



IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, es una revista en formato digital que publica artículos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de Internet y bajo la licencia Creative Commons.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, es una publicación seriada, gratuita y libre de ser impresa que cada seis meses divulga artículos científicos, propuestas didácticas y artículos de opinión sobre cuestiones relativas al mundo de la didáctica.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, asume como objetivo principal la difusión del conocimiento pedagógico y de metodologías didácticas que favorezca la expansión de prácticas de educativas efectivas.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, es una revista bilingüe, abierta a propuestas de autores y autoras que deseen publicar trabajos inéditos tanto en euskara como en castellano.

IKASTORRATZA. Didaktikarako e-aldizkaria

IKASTORRATZA. e-journal on Didactics

IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica

ISSN: 1988-5911 (Online) Journal homepage: <http://www.ehu.eus/ikastorratza/>

Eskola porrota hizkuntzen irakaskuntzan: motibazioaren azterketa hizkuntzen ebaluazioan irakasleen ikuspegitik

Endika Ibarguren¹  & Mari Mar Boillos² 

¹ Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

ibarguren.endika@gmail.com

² Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

mariadelmar.boillos@ehu.eus

To cite this article:

Ibarguren, E. & Boillos, M. (2024). Eskola porrota hizkuntzen irakaskuntzan: motibazioaren azterketa hizkuntzen ebaluazioan irakasleen ikuspegitik. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 33, 109-134. DOI: 10.37261/33_alea/5

To link to this article:

https://doi.org/10.37261/33_alea/5

Published online: 30 Sept. 2024

Eskola porrota hizkuntzen irakaskuntzan: motibazioaren azterketa hizkuntzen ebaluazioan irakasleen ikuspegitik

School failure in language teaching: a study of motivation in language assessment from the perspective of teachers

Endika Ibarguren¹ & Mari Mar Boillos²

¹Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
ibarguren.endika@gmail.com

²Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
mariadelmar.boillos@ehu.eus

Resumen

Lan honek motibazioaren korrelazioa aztertzen du, bai eskola porrota eragiten duten arrazoi nagusi bezala, baita arrazoi txikien atzean garrantzizko kontzeptu bezala ere. Ildo beretik, eta testuinguru eleanitz batean kokatuta, ikerketa honen helburua da hizkuntza ezberdinen ebaluazioan, hots ikaslearen hizkuntza gaitasunen arabera zenbaki bat esleitzea, -eskola porrota kalifikazioetatik etorriz, eta kalifikazioak ebaluaziotik- ezberdintasunik agertzen den aztertzea. Horretarako, ikerketa kualitatibo bat burutu da, zeinak ikastetxe bateko bederatzi hizkuntza-irakasleen parte-hartzea jaso duen. Motibazioaren presentzia ukaezina dela aztertu bada ere, ikerketak erakutsi du beste kontzeptu nagusi batzuk direla eskola porrotaren sortzaile nagusiak. Era berean, ikerketako datuek erakutsi dute hizkuntza ezberdinei dagokienez, eleaniztasunak ez duela ebaluazioan ezberdintasunik, eta hartara, ebaluazioa eta kalifikazioak berdin ematen direla hizkuntza ezberdinetan.

Hitz gakoak: Hizkuntzen ebaluazioa, eskola porrota, motibazioa, kalifikazioak.

Abstract

This work examines the correlation of motivation, as a main cause of academic failure and an important concept behind the aforementioned group of reasons. Likewise, and since this has been carried out in a multilingual context, the purpose of this study is also to examine whether there are differences in the evaluation of the different languages, that is, assigning a numerical grade according to their linguistic abilities - deriving academic failure from grades and said grades from evaluations. To this end, a qualitative study involved nine teachers from one school. The participating teachers teach different languages, thus following the multilingual path of this research. Although this study has examined the undeniable presence of motivation, the study has shown that other major concepts are more considerable to withstand as the main causes of academic failure. Similarly, research data has been demonstrated that multilingualism does not differ in the evaluation of different languages, so assessment and qualifications are equally given in various languages. As a result, the study has observed a low impact of motivation compared to the importance of other major reasons, as well as the fact that evaluation between languages does not perceive any differences regardless of the evaluated language.

