4(1), 10-37.
- Cajide, J. (2004). *Calidad universitaria y empleo*. Dykinson S. L.
- Calatayud, M. (2007). Una estrategia de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el escenario de la convergencia europea: la autoevaluación. En M. Martínez, y F. Pastor (Eds.), V Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria. Universidad de Alicante.

- Camiel, L. D., Kostka-Rokosz, M., Tataronis, G., & Goldman, J. (2017). Performance and perceptions of student teams created and stratified based on academic abilities. *American Journal of Pharmaceutical Education*, *81*(3), 1–7.
- Canney, M. (2014). La autoevaluación por el estudiante: aproximación a las creencias de docentes universitarios [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación, Maestría en Educación, Bogotá]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/12356>
- Cannon-Bowers, J., Tannenbaum, S. I., Salas, E., & Volpe, C. E. (1995). Defining team competencies and establishing team training requirements. In R. Guzzo & E. Salas (Eds.), *Team effectiveness and decision making in organizations* (pp. 330–380). Jossey-Bass.
- Cano García, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
- Cao, Z., Yu, S., & Huang, J. (2019). A qualitative inquiry into undergraduates' learning from giving and receiving peer feedback in L2 writing: Insights from a case study. *Studies in Educational Evaluation*, *63*, 102–112. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.08.001>
- Capellato, P., Vasconcelos, L. V. B., Ranieri, M. G., & Sachs, D. (2020). Método de ensino ativo utilizando avaliação por pares e autoavaliação peer and self-evaluation using active teaching method. *Research, Society and Development*, *9*(7), <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.3495>

- Carless, D. (2012). Trust and its role in facilitating dialogic feedback. In *Feedback in Higher and Professional Education*. Routledge.
- Carless, D. (2015). *Excellence in University Assessment: Learning from AwardWinning Practice*. London, UK: Routledge.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carpenter, M. A. (2002). The implications of strategy and social context for the relationship between top management team heterogeneity and firm performance. *Strategic Management Journal*, 23(3), 275–284.
- Carson, K. M., & Glaser, R. E. (2010). Chemistry is in the news: Assessing intra-group peer review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 381–402. doi:10.1080/02602930902862826
- Catalán J. y González M. (2009). Actitud hacia la Evaluación del Desempeño y su Relación con la Autoevaluación del Propio Desempeño. Profesores Básicos de opiapó, La Serena y Coquimbo. *Pshyke 18* (2): 97-112.
- Chacón-Cuberos, R., Expósito-López, J., Romero-Díaz de la Guardia, J.J. y Olmedo-Moreno, E.M. (2021). Skills for Future Work (H2030): Multigroup Analysis in Professional and Baccalaureate Training. *Research on Social Work Practice*, 31(7), 758-769. <https://doi: 10.1177/10497315211002646>

- Chakraborty, Mukherjee, A., Rachapalli, S. R., & Saha, S. (2018). Stigma of sexual violence and women's decision to work. *World Development*, *103*, 226–238. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2017.10.031>
- Chang, C., & Lin, H. C. K. (2019). Effects of a mobile-based peer-assessment approach on enhancing language-learners' oral proficiency. *Innovations in Education and Teaching International*.
- Channon, S. B., Davis, R. C., Goode, N. T., & May S. A. (2017). What makes a 'good group'? Exploring the characteristics and performance of undergraduate student groups. *Advances in Health Sciences Education*, *22*(1), 17–41. <https://doi:10.1007/s10459-016-9680-y>
- Chapman, K. J., & van Auken, S. (2001). Creating positive group project experiences: An examination of the role of the instructor on students' perceptions of group projects. *Journal of Marketing Education* *23*(2), 117–127. <https://doi:10.1177/0273475301232005>
- Chen, C. H. (2010). The implementation and evaluation of a mobile self-and peer-assessment system. *Computers & Education*, *55*(1), 229-236.
- Chen, G., Kirkman, B.L., Kanfer, R., Allen, D., & Rosen, B. (2007). A multilevel study of leadership, empowerment, and performance in teams. *Journal of applied psychology*, *92*(2), 331
- Chew, E., Snee, H., & Price, T. (2016). Enhancing international postgraduates' learning experience with online peer assessment and feedback innovation. *Innovations in Education and Teaching International*, *53*(3), 247-259.

- Ching, Y.-H., & Hsu, Y.-C. (2016). Learners' Interpersonal Beliefs and Generated Feedback in an Online Role-Playing Peer- Feedback Activity: *An Exploratory Study. The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(2).
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i2.2221>
- Chiavenato, I. (2007). Evaluación del Desempeño. *En Administración de Recursos Humanos* (pp. 241-269). México: McGraw-Hill
- Cho, K., Schunn, C. D., & Wilson, R. W. (2006). Validity and reliability of scaffolded peer assessment of writing from instructor and student perspectives. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 891–901.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.891>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Clemente-Ricolfe, J. S. y Escribá-Pérez, C. (2013). Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la Universidad. *Revista de Educación*, (362), 535-531. <https://dx.doi.org/10.4438/1988-592XRE-2013-362-241>
- Colás, P. (2005). La formación universitaria en base a competencias. In P. Colás & J. de Pablos (Eds.), *El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia* (pp. 101–123). Aljibe.
- Cole, D. A. (1991). Change in self-perceived competence as a function of peer and teacher evaluation. *Developmental Psychology*, 27(4), 682–688.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.4.682>

- Coll, C y Martin, E. (1996). La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto. *Signos, Teoría y práctica de la educación*, 18; 64-77
- Concina, E. (2022). The Relationship between Self- and Peer Assessment in Higher Education: A Systematic Review. *Trends in Higher Education*. 2022; 1(1):41-55. <https://doi.org/10.3390/higheredu1010004>
- Contreras, G. (2003). Evaluación formativa. Nuevos enfoques. *Pensamiento educativo*, 33(2), 31-48.
- Cortez, C., Nussbaum, M., Woywood, G., & Aravena, R. (2009). Learning to collaborate by collaborating: A face-to-face collaborative activity for measuring and learning basics about teamwork. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25, 126–142.
- Crespí, P., and García-Ramos, J. M. (2023). Diseño y evaluación de competencias genéricas básicas para la universidad y la empresa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, 1–18. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e22.4600>
- Cronbach, L. (1963). Course improvement through evaluation. *Teacher's College Record*, 64. 672-683
- Cruz, S., y Da Silva, A. (2020). Autoavaliação dos graduandos de Pedagogia sobre seu desempenho acadêmico no decorrer do curso. *REAE-Revista de Estudos Aplicados em Educação*, 4(8), 203-217. <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol4n8.5842>

- Cubero, J., Rodríguez, G., y Quesada, V. (Coords.) (2013). Evaluación participativa en la educación superior: análisis de una experiencia en el Grado de Administración y Dirección de Empresas. En *Investigación e innovación educativa al servicio de instituciones y comunidades globales, plurales y diversas: actas del XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*. Alicante, España, 4-6 de septiembre de 2013 (pp. 828-836).
- Das, M. 1998. "Self and Tutor Evaluations in Problem Based Learning Tutorials: Is There a Relationship?", *Medical Education* 32 (4): 411–418.
- Dawes J. G. (2008). Do data characteristics change according to the number of scale points used? An experiment using 5 point, 7 point and 10 point scales. *International Journal of Market Research*, 51, 61–77.
- De la Cruz Lablanca. (2014). *Comunicación efectiva y trabajo en equipo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- De Paola, M., Gioia, F., & Scoppa, V. (2018). Teamwork, Leadership And Gender. *IDEAS Working Paper Series from RePEc*, IDEAS Working Paper Series from RePEc, 2018-01.
- De Prada, E. D., Mareque, M., & Pino-Juste, M. (2022). Teamwork skills in higher education: Is university training contributing to their mastery? *Psicología: Reflexao e Critica*, 35, 1–13.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDFv
- Díaz-Granados, D. y Salas, E. (2008). Temas emergentes y conclusiones en la investigación acerca de los equipos y el trabajo en equipo. *Revista persona 11*, 11-32.
- Dickson, H., Harvey, J., & Blackwood, N. (2019). Feedback, feedforward: evaluating the effectiveness of an oral peer review exercise amongst postgraduate students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(5), 692-704.
- Dietz, A. S., Salas, E., Pronovost, P. J., Jentsch, F., Wyskiel, R., Mendez-Tellez, P. A., Dwyer, C., & Rosen, M. A. (2018). Evaluation of a measurement system to assess ICU team performance. *Critical Care Medicine*, 46(12), 1898–1905.
- Dochy, F., Segers, M., & Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: Una nueva era de evaluación. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2(2), 13–29.
- Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331–350.
- Domínguez, C., Jaime, A., Sánchez, A., Blanco, J. M., & Heras, J. (2016). A comparative analysis of the consistency and difference among online self-, peer-, external- and instructor-assessments: The competitive effect. *Computers in Human Behavior*, 60, 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.061>

- Double, K. S., McGrane, J. A., & Hopfenbeck, T. N. (2020). The Impact of Peer Assessment on Academic Performance: A Meta-analysis of Control Group Studies. *Educational Psychology Review*, 32(2), 481–509. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09510-3>
- Drexler, J. A., Jr., Beehr, T. A., & Stetz, T. A. (2001). Peer appraisals: Differentiation of individual performance on group tasks. *Human Resource Management*, 40(4), 333–345.
- Duers, L. (2017). The learner as co-creator: A new peer review and self-assessment feedback form created by student nurses. *Nurse Education Today*, 58, 47-52. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.08.002>
- Dungan, A., & Gronich, L. (2006). Student self-assessment: A tool for engaging management students in their learning. *Organization Management Journal*, 3(1), 54-73. <https://doi.org/10.1057/omj.2006.7>
- Dunning, D., Meyerowitz, J. A., & Holzberg, A. D. (1989). Ambiguity and self-evaluation: The role of idiosyncratic trait definitions in self-serving assessments of ability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1082–1090.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.
- Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2003). The female leadership advantage: An evaluation of the evidence. *The Leadership Quarterly*, 14(6), 807-834.

- Earnest, M., Madigosky, W. S., Yamashita, T., & Hanson, J. L. (2022). Validity evidence for using an online peer-assessment tool (CATME) to assess individual contributions to interprofessional student teamwork in a longitudinal team-based learning course. *Journal of Interprofessional Care*, 36(6), 923–931.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de*
- Elen, J., Clarebout, G., Leonard, R. y Lowick, J. (2007). Student-centred and teacher-centred learning environments: what students think. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 105-117. <https://doi.org/10.1080/13562510601102339>
- El-Koumy, A. (2010). Student self-assessment in higher education: Alone or plus? In *CPLA Conference*, Lebanese American University, Lebanon, October 29–30 (pp. 1–28). <https://doi.org/10.2139/ssrn.2364817>
- Ellemers, N. (2018). Gender stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 69, 275–298. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011719>
- Ellis, A.P.J., Bell, B.S., Ployhart, R.E., Hollenbeck, J.R., & Ilgen, D.R. (2005). An evaluation of generic teamwork skills training with action teams: effects on cognitive and skill-based outcomes. *Personnel Psychology*, 58(3), 641-672.
- Ely, R. J., Ibarra, H., & Kolb, D. M. (2011). Taking Gender Into Account: Theory and Design for Women's Leadership Development Programs. *Academy of Management Learning & Education*, 10(3), 474-493.
- Er, E., Dimitriadis, Y., & Gašević, D. (2021). A collaborative learning approach to dialogic peer feedback: A theoretical framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(4), 586–600. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1786497>

- Ersöz, Y., & Şad, S. N. (2018). Facebook as a Peer-Assessment Platform: A Case Study in Art Teacher Education Context. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 5(4), 740–753. <https://doi.org/10.21449/ijate.478277>
- Escribá-Pérez, C., Baviera, T., Baviera-Puig, M. A., & Buitrago-Vera, J. M. (2018). Cómo evaluar la competencia transversal “trabajo en equipo” desde un enfoque 180° en estudiantes universitarios. In V. Vega & E. Vendrell, *IN-RED 2018. IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 1453–1461). Editorial Universitat Politècnica de València.
- Escriba-Perez, C., Baviera, T., Baviera-Puig, A., Buitrago-Vera, J. (2018) Assessment of teamwork ability using catme-bars scale in a marketing course, *EDULEARN18 Proceedings*. 5231-5236.
- Espey, M. (2021). Gender and peer evaluations. *The Journal of Economic Education*, 53(1), 1-10
- Esquivel, J. M. (2009). Evaluación de los aprendizajes en el aula: una conceptualización renovada. In *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (pp. 127-144)
- European Commission (2018, May 22). Council recommendation on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Rev. Educ. Res.* 83 (1), 70–120. <https://doi:10.3102/0034654312474350>
- Falchikov, N. (1991). Group Process Analysis. In Brown, S. and Dove P. (Eds.), *Self and Peer Assessment*. Birmingham, SCED Paper 63.