Keywords: Language evaluation, , academic failure, motivation, qualifications

1. Sarrera

Gaur egun hezkuntzan aurkitu dezakegun arazoetako bat da eskola porrota, zeina definizioz, gutxieneko kalifikazio batzuetara ez iristeari dagokion (Cortés, 2008). Honen atzean dauden arrazoiak edo kausak ezagutzea konplexua suertatu liteke, eta are zailagoa ere honi erantzun bat ematea. Hala ere, bada arazoan eta erantzunean errepikatzen den kontzeptu bat: motibazioa. Jarduera akademiko oro aurrera eramateko motor nagusi bezala definitua (Dörnyei, 2011), motibazioan datza kalifikazio egokiak eskuratzea, bai eta ondorioz, eskola porrota ekiditen laguntzea (Murcia, 2012; Dörnyei, 2005).

Lan honetan, hizkuntzak ebaluatzeko garaian, hots irakasleek egindako frogetan eta lanetan zenbakizko kalifikazio bat ezartzean, motibazioan eragina duten arrazoi ezberdinak ikertu nahi dira, eta irakasleen eskutik, ebaluatzaileak izanik, zein erantzun proposatzen dituzten jaso nahi da. Hori lortzeko, ikerketa kualitatibo bat eramango da aurrera, non focus group teknikaren bitartez, hizkuntza-irakasleen bizipenak eta iritziak jasoko diren, hizkuntzak ebaluatzeko garaian, aurretik aipatutako zein faktore hartzen dituzten kontuan aztertzeko.

Horretarako, lehen pausoa marko teorikoa aztertzea izango da, eskola porrota azaldu eta ulertzeko, bai eta motibazioaren nondik norakoak azaltzeko. Era berean, marko teoriko honetan eskola porrotaren kausak hizkuntzetan aztertuko dira, hauek motibazioaren eragileak diren kontuan hartuz. Ondoren, ikerketa kualitatiboa burutzeko erabilitako metodologia azalduko da, parte-hartzaileen informazioa eta focus *group*-a tresna moduan. Azkenik, ikerketatik lortutako emaitzak argituko dira, bai eta lanaren ondorioak ere.

2. Eskola porrota eta motibazioa

Eskola porrota eta motibazioa bata bestearen eskutik doazen kontzeptuak dira oro har (Dörnyei, 2011), motibazioak - edo kasu anitzetan motibazio ezak - baldintzatzen baitu modu garrantzitsu batean - beste faktore anitzekin batera- ikasle baten arrakasta akademiko maila. Bestetik, eskola porrotak ere baldintzatzen du ikasle baten motibazio maila, porrota sistemikoki ebaluatua izanik garrantzia helburu espezifiko[etan], errendimendu akademikoetan jarrita (de la Orden, 1991). Beste era batera esanda, eskola porrota kalifikazioetan islatzen da: kalifikazioak baxuak direnean, eskola porrota dagoela esaten da. n

Eskola porrota porrotaren beraren kultura batetik dator: “Eskola porrota, kalifikazio desagokiekin lotzen den kontzeptua da, zeinak irakaskuntza maila ezberdinak ez gainditzea dakarren; hala ere, problematika horrek ez du soilik ikaslearen jartzen fokua, bai ordea beste

faktore batzuetan ere”¹ (Cortés, 2008, 8 or.), eta de la Orden-ek (1991) defendatzen duen moduan, errudun bat bilatzen duen sistema da. Errudun hauen artean aurkitzen dira, ikaslea bera, gurasoak, irakasleak edo eskola bera (de la Orden, 1991).

Honen aurka jotzen du Choque-k (2009), adieraziz, errudunik badago ere, ez dela inoiz errudun bat bakarra prozesuan eskola porrota eragiten duena. Eskola ez da soilik instituzionala, instituzioa bera hainbat zutabek eusten baitute: Familiek, ikasleek, irakasleek, auzoko bizilagunek, prentsak, komunitateak, eskolako zerbitzu ezberdinek, estatuko politikek edo gizarteak, besteak beste. Horregatik, Choqueren esanetan (2009), eskola porrota faktore ezberdinen ondorioz gertatzen den ondorio bat da, eta ez errudun bati atxikita dagoen prozesua. Dena dela, eskola porrota kalifikazioekin zuzenki lotuta dagoela argia da, ez baita kasu gehienetan ikasleek bereganatutako jakintza bere horretan ebaluatzen, garrantzitsuagoa izanik zenbakizko kalifikazio bat esleitzea. Horregatik, nahiz eta autore eta lan askok honi garrantzia kendu, izendatzaile amankomun bat bada hauetan guztietan: eskolako kalifikazioetan gutxiegitasuna (Martínez-Otero, 2009).