- Falchikov, N. (1995). Peer Feedback Marking: Developing Peer Assessment. *Innovations in Education and Training International*, 32(2), 175–187. <https://doi.org/10.1080/1355800950320212>
- Falchikov, N. (2001) *Learning together : peer tutoring in higher education*. London; New York, RoutledgeFalmer. Falchikov, N (1986) 'Product comparisons and process benefits of collaborative peer group and self assessments', *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 11(2), 146-66
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment through Student Involvement: Practical Solutions for Aiding Learning in Higher and Further Education*. <https://www.routledge.com/Improving-Assessment-through-Student-Involvement-Practical-Solutions-for/Falchikov/p/book/9780415308212>
- Falchikov, N., & Boud, D. (1989). Student Self-Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 59, 395-430.
- Falchikov, N., & Goldfinch, J. (2000). Student Peer Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis Comparing Peer and Teacher Marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287–322. <https://doi.org/10.3102/00346543070003287>
- Farland, M. Z., & Beck, D. E. (2019). Collaborative learning teams to longitudinally teach and assess teamwork behaviors and attitudes. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 83(9), 1966–1973. <https://DOI: 10.5688/ajpe7255>
- Fellenz, M. R. (2006). Toward fairness in assessing student groupwork: A protocol for peer evaluation of individual contributions. *Journal of Management Education*, 30(4), 570–591.

- Fernández, R., Kozlowski, S. W. J., Shapiro, M. J., & Salas, E. (2008). Toward a definition of teamwork in emergency medicine. *Academic Emergency Medicine*, 15(11), 1104–1112.
- Ferrándiz-Vindel, I. (2011). The self-assessment of competences in higher education. *International Journal of Social Science Research*, 7(2), 7–26.
- Fidalgo-Blanco, Á., Lerís, D., Sein-Echaluce, M.L., & García-Peñalvo, F.J. (2015). Monitoring indicators forCTMTC: comprehensive training model of the teamwork competence in engineering domain. *International Journal of Engineering Education (IJEE)*, 31(3), 829-838.
- Figl, K. (2010). A systematic review of developing team competencies in information systems education. *Journal of Information Systems Education*, 21(3), 323.
- Filius, R. M., Kleijn, R. A. M., Uijl, S. G., Prins, F. J., Rijen, H. V. M., & Grobbee, D. E. (2019). Audio peer feedback to promote deep learning in online education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(5), 607–619. <https://doi.org/10.1111/jcal.12363>
- Fleenor, J. W., Smither, J. W., Atwater, L. E., Braddy, P. W., & Sturm, R. E. (2010). Self–other rating agreement in leadership: A review. *The Leadership Quarterly*, 21(6), 1005-1034.
- Flood, M., Martin, B., & Dreher, T. (2013). Combining Academia and Activism: Common Obstacles and Useful Tools. *Australian Universities' Review*, 55(1), 17–26.
- Florentina, L., & Lavinia, M. F. (2023). Teamwork efficiency of students: does the university environment contribute to the development of this competence?. *Review of Psychopedagogy*, 12(1).

- Fong, P. S., Men, C., Luo, J., & Jia, R. (2018). Knowledge hiding and team creativity: The contingent role of task interdependence. *Management Decision*, 56(2), 329–343.
- Fraile, J., Panadero, E., & Pardo, R. (2017). Co-creating rubrics: The effects on self-regulated learning, self-efficacy and performance of establishing assessment criteria with students. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 69–76.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.03.003>
- Fraile, J., Pardo, R. y Panadero, E. (2018). Autoevaluación y autocalificación en el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte: Estudio censal de las guías docentes. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 22(3), 163–182. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7997>
- Fraile, A., & Moreira, H. (2013). A participação dos alunos no processo de avaliação: uma experiência no ensino superior. *Meta: Avaliação*, 5(14), 217-237.
<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/164>
- Gaillet, LI (1992). *Un presagio de las teorías y prácticas modernas del aprendizaje colaborativo: el trabajo del retórico escocés George Jardine*. Documento presentado en la 43ª Reunión Anual de la Conferencia sobre Composición y Comunicación Universitaria, Cincinnati, OH.
- Gairín, J. (1997) La autoevaluación institucional como vía para mejorar los centros educativos. *Revista Educación y Ciencias Humanas*, 5 (8), 34-67.
- García, M. E. C. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 12(3), 1-16.

- García-Garnica, M., Romero- Díaz de la Guardia, J. J., & Olmos- Gómez, M. D. C. (2023). Influencia de la competencia para trabajar en equipo en las habilidades para el futuro laboral. *Revista Española de Orientación Pedagógica*, 33(2), 86–109.
- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J. M., Almerich, G., Verde, I. y Cebriá, M. A. (2018). Validación del cuestionario SEQ en población universitaria española. Capacidades del alumno y entorno de enseñanza/aprendizaje. *Anales de Psicología*, 34(3), 519-530. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.299041>
- Gielen, S., Dochy, F., Onghena, P., Struyven, K., & Smeets, S. (2011). Goals of peer assessment and their associated quality concepts. *Studies in Higher Education*, 36(6), 719–735. <https://doi.org/10.1080/03075071003759037>
- Gil, F., Rico, R., & Sanchez-Manzanares, M. (2008). Eficacia de equipos de trabajo. *Papeles del Psicólogo*, 29, 25–31.
- Gimeno, M., Vendrell, R., Isanta, C. y Arias, E. (2011). Com formar i avaluar per competències per part dels tutors dels seminaris de Grau [Cómo formar y evaluar por competencias por parte de los tutores de los seminarios de Grado]. *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, (29), 97-111. Recuperado de: <http://www.revistaaloma.net/index.php/aloma/article/view/125>
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia Social. La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Kairós.
- González-Romá, V. (2008). La innovación en los equipos de trabajo. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 32–40.
- Goodrich Andrade, H. (1996). Understanding rubrics. *Educational Leadership*.

- Goodrich, H. W. (1996). Student self-assessment: At the intersection of metacognition and authentic assessment. (PhD), Harvard University, US.
- Gransberg, D. D. (2010). Quantifying the impact of peer evaluations on student team project grading. *International Journal of Construction Education and Research*, 6(1), 3–17. <https://doi:10.1080/15578771003590326>
- Greene, J. A., y Azevedo, R. (2007) A theoretical review of Winne and Hadwin's model of self-regulated learning: New perspectives and directions. *Review of Educational Research*, 77(3), 334-372. <https://doi: 10.3102/003465430303953>
- Guzzo, R. A., & Dickson, M. W. (1996). Teams in organizations: Recent research on performance and effectiveness. *Annual Review of Psychology*, 47, 307-338
- Hafner, J., & Hafner, P. (2003). Quantitative analysis of the rubric as an assessment tool: an empirical study of student peer-group rating. *International Journal of Science Education*, 25(12), 1509–1528. <https://doi.org/10.1080/0950069022000038268>
- Hale, C. (2015). Self-assessment as academic community building: a study from a Japanese liberal arts university. *Language Testing in Asia*, 5(1). <https://doi.org/10.1186/s40468-014-0010-0>
- Han, Y., & Xu, Y. (2020). The development of student feedback literacy: The influences of teacher feedback on peer feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(5), 680–696. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1689545>
- Handley, K., Price, M., & Millar, J. (2011). Beyond 'doing time': Investigating the concept of student engagement with feedback. *Oxford Review of Education*, 37(4), 543-560.

- Hanrahan, S. J., & Geoff I. 2001. Assessing self- and peer-assessment: The students' views. *Higher Education Research & Development* 20, 1: 53–70. <https://doi:10.1080/07924360120043658>.
- Harris, L. R., & Brown, G. T. (2013). Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self-assessment to improve student learning: Case studies into teachers' implementation. *Teaching and Teacher Education*, 36, 101–111.
- Harris, T. C., & Barnes-Farrell, J. L. (1997). Components of teamwork: Impact on evaluations of contributions to work team effectiveness. *Journal of Applied Social Psychology*, 27(19), 1694–1715.
- Harrison, K., O'Hara, J., & McNamara, G. (2015). Re-thinking assessment: Self- and peer-assessment as drivers of self-direction in learning. *Eurasian Journal of Educational Research*, (60), 75–88. <https://doi.org/10.14689/ejer.2015.60.5>
- Hastie, C., Fahy, K., & Parratt, J. (2014). The development of a rubric for peer assessment of individual teamwork skills in undergraduate midwifery students. *Women and Birth*, 27(3), 220–226. <https://doi:10.1016/j.wombi.2014.06.003>
- Hebles, M., Yániz-Álvarez-de-Eulate, C., & Alonso-Dos-Santos, M. (2022). Teamwork Competency Scale (TCS) from the individual perspective in university students. *Journal of Technology and Science Education*, 12(2), 510–528. <https://doi.org/10.3926/jotse.1478>
- Heilman, M. E., & Parks-Stamm, E. J. (2007). Gender stereotypes in the workplace: Obstacles to women's career progress. In S. Correll (Ed.), *Social psychology of gender* (pp. 47–77). *Advances in Group Processes*. [https://doi.org/10.1016/S0882-6145\(07\)24003-2](https://doi.org/10.1016/S0882-6145(07)24003-2)

- Hentschel, T., Heilman, M. E., & Peus, C. V. (2019). The Multiple Dimensions of Gender Stereotypes: A Current Look at Men's and Women's Characterizations of Others and Themselves. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00011>
- Hernández-Pina, F. (2006). *Competencias y aprendizaje*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Psicopedagogía: Ámbitos de Intervención del Psicopedagogo. Melilla.
- Herrero, R., Ferrer, M. A. y Calderón, A. A. (2014). Evaluación de las competencias genéricas mediante rúbricas. *Universidad Politécnica de Cartagena*, (7), 13-22. <https://repositorio.upct.es/bitstream/handle/10317/4115/ecg.pdf>
- Himmel, E.; Olivares, M.A. & Zabalza, J. (1999). Hacia una evaluación Educativa Aprender para evaluar y evaluar para aprender Volumen I: *Conceptos actuales sobre la evaluación del aprendizaje escolar para NB3* Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile – Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Hogg, L. M. (2018). Empowering students through peer assessment: Interrogating complexities and challenges. *Reflective Practice*, 19(3), 308-321.
- Hovardas, T., Tsvitanidou, O. E., & Zacharia, Z. C. (2014). Peer versus expert feedback: An investigation of the quality of peer feedback among secondary school students. *Computers & Education*, 71, 133–152. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.09.019>
- Hu, G., & S. T. E. Lam. 2010. "Issues of Cultural Appropriateness and Pedagogical Efficacy: Exploring Peer Review in a Second Language Writing Class." *Instructional Science* 38 (4): 371–394. <https://doi:10.1007/s11251-008-9086-1>.

- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3, 424–453.
- Huang, J. (2013). *Autonomy, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Bern: Peter Lang.
- Humphrey, S. E., Karam, E. P., & Morgeson, F. P. (2010). *Towards a typology of team effectiveness: A meta-analytic review* [Conference session]. 25th Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology, Atlanta, GA.
- Huisman, B., Saab, N., van Driel, J., & van den Broek, P. (2018). Peer feedback on academic writing: Undergraduate students' peer feedback role, peer feedback perceptions and essay performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(6), 955–968. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1424318>
- Hung, Yj., Samuelson, B.L., Chen, Sc. (2016). Relationships between Peer- and Self-Assessment and Teacher Assessment of Young EFL Learners' Oral Presentations. In: Nikolov, M. (eds) *Assessing Young Learners of English: Global and Local Perspectives*. Educational Linguistics, vol 25. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-22422-0_13
- Hyatt, D. E., & Ruddy, T. M. (1997). An examination of the relationship between work group characteristics and performance: Once more into the breach. *Personnel Psychology*, 50, 553–585.
- Ibarra Sáiz, M. S., & Rodríguez Gómez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de educación*, 351, 381-407.

- Ilggen, D. R., Hollenbeck, J. R., Johnon, M., & Jundt, D. (2005). Teams in organizations: From input-process-output models to IMO models. *Annual Review of Psychology*, *56*, 517–543.
- Ion, G., Sánchez Martí, A., & Agud Morell, I. (2019). Giving or receiving feedback: Which is more beneficial to students' learning? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *44*(1), 124–138. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1484881>
- Izquierdo, B. (2008). De la evaluación clásica a la evaluación pluralista. Criterios para clasificar los distintos tipos de evaluación. EMPIRIA. *Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (16), 115-134.
- Jamovi Project (2023). Jamovi (version 2.4) [Computer software]. <https://www.jamovi.org>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje: La cooperación en el aula y la escuela*. Aique.
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, *2*(2), 130–144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>
- Jordan, M. H., Field, H. S., & Armenakis, A. A. (2002). The relationship of group process variables and team performance—A team-level analysis in a field setting. *Small Group Research*, *33*, 121–150.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International.
- Kaiser, J. A., & Websters, J. B. (2018). Nursing teamwork in a healthsystem: A multisite study. *Journal of Nursing Management*, *26*(5),555–562

Kambourova, M. (2008). Diseño y aplicación de una estrategia de autoevaluación para desarrollar los procesos de autonomía en los estudiantes universitarios: caso el aprendizaje y la enseñanza de la comunicación escrita en inglés en la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia [Tesis de maestría]. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1443/1/O0050.pdf>

Kambourova, M., González-Agudelo, E. M.^a, y GrisalesFranco, L. M.^a (2021). La autoevaluación del estudiante universitario: revisión de la literatura. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 33(2), 217-264. <https://doi.org/10.14201/teri.23672>

Kane, J. S., & Lawler, E. (1978). Methods of peer assessment. *Psychological Bulletin*, 85(3), 555–586.

Katzenbach, J. R. (1996). New roads to job opportunity: from middle manager to real change leader. *Strategy & leadership*, 24(4), 32-35.

Katzenbach, J.R. & Smith, D.K. (1993), *The Wisdom of Teams*, McKinsey & Company, New York.

Kaufman, D. B., Felder, R. M., & Fuller, H. (2000). Accounting for Individual Effort in Cooperative Learning Teams. *Journal of Engineering Education*, 89(2), 133–140.
<https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2000.tb00507>

Kaufman, J. H., & Schunn, C. D. (2011). Students' perceptions about peer assessment for writing: Their origin and impact on revision work. *Instructional Science*, 39(3), 387–406. <https://doi.org/10.1007/s11251-010-9133-6>

- Kelaher-Young, A. J., & Carver, C. L. (2013). Shifting Attention: Using Learning Self-Assessment Tools during Initial Coursework to Focus Teacher Candidates on Student Learning. *Teacher Education Quarterly (Claremont, Calif.)*, 40(4), 111–133.
- Kember, D. (2009). Promoting student-centered forms of learning across an entire university. *Higher Education*, 58, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9177-6>
- Kemery, E.R., & Stickney, L.T. (2013). A Multifaceted Approach to Teamwork Assessment in an Undergraduate Business Program. *Journal of Management Education*, 38(3), 462-479.
- Kendall-Gallagher, D., Reeves, S., Alexanian, J. A., & Kitto, S. (2017). A nursing perspective of interprofessional work in critical care: Findings from a secondary analysis. *Journal of Critical Care*, 38, 20–26.
- Ketonen, L., Nieminen, P., & Hähkiöniemi, M. (2020). The development of secondary students' feedback literacy: Peer assessment as an intervention. *The Journal of Educational Research*, 113(6), 407–417. <https://doi.org/10.1080/00220671.2020.1835794>
- Kiliç, D. (2016). An examination of using self-, peer-, and teacher-assessment in higher education: A case study in teacher education. *Higher Education Studies*, 6(1), 136–144. <https://doi:10.5539/hes.v6n1p136>
- Kilickaya, F. (2017). Peer assessment of group members in tertiary contexts. In M. Sowa & J. Krajka (Eds.), *Innovations in languages for specific purposes—Present challenges and future promises* (pp. 329–343). Peter Lang.

- King, P. E., & Behnke, R. R. (2005). Problems associated with evaluating student performance in groups. *College Teaching*, 53(2), 57–61. <https://doi:10.3200/CTCH.53.2.57-61>
- Kinnear, L., & Ortlepp, K. (2016). Emerging models of power among South African women business leaders. *SA Journal of Industrial Psychology/SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde*, 42(1), a1359. <http://dx.doi.org/10.4102/sajip.v42i1.1359>
- Kollar, I., & Fischer, F. (2010). Peer assessment as collaborative learning: A cognitive perspective. *Learning and Instruction*, 20(4), 344–348. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.005>
- Kossack, S., Sandiford, J., & López, R. (2006). The usefulness of self-assessment in higher education courses. *International Journal of Learning*, 13 (1), 33-42. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v13i01/48182>
- Kostons, D., Van Gog, T., & Paas, F. (2012). Training self-assessment and task-selection skills: A cognitive approach to improving self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 22(2), 121–132.
- Kozlowski, S. W. J. & Bell, B. S. (2003). Work groups and teams in organizations. En Borman, W. C., Ilgen, D. R. & Klimoski, R. J. (Eds.), *Handbook of psychology* (Vol. 12): Industrial and Organizational Psychology (pp. 333-375). New York: Wiley-Blackwell.
- Kozlowski, S. W. J., Gully, S. M., Nason, E. R., & Smith, E. M. (1999). Developing adaptive teams: A theory of compilation and performance across levels and time. In D. R. Ilgen and E. D. Pulakos (Eds.), *The changing nature of work performance:*

Implications for staffing, personnel actions, and development (pp. 240–292).
Jossey-Bass.

Kozlowski, S. W. J., & Ilgen, D. R. (2006). Enhancing the effectiveness of work groups and teams. *Psychological Science in the Public Interest*, 7(3), 77–124.

Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121–1134.

Lafourcade, P.D. (1977). *Evaluación de los aprendizajes*. Ed. Cincel.

Langan, A. M., Shuker, D. M., Cullen, W. R., Penney, D., Preziosi, R. F., & Wheeler, C. P. (2008). Relationships between student characteristics and self-, peer and tutor evaluations of oral presentations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(2), 179–190. <https://doi.org/10.1080/02602930701292498>

Langan, A. M., Weather, C. P., Shaw, E. M., Haines, B. J., Cullen, W. R., Boyle, J. C., Penney, D., Oldekop, J. A., Ashcroft, C., Lockey, L., & Preziosi, R. F. (2005). Peer assessment of oral presentations: Effects of student gender, university affiliation and participation in the development of assessment criteria. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(1), 21–34. <https://doi.org/10.1080/0260293042003243878>

Lazear, Shaw, K. L., & Stanton, C. T. (2012). The Value of Bosses. *NBER Working Paper Series*, 18317. <https://doi.org/10.3386/w18317>

- Lazo, C. M., Sierra, J. y Cabezuelo, F. (2009). La evaluación de las competencias alcanzadas en el Proyecto Final de las titulaciones de comunicación. *@tic.Revista d'Innovació Educativa*, (2), 48-55.<https://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/82>
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000.
- Leach, L. (2012). Optional self-assessment: Some tensions and dilemmas. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 37(2), 137-147. <https://doi:10.1080/02602938.2010.515013>
- Lee 2017; Lee, I. (2016). Teacher Education on Feedback in EFL Writing: Issues, Challenges, and Future Directions. *TESOL Quarterly*, 50(2), 518–527. <https://doi.org/10.1002/tesq.303>
- Leggat, S. G. (2007). Effective healthcare teams require effective team members: Defining teamwork competencies. *BMC Health Services Research*, 7, 1–10.
- Lejk, M., & Wyvill, M. (2001). Peer assessment of contributions to a group project: A comparison of holistic and category-based approaches. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(1), 61–72.
- LePine, J.A., Piccolo, R.F., Jackson, C.L., Mathieu, J.E., & Saul, J.R. (2008). A meta-analysis of teamwork processes: tests of a multidimensional model and relationships with team effectiveness criteria. *Personnel Psychology*, 61(2), 273-307.
- Lerner, S., Magrane, D., & Friedman, E. (2009). Teaching teamwork in medical education. *Mount Sinai Journal of Medicine*, 76(4), 318-329
- Lévy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias. Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Gestión 2000.

- Li, L. (2011) How Do Students of Diverse Achievement Levels Benefit from Peer Assessment? *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 5(2), 1–16
- Li, L. (2017). The role of anonymity in peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(4), 645–656. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1174766>
- Li, L., & Gao, F. (2016). The effect of peer assessment on project performance of students at different learning levels. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(6), 885–900
- Li, H., Xiong, Y., Hunter, C. V., Guo, X., & Tywoniw, R. (2020). Does peer assessment promote student learning? A meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 193–211. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1620679>
- Li, H., Xiong, Y., Zang, X., L. Kornhaber, M., Lyu, Y., Chung, K. S., & K. Suen, H. (2016). Peer assessment in the digital age: A meta-analysis comparing peer and teacher ratings. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(2), 245–264. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.999746>
- Liu, N. F., & Carless, D. (2006). Peer feedback: The learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279–290. <https://doi.org/10.1080/13562510600680582>
- Liu, X., Li, L., & Zhang, Z. (2018). Small group discussion as a key component in online assessment training for enhanced student learning in web-based peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(2), 207–222. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1324018>

- Livas, I. (1980). *Análisis e interpretación de los resultados de la evaluación continua*. México, Trillas.
- Logan, E. (2009). Self and peer assessment in action. *Practitioner Research in Higher Education*, 3(1), 29-35. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1130670.pdf>
- Logan, B. (2015). Reviewing the value of self-assessments: Do they matter in the classroom? *Research in Higher Education Journal*, 29, 1–11.
- Lopes, I. (2018). A prática da autoavaliação no ensino superior. Id on Line Revista *Multidisciplinar e de Psicologia*, 12(39), 839-850. <https://doi.org/10.14295/idonline.v12i39.1033>
- López, M. A. (2017). *Aprendizaje, competencias y TIC (2a. ed.)*. Pearson Educación.
- Lopez, Y. P., Rechner, P. L., & Olson-Buchanan, J. B. (2005). Shaping ethical perceptions: An empirical assessment of the influence of business education, culture, and demographic factors. *Journal of business ethics*, 60, 341-358
- Loughry, M. L., Ohland, M. W., & DeWayne Moore, D. (2007). Development of a theory-based assessment of team member effectiveness. *Educational and Psychological Measurement*, 67(3), 505–524. <https://doi.org/10.1177/0013164406292085>
- Lowell, V. L., & Ashby, I. V. (2018). Supporting the development of col-laboration and feedback skills in instructional designers. *Journal of Computing in Higher Education*, 30(1), 72–92.

- Lower, L. M., Newman, T. J., & Anderson-Butcher, D. (2015). Validity and reliability of teamwork scale for youth. *Research on Social Work Practice, 27*(6), 716-725. <http://doi.org/10.1177/10497315155589614>
- Lyness, K. S., & Heilman, M. E. (2006). When fit is fundamental: Performance evaluations and promotions of upper-level female and male managers. *Journal of Applied Psychology, 91*(4), 777-785. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.4.777>
- Maneeratana, K. & Sripakagorn, A. (2009). Use of CATME for teamwork assessment in engineering projects. ThaiPOD 2009. Bangkok, Thailand.
- Manrique, A. H. (2009). Dos formas diferenciadas de evaluación didáctica:: Evaluación normativa para seleccionar a los alumnos y evaluación criterial para el dominio del conocimiento básico. *Bordón: Revista de pedagogía, 61*(4), 39-48.
- Manriquez-Pantoja, (2012). *¿Evaluación de Competencias?. Estudios Pedagógicos, 38* (1), 355-366. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000100022>
- Marks, M. A., Burke, C. S., Sabella, M. J. y Zaccaro, S. J. (2002). The impact of cross-training on team effectiveness. *Journal of Applied Psychology, 87*, 3-13. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.1.3>.
- Martínez-Clares, P. y González-Lorente, C. (2019). Competencias personales y participativas vinculantes a la inserción laboral de los universitarios: validación de una escala. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 25*(1), 1-18. <https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.13164>

- Mateo, J. (2005). Los nuevos retos de la educación superior: los estudios de posgrado. *Educatio*, 69-86
- Mathieu, J., Maynard, M. T., Rapp, T., & Gilson, L. (2008). Team Effectiveness 1997-2007: A Review of Recent Advancements and a Glimpse Into the Future. *Journal of Management*, 34(3), 410-476. doi: <http://doi.org/10.1177/0149206308316061>
- Mayo, A. T. (2020). Teamwork in a pandemic: Insights from managementresearch. *BMJ Leader*, 4, 53–56. <https://doi.org/10.1136/leader-2020-00024>
- McConlogue, T. (2014). Making judgements: investigating the process of composing and receiving peer feedback. *Studies in Higher Education*, 40(9), 1495–1506. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.868878>
- McDonald, B. (2012). *Self-assessment and student-centered learning*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536980.pdf>
- McDonald, R., Boud, D., Francis, J., & Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín Cinterfor*, 149, 41–72.
- McDowell, L. (1995). The Impact of Innovative Assessment on Student Learning. *Innovations in Education and Training International*, 32, 302-313.
- Migueles, A. R., y Yulcerán, A. H. (2014). Desmitificando algunos sesgos de la autoevaluación y coevaluación en los aprendizajes del alumnado. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(25), 13-31.
- Miller, B. (2012). Student learning: the role of self-assessment. Master of Arts in Nursing Theses, 51.

- Mohammed, S., & Angell, L. (2004). Surface- and deep-level diversity in workgroups: Examining the moderating effects of team orientation and team process on relationship conflict. *Journal of Organizational Behavior*, 25(8), 1015–1039.
- Mok, M., Lung, C., Cheng, D., Cheung, R., & Ng, M. (2006). Self-assessment in higher education: experience in using a metacognitive approach in five case studies. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 415-433. <https://doi.org/10.1080/02602930600679100>
- Molloy, E., Boud, D., & Henderson, M. (2020). “Developing a Learner-Centred Framework for Feedback Literacy.” *Assessment & Evaluation in Higher Education* 45 (4):527–540. <https://doi:10.1080/02602938.2019.1667955>.
- Morales-Vallejo, P. (2006). *Measuring attitudes in psychology and education: Scale construction and methodological problems* (3rd ed. rev.). Comillas Pontifical University, ICAI-ICADE.
- Morán, R. C., Corzo, E. D. y Nizama, J. L. (2021). Retos de la Educación por Competencias en la Sociedad Contemporánea. *Revista de Filosofía*, (98), 270-291.
- Mora-Vicarioli, F., & Hooper-Simpson, C. (2016). Trabajo colaborativo en ambientes virtuales de aprendizaje: Algunas reflexiones y perspectivas estudiantiles. *Revista Electrónica Educare*, 20, 1–26.
- Mostert, M., & Snowball, J. D. (2013). Where angels fear to tread: Online peer-assessment in a large first-year class. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 674–686. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.683770>

- Nadal, C. T., Mañas, G. P., Bernadó, B. S., & Mora, C. A. (2015). Assessing teamwork competence. *Psicothema*, 27(4), 354–361.
- Navarro, J., Quijano, S. D. de, Berger, R. & Meneses, R. (2011). Grupos en las organizaciones: Herramienta básica para gestionar la incertidumbre y ambigüedad crecientes. *Papeles del Psicólogo*, 32, 17-28
- Ndoye, A. (2017). Peer / Self-Assessment and Student Learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(2), 255–269.
- Neus, J. L. (2011). Peer assessment accounting for student agreement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(3), 301–314.
<https://doi:10.1080/02602930903342315>
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517. <https://doi.org/10.1080/02602931003786559>
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://DOI: 10.1080/03075070600572090>
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: A peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102–122. <https://doi:10.1080/02602938.2013.795518>
- Nieminen, J. H., & Boud, D. (2024). Placing authenticity at the heart of student self-assessment: an integrative review. *Teaching in Higher Education*, 1–23.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2024.2367669>

- Noonan, B., & Duncan, C. R. (2005). Peer and self-assessment in high schools. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(17).
- Noroozi, O., Hatami, J., Bayat, A., van Ginkel, S., Biemans, H. J. A., & Mulder, M. (2018). Students' online argumentative peer feedback, essay writing, and content learning: Does gender matter? *Interactive Learning Environments*, 28(6), 698–712. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1543200>
- Nulty, & Duncan D. 2010. Peer and self-assessment in the first year of university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, <https://doi.org/10.1080/02602930903540983>
- Núñez, F. C., & Urquijo, A. Q. (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (16), 96-104.
- O'Neill, T., Larson, N., Smith, J., Donia, M., Deng, C., Rosehart, W., & Brennan R. (2019). Introducing a scalable peer feedback system for learning teams. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 848–862. <https://doi:10.1080/02602938.2018.1526256>
- Ohland, M. W., Loughry, M. L., Woehr, D. J., Bullard, L. G., Felder, R. M., Finelli, C. J., Layton, R. A., Pomeranz, H. R., & Schmucker, D. G. (2012). The comprehensive assessment of team member effectiveness: Development of a behaviorally anchored rating scale for self-and peer evaluation. *Academy of Management Learning & Education*, 11(4), 609–630.

- Panadero, E. (2011). *Intructional help for self-assessment and self-regulation: Evaluation of the efficacy of self-assessment scripts vs. Rubrics*. Ph.D. dissertation, Department of Educational and Developmental psychology, Universidad Autónoma de Madrid, Spain.
- Panadero, E. (2016). Is It Safe? Social, Interpersonal, and Human Effects of Peer Assessment: A Review and Future Directions. In G. T. L. Brown & L. R. Harris (Eds.), *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* (pp. 247–266). Routledge.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and practical connotations. When it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551-576. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J., & Huertas, J. A. (2014). Rubrics vs. self-assessment scripts: Effects on first year university students' self-regulation and performance. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 37(1), 149-183. <https://doi:10.1080/02103702.2014.881655>
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129–144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Panadero, E., Alqassab, M., Ruiz, J. F., & Ocampo, J. C. (2023). A systematic review on peer assessment: Intrapersonal and interpersonal factors. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2164884>

- Panadero, E., Brown, G. T. L., & Strijbos, J.-W. (2016). The Future of Student Self-Assessment: A Review of Known Unknowns and Potential Directions. *Educational Psychology Review*, 28(4), 803–830. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2>
- Panadero, E., Lipnevich, A. A. & Broadbent. J. (2019). “Turning Self-Assessment into Self-Feedback.” In *The Impact of Feedback in Higher Education: Improving Assessment Outcomes for Learners*, edited by D. Boud, M. D. Henderson, R. Ajjawi, and E. Molloy. London: Springer Nature.
- Panadero, E., Romero, M., & Strijbos, J.-W. (2013). The impact of a rubric and friendship on peer assessment: Effects on construct validity, performance, and perceptions of fairness and comfort. *Studies in Educational Evaluation*, 39(4), 195–203. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.10.005>
- Papinczak, T., Young, L., Groves, M., & Haynes, M. (2007). An analysis of peer, self, and tutor assessment in problem-based learning tutorials. *Medical teacher*, 29(5), e122-e132.
- Paris SG, Paris AH (2001) Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educ. Psychol*, 36(2): 89-101. https://doi:10.1207/S15326985EP3602_4
- Park, H.-R., Kim, C.-J., Park, J.-W., & Park, E. (2015). Effects of team-based learning on perceived teamwork and academic performance in a health assessment subject. *Collegian*, 22(3), 299-305. <https://doi.org/10.1016/j.colegn.2014.05.001>
- Paunonen, S. V., & O'Neill, T. A. (2010). Self-reports, peer ratings and construct validity. *European Journal of Personality*, 24(3), 189–206. <https://doi.org/10.1002/per.751>

- Perera, J., Mohamadou, G., & Kaur, S. (2010). The use of objective structured self-assessment and peerfeedback (OSSP) for learning communication skills: evaluation using a controlled trial. *Advances in Health Sciences Education, 15*, 185-193.
- Pérez, C., Arranz, G., Fernando, M., González, M. L., Patiño, M. R., Portillo, A. y Simón, M. A. (2008). *Experiencias de evaluación de competencias genéricas medianterúbricas. Jornada competencias genéricas y su evaluación*. Recuperado de: http://www.greidi.uva.es/articulos/CompGenericas_EUP2008.pdf
- Pérez, J. E. P., Enríquez, M. D. C. Z., Cuadras, G., Ledezma, R., & Vega, H. (2015). Perceived self-efficacy in teamwork and entrepreneurship in university students—A gender study. *Science Journal of Education, 3*(1), 1-5.
- Perez Gomez, A. I. Y Soto Gomez, E. (2011). Lesson Study, La mejora de la práctica y la investigación docente. *Cuadernos de Pedagogía, 417*, 64-68.
- Perrenoud, P. (2003). Nouvelles identités professionnelles: De quelques enjeux de formation. In J. P Astolfi (Ed.), *Éducation et formation: Nouvelles questions, nouveaux métiers* (pp. 311–342). ESF.
- Perrenoud, P. (2010). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje* (1). Graó.
- Peterson, C. H. & Peterson, N. A. (2011). Impact of Peer Evaluation Confidentiality on Student Marks. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 5*(2). Art 13.