2.1.Eskola porrotaren kausa orokorrak

Eskola porrotaren kausen artean, zerrenda luze bat aurkitu genezake, baita desadostasun argi bat ere. Eskola porrota faktore konplexua izanik, kausa anitzak identifikatzen dira honen jatorria ebazteko. Grau et al.-ek (2011) ikerketa bat burutu zuten kausa nagusiak zeintzuk ziren argitzeko. Hauetan, irakasleria, egoera pertsonal eta familiarra, zentroa eta ikaslea aztertu ziren.

Irakasleriari erreparatuz, azalpenetan zehaztasun gutxi, erritmo ezberdinak ez errespetatzea, argitasun falta azalpen teoriko-praktikoetan, eta guztien gainetik, irakasgaia eta klaseak motibagarri eta partehartzaileak ez egitea eskola porrotaren kausa bezala identifikatu ziren. Azkenik, familia eta egoera pertsonalari dagokionez, irakasle-gurasoen arteko erlazioa azpimarratzen da, bai eta etxeko lanekiko oso laguntza gutxi jasotzen dutela. Horrela, erantzun negatibo gehienak irakasleei eta familia erlazioei dagozkie.

Horrela, Grau et al.-ek 2011n arestian aipatutako arazoei konponbide bat emateko bidean hobekuntza inkesta bat burutu zuten, parte-hartzaileek konponbideak kuantitatiboki eta kualitatiboki proposatuz. Inkestak, autore berdinek egindako aurreko ikerketako arazo guztiak jarri zituzten konponbide proposamenak helarazteko, nahiz eta esanguratsuena arazo nagusiak diren, hots irakasleak eta familiak. Irakasleei zegokienez, erritmoei arreta, materialen azalpen argiagoak eta material berriaren sorrera (Alonso eta Red, 2007), motibazio gehiago, ulertze eta goxotasun gehiago, pazientzia eta ikasleekin erlazio onena eskatzen dira. Familiari zegokionez

¹ Ikerketan agertuko diren erreferentzien itzulpenak autoreak eginikoak dira.

berriz, laguntza, motibazio, eta ulermen gehiago eskatzen dira, bai eta familiek euskarri gehiago izan ditzaten. Hortaz, ikusi daiteke arreta eta laguntza eza, eta motibazio falta errepikatzen diren kontzeptu entzutetsuak direla, eta ez soilik hori, eskola porrotarekin harreman zuzena duten faktoreak direla ere adierazten du.

Zentroari zegokionez, zentroko eragile ezberdinengatik jasotzen zuten laguntza ezari atxiki zaio eskola porrotaren arrazoi bat, baita hezkuntza politika zehatzei ere. Ikasgelari dagokionez, atsekabetze maila azpimarragarri bat zentroko instalakuntzen aukera eta prestakuntzan, izan ere, ikasle kopurua, euskarri teknologikoak eta irakurtzeari emandako denbora (Vega, 2012) dira kausa nagusiak.

Hauetaz gain, badira beste hainbat faktore ikasleei lotuta daudenak, eta hartara, eraginkorrak gerta dakiekeenak eskola porrota hori indartzeko eta eskola porrota beraren kausa izateko. Kalifikazio baxuak eta ondorioz, ez nahikoak, eskola desertzioa, autoestimu baxua eta analfabetismoa ditugu. Bigarren talde batean, bazterketa akademikoa - ikasgelakoa, irakasleen partetik jasotakoa edo instituzioak eraginda - genero eta kultura desberdintasuna, eskola aurreko segurtasun urria, ikasleen desnutrizioa, paritate eza, hezkuntza sistema desegokia edo baliabide falta izango lirateke (Choque, 2009).