- Pitt, E., Bearman, M., & Esterhazy, R., (2020). The Conundrum of Low Achievement and Feedback for Learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 45 (2):239–250. <https://doi:10.1080/02602938.2019.1630363>
- Planas-Lladó, A., Feliu, L., Arbat, G., Pujol, J., Suñol, J. J., Castro, F., & Martí, C. (2021). An analysis of teamwork based on self and peer evaluation in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 46(2), 191–207.
- Planas-Lladó, A., Feliu, L., Castro, F., Fraguell, R. M., Arbat, G., Pujol, J., Suñol, J. J., & Daunis-I-Estadella, P. (2018). Using peer assessment to evaluate teamwork from a multidisciplinary perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(1), 14–30. <https://doi:10.1080/02602938.2016.1274369>
- Poblete, M. y Garcia-Olalla, A. (2004). Análisis y Evaluación del Trabajo en Equipo del alumnado universitario. Propuesta de un modelo de Evaluación de Desarrollo del Equipo. En III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria. Bilbao
- Pope, N. (2001) An examination of the use of peer rating for formative assessment in the context of the theory of consumption values, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26, 235-246.
- Pope, N. K. Ll. (2005). The impact of stress in self- and peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(1), 51–63. <https://doi.org/10.1080/0260293042003243896>
- Porta, M. (2018). The importance of diagnostic evaluation in the teaching-learning process, for both teachers and students. *Academic Reflection*.

Race, P. (2001). *A Briefing on Self, Peer and Group Assessment*. LTSN Generic Centre, Assessment Series No. 9

Reddy, Y. M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 35(4), 435-448.
<https://doi:10.1080/02602930902862859>

Rafiq, R., & Fullerton, H. (1996). Peer assessment of group projects in civil engineering. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21, 1, 69–81.

Ramírez, M., & Morales, G. (2009). Ciclo filosofía y educación: El claroscuro de la formación por competencias. *Xipe Totek*, 18(3), 193–215.

Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education (2nd ed.)*. London & New York: Routledge Falmer.

Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado, *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 25 de enero de 2005, núm. 21, pp. 2842-2846.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de Octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Ministerio de Educación y Ciencia, (BOE nº 230 de 30 de Octubre de 2007).

Reddy, Y. M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 35(4), 435-448.
<https://doi:10.1080/02602930902862859>

- Rey Rocha, J., Martín Sempere, M. J., y Sebastián, J. (2008). Estructura y dinámica de los grupos de investigación. *Arbor*, 184(732), 743–757. <https://doi.org/10.3989/arbor.2008.i732.219>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and metaanalysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. <https://doi:10.1037/a0026838>
- Robbins, S. P., y Judge, T. A. (2009). *Comportamiento Organizacional* (Décimo Tercera ed.). México, D.F: Pearson Prentice Hall.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes?: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288. <https://doi: 10.1037/0033-2909.130.2.261>.
- Roberts, T. S. (2006). *Self, peer, and group assessment in e-learning*. Information Science Pub
- Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453–465. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>
- Rodríguez-Gómez, G. (2012). La evaluación en educación secundaria: funciones y modalidades. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 13-30.
- Rodríguez Gómez, G., Ibarra Sáiz, M.S. y Gómez Ruiz, M.A. (2011). e-Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y Estudiantes. *Revista de Educación*. <https://doi:10-4438/1988-592X-RE-2010-356-045>

- Rodríguez-Gómez, G., Ibarra-Saiz, M. S. y Cubero-Ibáñez, J. (2018). Competencias básicas relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 21(1), 181-208. <https://doi: 10.5944/educXXI.14457>
- Rojo, V. Á., Padilla Carmona, M. T., Santero, J. R., Torres Gordillo, J. J., & Ortega, M. S. (2011) . Análisis de la participación del alumnado universitario en la evaluación de su aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 69(250).
- Ross, J.A. (2006). Análisis de roles de Trabajo en Equipo: Un enfoque centrado en comportamientos. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Ross J.A. (2006) The reliability, validity, and utility of self-assessment. *Practical Assessment, Research and evaluation*, 11 (10), 1-13
- Rotsaert, T., Panadero, E., & Schellens, T. (2018). Anonymity as an instructional scaffold in peer assessment: Its effects on peer feedback quality and evolution in students' perceptions about peer assessment skills. *European Journal of Psychology of Education*, 33, 75–99.
- Rotsaert, T., Panadero, E., & Schellens, T. (2018). Peer assessment use, its social nature challenges and perceived educational value: A teachers' survey study. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 124–132. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.07.001>
- Rotsaert, T., Panadero, E., Estrada, E., & Schellens, T. (2017). How do students perceive the educational value of peer assessment in relation to its social nature? A survey study in Flanders. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 29–40. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.02.003>

- Rousseau, V., Aube, C., Chiochio, F., Boudrias, J., & Morin, E. M. (2008). Social interactions at work and psychological health: The role of leader-member exchange and work group integration. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(7), 1755–1777.
- Rousseau, V., Aubé, C., & Savoie, A. (2006). Teamwork Behaviors: A Review and an Integration of Frameworks. *Small Group Research*, 37(5), 540-570.
- Rúa, J., Arcila, M., Giraldo, M., y Hoyos, A. (2007). Cultura evaluativa en la Universidad de Medellín. Las prácticas evaluativas en los pregrados y su sentido para estudiantes y profesores. En Serie Documentos para una evaluación crítica, *Observatorio Nacional de Políticas de Evaluación (ONPE)*, (4), (pp. 15-38). Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación, Bogotá.
- Ruano, K. (2013). El despertar de las emociones. Un trabajo corporal. Multiárea. *Revista de Didáctica*, 6, 311-354.
- Rué, J. y Lodeiro, L. (Eds.) (2010). Equipos docentes y nuevas identidades académicas. Madrid: Narcea, 215 pp. *Estudios Sobre Educación: ESE*, 19, 299. <https://doi.org/10.15581/004.19.4638>
- Ruiz, J. M. (2010). Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real. *Revista de Educación*, (351), 435-460. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/1188>
- Ruiz-Morales., Y.A., Biencinto, C., García, M., y Carpintero, E. (2017). Evaluación de competencias genéricas en el ámbito universitario a través de entornos virtuales: Una revisión narrativa. *Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 23(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.23.1.7183>

- Rust, C., O'Donovan, B. & Price, M. (2005) 'A social constructivist assessment processmodel: How the research literature shows us this could be best practice.' *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(3), 231-240. <https://doi.org/10.1080/02602930500063819>
- Rydenfält, C., Borell, J., & Erlingsdottir, G. (2018). What do doctors mean when they talk about teamwork? Possible implications for interprofessional care. *Journal of Interprofessional Care*, 33(6), 714–723. <https://doi.org/10.1080/13561820.2018.1538943>
- Sadler, R. (2013). Opening up feedback: Teaching learners to see. In *Reconceptualising Feedback in Higher Education: Developing Dialogue with Students* (pp. 54–63). <https://doi.org/10.4324/9780203522813>
- Sadler, D. R. (2015). Three in-course assessment reforms to improve higher education learning outcomes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(7), 1081–1099. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1064858>
- Salas, E. (2005). Is there a «Big Five» in Teamwork? *Small Group Research*, 36(5), <http://doi.org/10.1177/1046496405277134>
- Salas, E. y Cannon-Bowers, J.A. (2000). The anatomy of team training
- Salas, E., Nichols D. R. & Driskell, J. E. (2007). Testing three team training strategies in intact teams: A meta-analysis. *Small Group Research*, 38, 471-488.
- Salas, E., Sims, D. E., & Burke, C. S. (2005). Is there a “Big Five” in teamwork? *Small Group Research*, 36(5), 555–599. <https://doi.org/10.1177/1046496405277134>

- Salas, E., Stagl, K. C., Burke, C. S., & Goodwin, G. F. (2004). Fostering team effectiveness in organizations: Toward an integrative theoretical framework of team performance. In W. Spaulding & J. (Eds.) Flowers, *Modeling complex systems: Motivation, cognition and social processes*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Salmerón, L. (2013). Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes: una revisión de la literatura. *Revista de educación*, Volumen extraordinario, 34-53.
- San Martín, S., Jiménez, N., y Sánchez-Beato, E. (2016). La evaluación del alumnado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Aula Abierta*, 4(1), 7-14.
- Sánchez-Meca, J., Alacid de Pascual, I., López-Pina, J. A., & Sánchez-Jiménez, J. (2016). Meta-análisis de generalización de la fiabilidad del inventario de obsesiones de Leyton versión para niños auto-aplicada. *Revista Española de Salud Pública*, 90, e50003. Epub.
- Sandoval Rubilar, P., Maldonado-Fuentes, A. C., & Tapia-Ladino, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de educación*, 15(1), 49-75. <https://doi.org/10.7203/relieve.23.1.7183>
- Sangaletti, C., Schweitzer, M. C., Peduzzi, M., Zoboli, E. L. C. P., & Soares, C. B. (2017). Experiences and shared meaning of teamwork and interprofessional collaboration among health care professionals in primary health care settings: a systematic review. *JBI Evidence Synthesis*, 15(11), 2723-2788. <https://doi:10.11124/JBISRIR-2016-003016>

- Sanz, M. P. G., y Pedreño, L. R. M. (2011). La planificación de evaluación de competencias en Educación Superior. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 113–124.
- Sarasola, L. (2000). *La competencia de acción como nuevo referente profesional*. Lección magistral del proyecto docente. San Sebastián. UPV.
- Sargeant, J., Eva, K. W., Armson, H., Chesluk, B., Dornan, T., Holmboe, E., & van der Vleuten, C. P. (2011). Features of assessment learners use to make informed self-assessments of clinical performance. *Medical Education*, 45(6), 636–647.
- Sasmaz Oren, F. (2012). The effects of gender and previous experience on the approach of self and peer assessment: A case from Turkey. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(2), 123–133.
<https://doi.org/10.1080/14703297.2012.677598>
- Savelsbergh, C.M.J.H., van der Heijden, B.I.J.M., & Poell, R.F. (2009). The Development and Empirical Validation of a Multidimensional Measurement Instrument for Team Learning Behaviors. *Small Group Research*, 40(5), 578-607.
- Schneckerberg, D., & Wildt, J. (2005). *Understanding the concept of ECompetence for Academic Staff*. University of Dortmund: Center for research on Higher Education and Faculty Development.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33(2), 359-382.
<https://doi:10.2307/1163289>

- Schunn, C., Godley, A., & DeMartino, S. (2016). The Reliability and Validity of Peer Review of Writing in High School AP English Classes. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 60(1), 13–23. <https://doi.org/10.1002/jaal.525>
- Segers, M., Dochy, F., Cascallar, E. (2003). *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*. Springer Dordrecht. <https://doi.org/10.1007/0-306-48125-1>.
- Seifert, T., & Feliks, O. (2019). Online self-assessment and peer-assessment as a tool to enhance student-teachers' assessment skills. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(2), 169–185. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1487023>
- Senden, M., De Jaeger, D., Rotsaert, T., Leroy, F., & Coertjens, L. (2023). How to Make Students Feel Safe and Confident? Designing an Online Training Targeting the Social Nature of Peer Feedback. In O. Noroozi & B. De Wever (Eds.), *The Power of Peer Learning: Fostering Students' Learning Processes and Outcomes* (pp. 325–346). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-29411-2_15
- Sergi, M. (2007). Evaluating short-term and long-term peer assessment of student teamwork. *Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*, 1(1), 41–58.
- Serrano, R. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 352, 267-287.
- Siles-González, & Solano-Ruiz, C. (2016). Self-assessment, reflection on practice and critical thinking in nursing students. *Nurse Education Today*, 45, 132–137. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.07.005>

- Silva, R. da (2007). A auto-avaliação como instrumento de conscientização de alunos de um curso de especialização lato sensu. Self-assessment as a tool for students' awareness of a specialization course. *Olhar de Professor, Ponta Grossa*, 10(2), 101-115. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68410207>
- Siow, L. F. (2015). Students' perceptions on self- and peer-assessment in enhancing learning experience. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 21–35.
- Sluijsmans, D., Brand-Gruwel, S., & van Merriënboer, J. J. G. (2002). Peer Assessment Training in Teacher Education: Effects on performance and perceptions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 443–454. <https://doi.org/10.1080/0260293022000009311>
- Snyder, K. (2014). The abrasiveness trap: High-achieving men and women are described differently in reviews. *Fortune*, August 26.
- Sosibo, Z. (2019). Self-assessment: a learner-centered approach towards transforming traditional practices and building self-directed learners. *South African Journal of Higher Education*, 33(5), 76-97. <https://dx.doi.org/10.20853/33-5-3586>
- Souto, R., Jiménez, F., y Navarro, V. (2020). Percepción de los Estudiantes sobre los Sistemas de Evaluación Formativa Aplicados en la Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 11-39. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.001>
- Stevens, M. J., & Champion, M. A. (1994). The knowledge, skill, and ability requirements for teamwork: Implications for human resource management. *Journal of Management*, 20, 503–530.

- Stevens, M. J., & Campion, M. A. (1999). Staffing work teams: Development and validation of a selection test for teamwork settings. *Journal of Management*, 25(2), 207–228.
- Stewart, R., Wright, B., Smith, L., Roberts, S., & Russell, N. (2021). Gendered stereotypes and norms: A systematic review of interventions designed to shift attitudes and behaviour. *Heliyon*, 7(4), e06660. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06660>
- Stiggins, R. J. (2001). *Student-involved classroom assessment* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Stipek, D., & Mac Iver, D. M. (1989). “Developmental Change in Children’s Assessment of Intellectual Competence.” *Child Development* 60 (3): 521–538.
- Strijbos, J.-W., Ochoa, T. A., Sluijsmans, D. M. A., Segers, M. S. R., & Tillema, H. H. (2009). Fostering Interactivity through Formative Peer Assessment in (Web-Based) Collaborative Learning Environments: In C. Mourlas, N. Tsianos, & P. Germanakos (Eds.), *Cognitive and Emotional Processes in Web-Based Education* (pp. 375–395). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-60566-392-0.ch018>
- Strom, P.S., & Strom, R.D. (2011). Teamwork skills assessment for cooperative learning. *Educational Research and Evaluation*, 17(4), 233-251.
- Strom, R., & Goodman, J. A. (2014). A peer assessment system to improve student team experiences. *Journal of Education for Business*, 89(1): 27–34. <https://doi:10.1080/08832323.2012.754735>

- Struyven, K., Dochy, F. y Janssens, S. (2010). Teach as you preach: The effects of student-centred versus lecture-based teaching on student teachers' approaches to teaching. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 43-64. <https://doi.org/10.1080/02619760903457818>
- Sutton, P. (2012). Conceptualizing Feedback Literacy: Knowing, Being, and Acting. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(1), 31-40. <https://doi:10.1080/14703297.2012.647781>.
- Tai, J., Canny, B. J., Haines, T. P., & Molloy, E. K. (2016). The role of peer-assisted learning in building evaluative judgment: opportunities in clinical medical education. *Advances in Health Sciences Education*, 21(3), 659. <https://doi.org/10.1007/s10459-015-9659-0>
- Taras, M. (2015). Autoevaluación del estudiante: ¿Qué hemos aprendido y cuáles son los desafíos? *Relieve*, 21 (1). <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.6394>
- Tavsanlı, Ö. F., & Kara, Ü. E. (2021). The effect of a peer and self-assessment-based editorial study on students' ability to follow spelling rules and use punctuation marks correctly. *Participatory Educational Research*, 8(3), 268-284.
- Tenbrink, T. D. (1984). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea
- Thiruvengada, H., & Rothrock, L. (2007). Time windows-based team performance measures: a frame work to measure team performance in dynamic environments. *Cognition, Technology & Work*, 9(2), 99-108.
- Thomas, G., Martin, D., & Pleasants, K. (2011). Using self- and peer-assessment to enhance students' future-learning in higher education. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 8(1).

- Thorndike, E. L. (1920). A constant error in psychological and theoretical concerns. *Journal of Applied Psychology*, 4, 25–29.
- To, J., & Panadero, E. (2019). Peer assessment effects on the self-assessment process of first-year undergraduates. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 920–932. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1548559>
- Topping, K. (1998). Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249–276. <https://doi.org/10.3102/00346543068003249>
- Topping, K. (2003). Self and peer assessment in school and university: Reliability, validity and utility. In M. Segers, F. Dochy, & E. Cascallar (Eds.), *Optimizing new modes of assessment: In search of qualities and standards* (pp. 55–87). Kluwer Academic Publisher.
- Topping, K. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice*, 48(1), 20–27
- Topping, E., Brown, G. T. L., & Strijbos, J. W. (2016). The future of student self-assessment: A review of known unknowns and potential directions. *Educational Psychology Review*, 28(4), 803–830. <https://DOI: 10.1007/s10648-015-9350-2>
- Topping, K. J., & Ehly, S. W. (2001). Peer assisted learning: A framework for consultation. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 12(2), 113–132. https://doi.org/10.1207/S1532768XJEPC1202_03
- Torrelles-Nadal, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, F. X., París-Mañas, G., & Cela, M. J. (2011). Competencia de trabajo en equipo: Definición y categorización. *Profesorado*, 15(3), 329–344. <http://hdl.handle.net/10481/23174>

- Tremblay, D., Roberge, D., Touati, N., Maunsell, E., & Berbiche, D. (2017). Effects of interdisciplinary teamwork on patient reported experience of cancer care. *BMC Health Services Research*, 17(1), 218
- Tsai, Y.-C., & Chuang, M.-T. (2013). Fostering Revision of Argumentative Writing through Structured Peer Assessment. *Perceptual and Motor Skills*, 116, 210-221.
<https://doi.org/10.2466/10.23.PMS.116.1.210-221>
- Tseng, S. C. , & Tsai, C. C. (2007). On-line peer assessment and the role of the peer feedback: A study of high school computer course. *Computers & Education* , 49 (4), 1161–1174. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.01.007>
- Tylerrek (1950) Tyler, R. W. (1942). General Statement on Evaluation. *Journal of Educational Research*, 35. 492-501
- Van den Berg, I., Admiraal, W., & Pilot, A. (2006). Design principles and outcomes of peer assessment in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 341–356.
<https://doi.org/10.1080/03075070600680836>
- Van der Kleij, F. M., & Lipnevich, A. A. (2021). Student perceptions of assessment feedback: A critical scoping review and call for research. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33, 345–373.
- Van Gennip, N. A. E., Segers, M. S. R., & Tillema, H. H. (2009). Peer assessment for learning from a social perspective: The influence of interpersonal variables and structural features. *Educational Research Review*, 4(1), 41–54.

- Van Gennip, N. A. E., Segers, M. S. R., & Tillema, H. H. (2010). Peer assessment as a collaborative learning activity: The role of interpersonal variables and conceptions. *Learning and Instruction*, 20(4), 280–290. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.010>
- Van Helvoort, A. J. (2012). How adult students in information studies use a scoring rubric for the development of their information literacy skills. *Journal of Academic Librarianship*, 38(3), 165–171.
- Van Zundert, M., Sluijsmans, D., & van Merriënboer, J. (2010). Effective peer assessment processes: Research findings and future directions. *Learning and Instruction*, 20(4), 270–279. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.004>
- Vanderhoven, E., Raes, A., Montrieux, H., Rotsaert, T., & Schellens, T. (2015). What if pupils can assess their peers anonymously? A quasi-experimental study. *Computers & Education*, 81, 123–132. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.001>
- Varela, O., & Mead, E. (2018). Teamwork skill assessment: Development of a measure for academia. *Journal of Education for Business*, 93(4), 172–182.
- Veenman, M. V., P. Wilhelm, & J. J. Beishuizen. 2004. “The Relation between Intellectual and Metacognitive Skills from a Developmental Perspective.” *Learning and Instruction* 14 (1): 89–109.
- Vieira, L., y Lima, M. L. (2019). Avaliação no Ensino Superior: Um olhar à Prática Avaliativa do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri. *Id on Line Rev.Mult. Psic.*, 13(47), 1097-1122. <https://doi.org/10.14295/idonline.v13i47.2107>

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. MIT Press.
- Viljoen, A. (2023). *Development of an instrument to measure person-centred teamwork in hospital nursing units* [Unpublished doctoral thesis]. University of Pretoria
- Villa, A., y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Editorial Mensajero, Colección Estudios e Investigación del ICE.
- Villardón, L. (2006). Evaluación Del Aprendizaje Para Promover el Desarrollo de Competencias. [Assessment of learning to promote competence development]. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57–76.
- Villardón-Gallego, L. (2015). *Competencias genéricas en educación superior: Metodologías específicas para su desarrollo*. Narcea.
- Viswesvaran, C., Schmidt, F. L., & Ones, D. S. (2005). Is there a general factor in ratings of job performance? A meta-analytic framework for disentangling substantive and error influences. *Journal of Applied Psychology*, 90(1), 108–131.
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.1.108>
- Walser, T. (2009). An Action Research Study of Student Self-Assessment in Higher Education. *Innovative Higher Education*, 34, 299-306.
<https://doi.org/10.1007/s10755-009-9116-1>
- Wang, W. (2014). Students' perceptions of rubric-referenced peer feedback on EFL writing: A longitudinal inquiry. *Assessing Writing*, 19, 80–96.
<https://doi.org/10.1016/j.asw.2013.11.008>

- Wang, W. (2017). Using rubrics in student self-assessment: student perceptions in the English as a foreign language writing context. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1280-1292.
- Weaver, D., & Esposto, A. (2012). Peer assessment as a method of improving student engagement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(7), 805–816. <https://doi:10.1080/02602938.2011.576309>
- Weaver, S. J., Rosen, M. A., Diaz-Granados, D., Azzara, E., Lyons, R., Salas, E., Knych, S., McKeever M., Adler, L., Barker, M., & King, H. (2010). Does teamwork improve performance in the operating room? A multilevel evaluation. *Joint Commission Journal on Quality and Patient Safety*, 36(3), 133–142.
- Webb, N. M., & Farivar, S. (1994). Promoting helping behavior in cooperative small groups in middle school mathematics. *American Educational Research Journal*, 31(2), 369–395. <https://doi.org/10.2307/1163314>
- Weber, A. M., Gupta, R., Abdalla, S., Cislighi, B., Meausoone, V., & Darmstadt, G. L. (2021). Gender-related data missingness, imbalance and bias in global health surveys. *BMJ Global Health*, 6(11). <https://doi.org/10.1136/bmjgh-2021-007405>
- Wen, M. L., & Tsai, C. (2006). University students' perception of and attitudes toward (online) peer-assessment. *Higher Education*, 51(1), 27–44. <https://doi:10.1007/s10734-004-6375-8>
- Wen, M. L., & Tsai, C.-C. (2008). Online peer assessment in an inservice science and mathematics teacher education course. *Teaching in Higher Education*, 13(1), 55–67. <https://doi.org/10.1080/13562510701794050>