Ezberdinak badira ere, kontzeptu hauek guztiek badute beste kontzeptu bat amankomunean, ikasleei zuzenki lotzen zaiena. Motibazioa, alegia. Kontzeptu hauek guztiek dute ikasleen motibazioan - barneko edo kanpokoan - eragina. Motibazioa hemen aurkitzea ez da ausazkoa, motibazioa baita bere horretan errendimendu akademikoa baldintzatzen duena. Honetaz gain, ikusi daiteke eskola porrotaren atzean dauden kausen multzoan aurkitu daitekeela (Murcia, 2012), kausa bat izanik ere bere horretan, bai eta batzuetan, konponbidearen zati ere. Izatez, motibazioa eta eskola arrakasta edo porrota loturik daude, kondizio zehatz batzuetan motibazioa eta honen rola eragileak baitira (Castro-Carrasco et al., 2012). Eta ez soilik hori, motibazioa bada kalifikazioetan eragina duen kontzeptua, eskola porrota definizioz ulertzen denaren ardatza. Dörnyei eta Ushioda-k (2011) aztertu bezala, motibazioak eragina dauka lortzen diren kalifikazioetan, eta alderantziz, kalifikazio baxuek motibazioa hondeatzen dute, ikasleak motibazioa galtzera gidatuz (Jung, 2011). Honen arrazoiaren artean, aurrerago aztertu zen moduan, haien motibazio eza agertzen zen. Hortaz, argia da eskola porrota eta motibazioaren arteko erlazioa.

2.2.Motibazioa

Motibazioa, dinamiko eta aldakorra bezala ulertu behar den kontzeptua da, faktore ezberdinen eraginez, motibazio maila aldatu baitaiteke (Al-Hoorie, 2017). Autore anitzentzat, motibazioa motorra kontzeptuarekin aldagarria den termino bat da, egoera ezberdinetan beren betebeharrei aurrera eramateko indarra modura identifikatuz. Orokorrean, prozesu dinamiko bezala aipatzen da, aldakorra, zeinak helburu batera zuzendutako jarrera sortu, mantendu eta zuzentzen duen (Rodríguez-Pérez, 2011).

Motibazio kontzeptuak bere baitan bi motibazio mota ditu. Barnekoa - intrínseco, intrinsic - eta kanpoko - extrínseco, extrinsic - . Barneko motibazioa, norbanakoak bere buruarentzako egiten duen jarduna da, eta egite horretan edo partehartze horretatik datorkio gogobetetzea (Deci eta Ryan, 1985). Honek rol esanguratsua du errendimendu akademiko positiboan, bai eta konpetentzien -ia beti akademikoetan- eskuratzean. Normalean, barneko motibazioa esplorazioak, bilaketak, kuriositateak, interes naturalak, ikasketa helburuek ala barruko jakin-minak bultzatua sortu edo garatu ohi da. Kanpoko motibazioari dagokionez, berriz, jokabide mota ugari dira, helburu bat lortzeko bide gisa hartzen direnak, eta ez beren kabuz (Deci eta Ryan, 1985). Izenak dioten moduan, kanpoko motibazioa kanpoko estimulu edo faktoreen bidez erregulatzen da, hots, ikasleak sari bat jasotzen duenean, ala jarduerak kalifikazio batek bultzatuta egitean, ez jarduera hori egitearen interesagatik soilik burutzean. Estimulu edo faktoreak pertsonak berak hautatzen dituenak dira, beren helburu eta interesekin bat doana, aldakorra betiere egoeraren arabera.

Motibazioa gizakien artean komuna da, gizaki guztiek partekatzen baitute bizirauteko oinarrizko beharrak ziurtatzeko motibazioa, baita elkarrekiko komunikazioa, elikadura, ura, sexua eta egokitzapena ere (Bin Abdulrahman et al., 2023). Alor akademikoan ordea, partehartzea, helburu lorpena edo ikasketa aktiboa sustatzen dituen indarra da motibazioa banakoaren aurreko esperientziak, informazio eta errealitate kulturala kontuan hartzen direlarik motibazioa erregulatzeko.

2.3.Motibazioaren eragina hizkuntzen irakaskuntzan

Eskola porrota eskolako ikasgai guztiei aplikagarria bada ere, ikerketa honen interesa hizkuntzetan soilik aurkitzen da, eta hortaz, faktore orokorrak kontuan hartzeaz gain, hizkuntzen irakaskuntzan eskola porrota eragiten duten kontzeptuak aztertuko dira. Horrela, motibazioaren eta hizkuntzen irakaskuntzaren lotura indartzen hasten da, Dörnyei-ek (2005) aztertu zuen moduan, ikasle bikainena ere ez da gai izango akademikoki hizkuntzen alorrean probetxuzko ezer aurrera eramateko, motibaziorik ez bada (Dörnyei, 2005).

Hizkuntzen ikaskuntza eta irakaskuntza, bi kontzeptuz osatzen da nagusiki. Language aptitude eta motibazioa. Chomsky-k, lehen kontzeptu honen bitartez, denok jaiotzean hizkuntzekiko abilezia bat dugula defendatzen du, aldaezina, gurekin bizi dena jaiotzetik. Motibazioa ordea, aldagarria den zerbait bezala ikusten da, faktore ezberdinek baldintzatuta, motibazio gehiago edo gutxiago izatea ekar dezakeena. Bi kontzeptu hauen arteko lotura, bi norabideetako izan da. Jaiotzaz daukagun abilezia existitzen bada, orduan soilik egongo da aukerarik hau hobetu ahal izateko. Ideia hau ordea eraldatu dezakegu. Soilik motibaziorik badago, aurrera eramango duen indarrak, lortuko da abilezia hori hobetzea.

Hizkuntzen ikaskuntzan hainbat faktorek ahalbidetzen dute bai abilezia hobetzea baita motibazioaren hobetze edo okertzea ere. Ikasleen kasuan, hizkuntza egoera, antsietatea – ikasleek beren abilezia frogatzeari lotua, non ikasleek besteen aurrean beren jakintzen erakusketa egin behar duten-, materialak, kalifikazioak, irakasgaia eta irakaslea bera aurkitzen dira. Aipatu beharra dago, irakasleak hemen duen papera bere presentzia motibazio-eragilea izatearena dela (Castro-Carrasco, 2012), hau da, berari dagokiola edo berari artatzen zaiola ikasleen motibazioaren zaindari izatea. Honetaz guztiaz beste, egoera pertsonala ere badugu.

Rodríguez-Pérez (2011) autoreak ikerketan aurkitu bezala, egoera sozioekonomiko positiboa duten ikasleen motibazioa eta errendimendu akademikoa altuagoak dira. Hizkuntzei dagokienez, familien hizkuntzetako interesa badute, ikasleen aukerak eta motibazioa hobetzen dira. Egoera ekonomikoa positiboa bada, akademietara joanez lortu daiteke hau, esaterako. Hauetaz gain atzerrirako bidaiak, familiako interesa kultura berrien ezagupenerako edo ikasleak atzerriko hizkuntzak ikasteko egiten duen esfortzua aipatzen dira (Rodríguez-Pérez, 2011). Beraz, egoera pertsonala positiboa bada, motibazioan eragin positiboa izan dezake, eta hartara, eskolako errendimendua hobea izan liteke.

Bigarrenik, ikaslearen adina daukagu. Autore anitzen esanetan, adina erabakigarria da hizkuntza bat ikasteko, bai eta honen inguruan duten pertzepzioa eraldatzeko (Rodríguez-Pérez, 2011). Ikerlari batzuek diote ikasleak hizkuntzak ikasteko motibatuago agertzen direla gazteagoak direnean, besteek aldiz, ikasleen interes eta motibazio maila handiagoak direla hauek heldutasun intelektuala eta emozionala eskuratzean. Tragant eta Muñoz (2000)-ek egindako ikerketen arabera ordea ez da argitasunik honetan, bai ordea jasotako klase ordu kopuruan. Hau da, adinak ez du zer-ikusirik, bai aldiz hizkuntzari esleitutako orduak. Hortaz, motibazioan eta eskola errendimenduan eragina izan dezaketen bi kausa ditugu: adina eta hizkuntzaren irakaskuntzari ematen zaizkion ordu kopuruak.