- Williams, D., H. Bartholomew, & D. Reay. (2004). Assessment, Learning, and Identity. In *Researching the Socio-Political Dimensions of Mathematics Education: Issues of Power in Theory and Methodology*, edited by P. Valero and R. Zevenbergen, 43–61. Norwell, MA: Kluwer
- Williams, & Stockdale, S. L. (2004). Classroom motivation strategies for prospective teachers. *The Teacher Educator*, 39(3), 212–230. <https://doi.org/10.1080/08878730409555342>
- Williams, M. J., & Tiedens, L. Z. (2016). The subtle suspension of backlash: A meta-analysis of penalties for women’s implicit and explicit dominance behavior. *Psychological Bulletin*, 142(2), 165–197. <https://doi.org/10.1037/bul0000039>
- Wilson, M. J., Diao, M. M., & Huang, L. (2015). I’m not here to learn how to mark someone else’s stuff: An investigation of an online peer-to-peer review workshop tool. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(1), 15–32. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.881980>
- Winstone, N. E., Nash, R. A., Parker, M., & Rowntree, J. (2017). Supporting Learners’ Agentic Engagement With Feedback: A Systematic Review and a Taxonomy of Recipience Processes. *Educational Psychologist*, 52(1), 17–37. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>

- Wolffensperger, Y., & Patkin, D. (2013). Self-assessment of self-assessment in a process of co-teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(1), 16–33.
- Wong, H. M. (2016). I can assess myself: Singaporean primary students' and teachers' perceptions of students' self-assessment ability. *Education 3–13*, 44(4), 442–457
- Wong, H. M. (2017). Implementing self-assessment in Singapore primary schools: Effects on students' perceptions of self-assessment. *Pedagogies: An International Journal*, 12(4), 391–409.
- Wood, J. M. (2022). Supporting the uptake process with dialogic peer screencast feedback: A sociomaterial perspective. *Teaching in Higher Education*, 1–23.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2042243>
- World Medical Association (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA*, 310(20), 2191–2194.
<https://www.wma.net/wp-content/uploads/2016/11/DoH-Oct2013-JAMA.pdf>
- Wu, Y., & Schunn, C. D. (2020). When peers agree, do students listen? The central role of feedback quality and feedback frequency in determining uptake of feedback. *Contemporary Educational Psychology*, 62, 101897.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101897>
- Xu, Y., & Carless, D. (2016). “Only true friends could be cruelly honest”: cognitive scaffolding and social-affective support in teacher feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1226759>

- Yan, Z., Brown, G. T. L., Lee, C. K. J., & Qiu, X. L. (2020). Student self-assessment: Why do they do it? *Educational Psychology*, 40(4), 509–532. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1672038>
- Yan, Z., Lao, H., Panadero, E., Fernández-Castilla, B., Yang, L., & Yang, M. (2022). Effects of self-assessment and peer-assessment interventions on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 37, 100484.
- Yan, Z., Panadero, E., Wang, X. & Zhan (2023). A systematic review on students' perceptions of self-assessment: Usefulness and factors influencing implementation. *Educational Psychology Review*, 35, 1-81. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09799-1>
- Yastıbaş, G. C., & Yastıbaş, A. E. (2015). The Effect of Peer Feedback on Writing Anxiety in Turkish EFL (English as a Foreign Language) Students. *Procedia- Social Behaviorak Sciences*, 199, 530-538. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.543>
- Youde, J. J. (2019). *A meta-analysis of the effects of reflective self-assessment on academic achievement in primary and secondary populations* [Doctoral dissertation, Seattle Pacific University]. SPU Repository. https://digitalcommons.spu.edu/soe_etd/48
- Yu, F. Y. (2012). Any effects of different levels of online user identity revelation? *Journal of Educational Technology & Society*, 15(1), 64-77.
- Yu, F. Y., & Liu, Y. H. (2009). Creating a psychologically safe online space for a student-generated questions learning activity via different identity revelation modes. *British Journal of Educational Technology*, 40(6), 1109-1123. <https://doi:10.1111/j.1467-8535.2008.00905>

- Yu, F. Y., & Wu, C. P. (2011). Different identity revelation modes in an online peer assessment learning environment: Effects on perceptions toward assessors, classroom climate and learning activities. *Computers & Education, 57*(3), 2167-2177. <https://doi:10.1016/j.compedu.2011.05.012>
- Yu, S. (2021). Giving genre-based peer feedback in academic writing: Sources of knowledge and skills, difficulties and challenges. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 46*(1), 36–53. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1742872>
- Yu, S., Y. Zhang, Y. Zheng, K. Yuan, & L. Zhang. (2019). Understanding Student Engagement with Peer Feedback on Master's Theses: A Macau Study. *Assessment & Evaluation in Higher Education 44* (1): 50–65.
- Yu, S., & Liu, C. (2021). Improving student feedback literacy in academic writing: An evidence-based framework. *Assessing Writing, 48*, 100525.
- Yuan, J., & Kim, C. (2018). The effects of autonomy support on student engagement in peer assessment. *Educational Technology Research and Development, 66*(1), 25–52. <https://doi.org/10.1007/s11423-017-9538-x>
- Yurdabakan, I. (2011). The investigation of peer assessment in primary school cooperative learning groups with respect to gender. *Education 3-13, 39*(2), 153–169. <https://doi.org/10.1080/03004270903313608>

- Zekarias, A. P. (2023). Contributions and controversies of self-assessment to the development of writing skill. *Journal of Research in Instructional*, 3(1), 13–30
- Zhan, Y. 2019. Conventional or Sustainable? Chinese University Students Thinking about Feedback Used in Their English Lessons. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 44 (7): 973–986. <https://doi:10.1080/02602938.2018.1557105>.
- Zhan, Y. (2021). What matters in design? Cultivating undergraduates' critical thinking through online peer assessment in a Confucian heritage context. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(4), 615–630. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1804826>
- Zhou, J., Zheng, Y., & Tai, J. H.-M. (2020). Grudges and gratitude: The social-affective impacts of peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(3), 345358. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1643449>
- Zhu, Q., & Carless, D. (2018). Dialogue within peer feedback processes: clarification and negotiation of meaning. *Higher Education Research & Development*, 37(4), 883–897. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1446417>
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 299–315). Routledge.
- Zimmerman, B. J., & Sctsenk, D. H (2004). *Self-regulating intellectual processes and outcomes: A social cognitive perspective*. Routledge.

Zou, Y., Schunn, C. D., Wang, Y., & Zhang, F. (2018). Student attitudes that predict participation in peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(5), 800–811. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1409872>

ERANSKINAK

10. Eranskinak

1. Eranskina: Catme-S galdetegi originala

Comprehensive Assessment of Team Member Effectiveness—Likert Short Version

Contributing to the Team's Work

1. Did a fair share of the team's work.
2. Fulfilled responsibilities to the team.
3. Completed work in a timely manner.
4. Came to team meetings prepared.
5. Did work that was complete and accurate.
6. Made important contributions to the team's final product.
7. Kept trying when faced with difficult situations.
8. Offered to help teammates when it was appropriate.

Interacting With Teammates

9. Communicated effectively.
10. Facilitated effective communication in the team.
11. Exchanged information with teammates in a timely manner.
12. Provided encouragement to other team members.
13. Expressed enthusiasm about working as a team.
14. Heard what teammates had to say about issues that affected the team.
15. Got team input on important matters before going ahead.
16. Accepted feedback about strengths and weaknesses from teammates.
17. Used teammates' feedback to improve performance.
18. Let other team members help when it was necessary.

Keeping the Team on Track

19. Stayed aware of fellow team members' progress.
20. Assessed whether the team was making progress as expected.
21. Stayed aware of external factors that influenced team performance.
22. Provided constructive feedback to others on the team.
23. Motivated others on the team to do their best.
24. Made sure that everyone on the team understood important information.
25. Helped the team to plan and organize its work.

Expecting Quality

26. Expected the team to succeed.
27. Believed that the team could produce high-quality work.
28. Believed that the team should achieve high standards.
29. Cared that the team produced high-quality work.

Having Relevant Knowledge, Skills, and Abilities (KSAs)

30. Had the skills and expertise to do excellent work.
31. Had the skills and abilities that were necessary to do a good job.
32. Had enough knowledge of teammates' jobs to be able to fill in if necessary.
33. Knew how to do the jobs of other team members.

2. Eranskina: CATME-S itzulpena eta autoebaluaziora egokitzapena

1. Realicé una proporción justa del trabajo de equipo
 2. Cumplí las responsabilidades con el equipo
 3. Realicé el trabajo de manera oportuna/adecuada
 4. Venía a las reuniones de equipo preparado
 5. Realicé el trabajo de forma completa y precisa
 6. Hice contribuciones importantes al trabajo final del equipo
 7. Perseveré cuando encontramos dificultades
 8. Ofrecí ayuda a los compañeros cuando fue necesario
 9. Me comuniqué efectivamente
 10. Facilité comunicaciones efectivas en el equipo
 11. Intercambio información con los compañeros de forma oportuna
 12. Animé al resto de los miembros del equipo
 13. Mostré entusiasmo por trabajar como un equipo
 14. Escuché a los compañeros sobre los aspectos que dijeron que afectan al equipo
 15. Recibí aportes importantes del equipo antes de continuar
 16. Acepté feedback sobre mis fortalezas y debilidades de mis compañeros
 17. Usé el feedback de mis compañeros para mejorar mi rendimiento/trabajo
 18. Permití que otros miembros del equipo ayudarán cuando fue necesario
 19. Me mantuve al tanto del progreso de los miembros del equipo
 20. Evalué si el equipo estaba progresando como se esperaba
 21. Estuve atento a factores externo que infuyeran en el rendimiento del equipo
 22. Ofrecí feedback constructivo a otros en el equipo
 23. Motivé a otros del equipo para dar lo mejor de sí
 24. Me aseguré de que todos en el equipo comprendiesen la información importante
 25. Ayudé al equipo a planificar y organizar el trabajo
 26. Me comprometí para que el equipo tuviese éxito
 27. Creí que el equipo podría producir un trabajo de alta calidad
 28. Creí que el equipo debía alcanzar niveles altos
 29. Me preocupé por que el equipo produjese un trabajo de alta calidad
 30. Demostré habilidades y pericia para hacer un trabajo excelente
 31. Demostré las habilidades que eran necesarias para hacer un buen trabajo
 32. Demostré suficiente conocimiento sobre los trabajos de los compañeros para ayudar si era necesario
 33. Conocía cómo hacer el trabajo de otros miembros del equipo
-