Hirugarrenik, autoestimua eta segurtasun sentimendua ditugu (Rodríguez-Pérez, 2011). Hizkuntzetan zehazki, autoestimu eta segurtasun baxua izaten dira, hizkuntza antsietateak

eraginda, ikasleek beste guztien aurrean bakarrik eta beren ikaskideen begiradapean jardun behar dutenean. Honen atzean ere badaude beste kausa batzuk, esaterako ikaslearen porrotarako beldurra, beren buruarekiko irudi negatiboa eta moldakaiztasun sentimendua (Rodríguez-Pérez, 2011). Hauetaz gain, Aranberri et al.-ek (2021) egindako ikerketak erakusten du banakako jarduteak edo lehiaketa bultzatzen duten ariketak ere eragina dutela. Esan gabe doa autoestimua eta segurtasun sentimendua motibazioarekin - batez ere barnekoarekin - erlazioa duela, honek eskola porrotan izan dezakeen lotura zuzenarekin.

Hauek guztiez gain, irakaslea, ikasgela eta zentroa aipatzen dira. Irakaslearen rola motibazioarekiko jada aipatua izan da arestian eta, dirudienek, aldagaitza den ideia bat, Gardner eta Lambert (1975) autoreak beren ikerketetan aztertu zuten bezala orain dela ia 40 urte (Al-Hoorie eta MacIntyre, 2020). Irakasleei dagokienean, berek beren buruaz duten irudiak (diren irakasleak eta izan nahiko luketenak), beren lan baldintzak eta ikasleekin duten harremana dira. Ikasle eta irakaslearen motibazioa bata bestearekin lotuta argia da, bata motibaturik egonda bestea ere egon daitekeelako, baina bata motibaturik ez badago, zailtasunak egongo dira bestearen motibazioa ona izan dadin. Hau horrela, ikusi genezake ikasleak eta irakasleak motibazioaren gordailu diren heinean, eskola porrotaren kausetako bat ere badirela.

Honetaz gain, ikusi da irakasleek ikasleak motibatzeke, edukiak argi emateko eta eskolak prestatzeko ahaleginarekin azaltzeko eta jarrera ulerkorra, tolerantzia, malgua eta moldagarria izateko duten gaitasuna baloratzen dutela ikasleek (Aranberri et al., 2021). Ikasgela eta zentroari dagokionez, ikasgelaren neurriez jarduten gara zehazki. Ikasgelak gero eta handiagoak diren heinean, Rodríguez-Pérez-ek (2011) egindako ikerketak erakusten du zentroen esfortzuak handiagoa beharko lukeela ikasgela murriztuagoak sortzen, aurkitu baita ikasgelak txikiagoak direnean, motibazioa eta errendimendu akademikoa altuagoak direla. Hizkuntzei dagokienez, honek ikasgelako antsietateri aurre egiten laguntzen dio, eta errazagoa da dinamizatzea (Rodríguez-Pérez, 2011). Honetaz gain, zentroaren jarrera ere beharrezko bezala azpimarratzen da motibazioan laguntzeko, zentroaren jarrera positiboa beharko baita hizkuntzekiko motibazioa hobetu dadin (Rodríguez-Pérez, 2011).

Azkenik, ikuspegi metodologikoa aipatuko da. Kontzeptu honen barruan, beste bi aurkitzen dira: Talde lanaren beharra eta presentzia, eta behar indibidualei atentzia, markoak, talde lanarekin batera, ikaslea zentroan jartzen baitu. Talde-lanaren presentziaren justifikazioa, hizkuntzen irakaskuntza inuktiboa da, praktikan oinarrituta, ama-hizkuntza ikasten den moduan, kontaktu bidez, praktikaren bitartez, ez arau gramatikal abstraktuen bidetik. Gainera, ikasle-irakaslearen interakzio oraletik, eta ez idatzitik, bai eta irakasleak emandako irudi eta keinuetatik ere ikasten dute. Ikasleen parte-hartzea sustatzeko bidean, modu praktikoa

erakusteak murgilketan ez ezik, motibazioan ere eragina duela aurkitu du Rodríguez-Pérez-ek (2011). Ikaslea elementu garrantzitsuena izateari eta zentroan jartzeari dagokionez, behar indibidualei erreparatzen zaie, ikaslearen motibazio pertsonala indartzea bilatuz, baita honek izan ditzakeen zailtasunen aurrean bidea erraztuz ere. Ez da soilik irakaslearen lana honakoa, nahiz eta bere pertsonari doakion pisu gehiena. Hezkuntza sistemari, familiei eta hezkuntza eragileei ere badagokie honetan jardutea. Ikasle baten behar pertsonalak aseta, motibazioa hobea izango da, eskola errendimendu handiagoa lortuz. Eta honekin, eskola porrota aukera urriagoa.

Laburbilduz, aurreko lerroetan, hizkuntzen ikaskuntza eta irakaskuntzan motibazioan eragina duten faktoreak egoera pertsonala, ikasleen adina, autoestimua eta segurtasuna, irakaslea, ikasgela eta zentroa eta ikuspegi metodologikoa direla ikusi da. Hortaz, adierazi da eskola porrota definizioz aurrez ezarritako minimo batera iristen ez diren kalifikazioak eskuratzen badira gertatzen dela. Bi kontzeptu hauek, eskola porrota eta kalifikazioak, biak daude motibazioaren menpe: Eskola porrota motibazioaren ondorioz etor daiteke, baina baita ekidin. Berdina gertatzen da kalifikazioekin (Asfallah, 2017).

3. Metodologia

3.1. Helburuak

Motibazioaren garrantziaz jabetuta eta kalifikazioak eskola porrotaren eragile nagusia izanda, hizkuntzak ebaluatzeko garaian motibazioan eta errendimendu akademikoan eragina duten zein faktore hartzen diren kontuan aztertu nahi da, bai eta irakasleek, ebaluatzaile diren heinean, nola jokatzten duten honen aurrean.

Ikerketa honetan sortu diren ikerketa galdera nagusiak ondorengo hauek dira:

1. Zein kausa identifikatzen dituzte irakasleek eskola porrotaren kausa bezala hizkuntzen irakaskuntzan?
2. Hizkuntzen irakaskuntzan, motibazioan eragin negatiboa duten zein faktore antzematen dituzte irakasleek ikasleengan?
3. Aurkitzen al da aztertutako hizkuntzen artean ezberdintasunik? Hizkuntza ezberdinak ebaluatzeko momentuan, egoera, kausak eta prozedurak aldatzen al dira?

3.2. Parte-hartzaileak

Ikerketa honetako parte-hartzaileak Gipuzkoako ikastola bateko irakasleak izango dira, Tolosaldeko ikastetxe bateko hizkuntzetako irakasle guztiak, hain zuzen ere. Erabiliko den ikastetxea euskara oso hedatua dagoen ingurune batean aurkitzen da, euskara hizkuntza nagusia izanik. Zentro honetan, batxilergo ikasketetarako batez ere, inguruko herrietako ikasleak ere bertaratzen ditu, hartara, euskararen presentzia areagotuz.

Ikastetxe honetan haur hezkuntza, lehen hezkuntza, bigarren derrigorrezko hezkuntza eta batxilergoa irakasten dira. Ikastetxe honetako hezkuntza eredu bakarra D eredia da. Irakasgai guztiak euskaraz irakasten dira, hizkuntzak salbuespen. Curriculumean ezarritako hiru hizkuntza nahitaezkoek gain, frantsesa ere irakasten da ikastola honetan. Halere, eta hautazkoa denez, hizkuntza hau ez da kontuan hartuko ikerketa honetan, ez baitute ikasle guztiek irakasgaiaren parte hartzen, bai ordea euskara, gaztelania eta ingeleseko irakasgaietan. Hortaz, bederatzi irakaslek osatuko dute parte-hartzaileen taldea, eta berdinki banaturik egongo dira. Hots, hiru irakasle irakasgai bakoitzeko. Irakasleen parte-hartzea eta haien identitatea anonimatua izan dira momentu orotan (ikusi 1. taula).

1. taula Parte hartu duten irakasleen taula, hizkuntza, genero eta esperientziaren arabera sailkatuak. Iturria: egileek sortua.