3. Eranskina: CATME-S itzulpena eta koebaluaziora egokitzapena

1. Realicé/realizó una proporción justa del trabajo de equipo
 2. Cumplió las responsabilidades con el equipo
 3. Realizó el trabajo de manera oportuna/adecuada
 4. Venía a las reuniones de equipo preparado
 5. Realizó el trabajo de forma completa y precisa
 6. Hizo contribuciones importantes al trabajo final del equipo
 7. Perseveró cuando encontramos dificultades
 8. Ofreció ayuda a los compañeros cuando fue necesario
 9. Se comunicó efectivamente
 10. Facilitó comunicaciones efectivas en el equipo
 11. Intercambio información con los compañeros de forma oportuna/adecuada
 12. Animó a los otros miembros del equipo
 13. Mostró entusiasmo por trabajar como un equipo
 14. Escuchó a los compañeros sobre los aspectos que dijeron que afectaban al equipo
 15. Recibió aportes importantes del equipo antes de continuar
 16. Aceptó retroalimentación/feedback sobre sus fortalezas y debilidades de sus compañeros de equipo
 17. Usó el feedback de sus compañeros para mejorar su ejecución/rendimiento/trabajo
 18. Permitió que otros miembros del equipo ayudasen cuando fue necesario
 19. Se mantuvo al tanto del progreso de los miembros del equipo
 20. Evaluó si el equipo estaba progresando como se esperaba
 21. Estuvo atento a factores externos que influyeran la ejecución/rendimiento/trabajo del equipo
 22. Ofreció feedback constructivo a otros en el equipo
 23. Motivó a otros en el equipo para dar lo mejor de sí
 24. Se aseguró que todos en el equipo comprendiesen información importante
 25. Ayudó al equipo a planificar y organizar el trabajo
 26. Se comprometió para que el equipo tuviese éxito
 27. Creyó que el equipo podría producir un trabajo de alta calidad
 28. Creyó que el equipo debía alcanzar niveles altos
 29. Se preocupó que el equipo produjese un trabajo de alta calidad
 30. Demostró las habilidades y pericia para hacer un trabajo excelente
 31. Demostró las habilidades que eran necesarias para hacer un buen trabajo
 32. Demostró suficiente conocimiento sobre los trabajos de los compañeros para ayudar si era necesario
 33. Conocía como hacer el trabajo de otros miembros del equipo
-

4. Eranskina: Ikerketan erabili den galdetegia.

Sarrera

Te garantizamos la confidencialidad de tus respuestas. Su recogida la realizamos de manera que nadie conocerá lo que has señalado u opinado en el cuestionario.

Sin embargo, nos gustaría volver a consultarte dentro de unos meses, y para ello, necesitaríamos que nos indicases una clave anonimizada para que podamos relacionar los dos cuestionarios.

Esta clave sólo la conocerás tú. Te recomendamos que utilices una clave con letras y números que consista en la tercera letra del nombre de tu madre, la tercera letra del nombre de tu padre, y el número de tu portal. Si por ejemplo tu madre se llama Agurtzane, tu padre Mikel y vives en el número 23, tu clave podría ser UK23.

[casilla para la clave]

¿Cuál es tu género? [2+no binario+prefiero no contestar]

¿En qué año naciste? [zenbaki osoa 1900-2010]

¿Qué notas sacaste en las asignaturas del anterior semestre en la primera convocatoria?

[6 lerro, “asignatura 1”, “asignatura 2”... “asignatura 6”, 0-10 puntuazioa dezimal batekin, “No me presenté” aukera baita]

A continuación te pedimos por favor que valores la contribución que realizó la persona del equipo que está en la lista justo después de ti. Si eres la última persona valora a la primera de la lista.

CATME KOEBALUAZIOA

Likert eskala:

1 *Completamente en desacuerdo*

2 *En desacuerdo*

3 *Más bien en desacuerdo*

4 *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*

5 *Más bien de acuerdo*

6 *De acuerdo*

7 *Completamente de acuerdo*

1	Contribución al trabajo de equipo	
	1. Realicé/realizó una proporción justa del trabajo de equipo	
	2. Cumplió las responsabilidades con el equipo	
	3. Realizó el trabajo de manera oportuna/adecuada	
	4. Venía a las reuniones de equipo preparado	
	5. Realizó el trabajo de forma completa y precisa	
	6. Hizo contribuciones importantes al trabajo final del equipo	
	7. Perseveró cuando encontramos dificultades	
	8. Ofreció ayuda a los compañeros cuando fue necesario	
2	Interacciones con los compañeros	
	9. Se comunicó efectivamente	
	10. Facilitó comunicaciones efectivas en el equipo	
	11. Intercambio información con los compañeros de forma oportuna/adecuada	
	12. Animó a los otros miembros del equipo	
	13. Mostró entusiasmo por trabajar como un equipo	
	14. Escuchó a los compañeros sobre los aspectos que dijeron que afectaban al equipo	
	15. Recibió aportes del equipo en asuntos importantes antes de continuar	

	16. Aceptó retroalimentación/feedback sobre sus fortalezas y debilidades de sus compañeros de equipo	
	17. Usó el feedback de sus compañeros para mejorar su ejecución/rendimiento/trabajo	
	18. Permitió que otros miembros del equipo ayudasen cuando fue necesario	
3	Manteniendo al equipo en trayectoria	
	19. Se mantuvo al tanto del progreso de los miembros del equipo	
	20. Evaluó si el equipo estaba progresando como se esperaba	
	21. Estuvo atento a factores externos que influyeran la ejecución/rendimiento/trabajo del equipo	
	22. Ofreció feedback constructivo a otros en el equipo	
	23. Motivó a otros en el equipo para dar lo mejor de sí	
	24. Se aseguró que todos en el equipo comprendiesen información importante	
	25. Ayudó al equipo a planificar y organizar el trabajo	
4	Compromiso con la calidad	
	26. Se comprometió para que el equipo tuviese éxito	
	27. Creyó que el equipo podría producir un trabajo de alta calidad	
	28. Creyó que el equipo debía alcanzar niveles altos	
	29. Se preocupó que el equipo produjese un trabajo de alta calidad	
5	Demostración de conocimiento relevante, habilidades y habilidades	
	30. Demostró las habilidades y pericia para hacer un trabajo excelente	
	31. Demostró las habilidades que eran necesarias para hacer un buen trabajo	
	32. Demostró suficiente conocimiento sobre los trabajos de los compañeros para ayudar si era necesario	
	33. Conocía como hacer el trabajo de otros miembros del equipo	

CATME AUTOEBALUAZIOA

Likert eskala:

1 Completamente en desacuerdo

2 En desacuerdo

3 Más bien en desacuerdo

4 Ni de acuerdo ni en desacuerdo

5 Más bien de acuerdo

6 De acuerdo

7 Completamente de acuerdo

Ahora querríamos que valoraras tu propia contribución al trabajo en equipo.

1	Contribución al trabajo de equipo	
	1. Realicé una proporción justa del trabajo de equipo	
	2. Cumplí las responsabilidades con el equipo	
	3. Realicé el trabajo de manera oportuna/adecuada	
	4. Vine a las reuniones de equipo preparado	
	5. Realicé el trabajo de forma completa y precisa	
	6. Hice contribuciones importantes al trabajo final del equipo	
	7. Perseveré cuando encontramos dificultades	
	8. Ofrecí ayuda a los compañeros cuando fue necesario	
2	Interacciones con los compañeros	
	9. Me comuniqué efectivamente	
	10. Facilité comunicaciones efectivas en el equipo	
	11. Intercambio información con los compañeros de forma oportuna/adecuada	
	12. Animé a los otros miembros del equipo	
	13. Mostré entusiasmo por trabajar como un equipo	
	14. Escuché a los compañeros sobre los aspectos que dijeron que afectaban al equipo	
	15. Recibí aportes del equipo en asuntos importantes antes de continuar	

	16. Acepté retroalimentación/feedback sobre mis fortalezas y debilidades de mis compañeros de equipo	
	17. Usé el feedback de mis compañeros para mejorar mi ejecución/rendimiento/trabajo	
	18. Permití que otros miembros del equipo ayudasen cuando fue necesario	
3	Manteniendo al equipo en trayectoria	
	19. Me mantuve al tanto del progreso de los miembros del equipo	
	20. Evalué si el equipo estaba progresando como se esperaba	
	21. Estuve atento a factores externos que influyeran la ejecución/rendimiento/trabajo del equipo	
	22. Ofrecí feedback constructivo a otros en el equipo	
	23. Motivé a otros en el equipo para dar lo mejor de sí	
	24. Me aseguré que todos en el equipo comprendiesen información importante	
	25. Ayudé al equipo a planificar y organizar el trabajo	
4	Compromiso con la calidad	
	26. Me comprometí para que el equipo tuviese éxito	
	27. Creí que el equipo podría producir un trabajo de alta calidad	
	28. Creí que el equipo debía alcanzar niveles altos	
	29. Me preocupé de que el equipo produjese un trabajo de alta calidad	
5	Demostración de conocimiento relevante, habilidades y habilidades	
	30. Demostré las habilidades y pericia para hacer un trabajo excelente	
	31. Demostré las habilidades que eran necesarias para hacer un buen trabajo	
	32. Demostré suficiente conocimiento sobre los trabajos de los compañeros para ayudar si era necesario	
	33. Conocía como hacer el trabajo de otros miembros del equipo	

5. Eranskina: Etika batzordearen onarpena ikerketa burutzeko



DICTAMEN DEL COMITÉ DE ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE DEUSTO

Ref: ETK-52/23-24

Tras la evaluación de la documentación revisada del proyecto Factores que influyen en la competencia de trabajo en equipo y herramientas para medir esta competencia (según el Anexo 1) / Validar y adaptar el cuestionario CATME al castellano y a una versión de autoevaluación. Analizar la relación entre la competencia de trabajo en equipo con la inteligencia emocional y la autorregulación (según la memoria), que presenta el Dr. Josu Solabarrieta Eizaguirre, en calidad de director de la tesis realizada por Alain Grande Gorostola, el Comité de Ética en la Investigación de la Universidad de Deusto, tal y como se hace constar en el acta de la reunión de 3 de mayo de 2024 en la que se tomó el acuerdo, emite un informe **favorable**.

El Comité de Ética en la Investigación considera que desde el punto de vista ético el proyecto es adecuado en todo lo referente a la protección y evitación de riesgos a los participantes y el respeto a la autonomía. Asimismo, se ajusta a los principios metodológicos, éticos y jurídicos que debe tener este tipo de investigación. No se observan riesgos de ningún tipo para los participantes y se establecen medidas adecuadas que ofrecen suficientes garantías éticas durante su desarrollo.

Y para que así conste,

GOMEZ URQUIJO, Firmado digitalmente
LAURA TERESA por GOMEZ URQUIJO,
(AUTENTICACIÓN) LAURA TERESA
) Fecha: 2024.05.06
13:18:52 +02'00'

Dra. Laura Gómez Urquijo
Coordinadora de la Comisión de Ética en Investigación
Universidad de Deusto

6. Eranskina: 2 ikerketaren onarpen eskutitza



Jorge-Manuel Dueñas, como editor de la revista científica *International Journal of Educational Psychology*, ISSN: 2014-3591, publicada a través de Hipatia Press

Hace constar que

El artículo "Self-Assessment of Teamwork in Higher Education: Adaptation and Validation of the CATME-S to Spanish Version", de los/as autores/as Alain Garalde, Itziar Urquijo, Isabel Rubio y Josu Solabarrieta ha sido aceptado para su publicación.

Actualmente se encuentra en proceso de edición y se publicará en línea hasta ser incluido en el número correspondiente.

Barcelona, 11 de junio del 2024



JORGE MANUEL DUEÑAS
RADA - DNI 55487501R
2024.06.11 18:32:36
+02'00'

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Jorge-Manuel Dueñas, PhD

Editor of *International Journal of Educational Psychology*
Hipatia Press.



*Irakurle maitea,
puntu honetara iritsi bazara,
mila esker, bihotzez.*