Parte-hartzaileak	Hizkuntza	Generoa	Esperientzia (urteetan)
PH01	Ingelesa	Emakumezkoa	5
PH02	Ingelesa	Emakumezkoa	12
PH03	Ingelesa	Gizonezkoa	10
PH04	Euskara	Emakumezkoa	20
PH05	Euskara	Emakumezkoa	20
PH06	Euskara	Emakumezkoa	13
PH07	Gaztelania	Gizonezkoa	5
PH08	Gaztelania	Emakumezkoa	26
PH09	Gaztelania	Emakumezkoa	8

Datuak jasotzeko instrumentua

Ikerketa kualitatiboa izango denez, erabiliko den instrumentua focus group bat izango da. *Focus group* edo eztabaida taldeetan, galdera bat jartzen da mahai gainean, eta moderatzaile batek lagunduta, galdera horren erantzuna osatzen da parte-hartzaileen iritzi eta ekarpen komunitatik. Kasu honetan, aurretik prestatutako eta aztertu nahi diren helburuen baitan sortutako galderak proposatuko dira eta irakasleek beren erantzunak ahoz emango dituzte, erantzun hauek grabatuak izango direlarik. Galderen erantzunetan, beste parte-hartzaileen errepliketarako denbora egongo da, betiere moderatzaileak prozesua gidatu eta mugatuko duelarik (Gutierrez Brito, 2008).

Focus group-a beste instrumentuen gainetik hobesteko arrazoi nagusia interakzioa da. Interakzioarekin, irakasleen erantzunek beste irakasleen erantzunak ateratzea du helburu, bai hausnarketa bultzatzea eta baita debatea piztea. Honetaz gain, focus group batek informazio fidagarria eskaini dezake, instrumentu kuantitatiboen denbora-hartze eta eskakizun ekonomikoetatik at (Juan eta Roussos, 2010). *Focus group*-aren erabilgarritasunari men eginez, Nyumba et al.-ek (2018) ondorioztatu zuten instrumentu hau ez zela ikerketa bakanetan ematen, aldiz, 2011 eta 2017 urteen bitartean 170 ikerketak erabili zutela instrumentu hau. Bestalde, Juan eta Roussos (2010) autoreek ondorioztatu zuten modura, informazio zabalagoa eskuratzea ahalbidetzen du, azpimarratuz, partaideen interakzioak ideia edo konexio berriak sor ditzaketela mahai gainean duten galderaren baitan. Amaitzeko, *focus group*-aren baliagarritasuna partaideen interpretazioarekin loturik dago, instrumentu honek ahalbidetzen baitu ideia, nozio edo proposatutako galderari interpretazio ezberdinak ematea bai eta besteen ideiei edo iritziei aurka egitea edo aldatzea, gertaezina litzatekeena galderak itxiak balira.

Datuak biltzeko eta aztertzeko prozesua

Jasotako datuei emango zaien trataera analisi kualitatibo bat izango da. Datuaren bilketa otsailean, 2024ean eramango da aurrera, denak egun berean. Lan honetan Helsinkiko akordioaren printzipio etikoak jarraitu dira, beraz..., irakasleei parte-hartze baimena eman zitzaien, eta pertsonalki azaldu zitzaaien ikerketaren helburua eta haien parte-hartzearen balioa, baita ikerketan lortutako emaitzen kopia bat ere, hala nahi izango balute. Era berean, aipatzekoa da irakasleen parte-hartzea borondatekoa izan zela. Ikerketa hasi aurretik, denek sinatu zutela ziurtatu zen. 2. eranskinean, parte-hartzaileek sinatutako dokumentuaren adibide bat ageri da. Horretaz gain, Helsinkiko akordioak bere dira. Haien anonimotasuna bermatzeko, parte hartzaile bakoitzari kode bat esleitu zitzaion -PH01, PH02...- tankerakoa. Parte hartzaileen izena ez zen inongo momentuan erabili, eta hitz egin nahi zuten bakoitzean edo norbaiten erantzunari aurka edo zerbait gehitu nahi izateko kasuan, lehenik beren kodea esan behar zuten

ondoren, transkripzioa egiterakoan, parte-hartzaileen anonimotasuna are gehiago bermatzeko. Horrela, transkripzioan zuzenean beren kodez eginda azaltzen da, eta ez da haien izena edo haiekin identifikatu duen daturik erabiltzen inongo momentuan. Elkarriketaren momenturen batean, irakasleak bere izena edo beste kide baten inguruko informazio identifikagarria edo pertsonala esatearen kasuan, grabagailua gelditu eta artxibo berri batean hartzen da berriro ere haria. Hau horrela egin ezean eta informazio pertsonala filtratuko balitz, transkripzioaren errebisioan zati hori ezabatzen da.

Focus group-ean mahai gainean jarri ziren galderak aurrez aztertu izan ziren, parte hartuko ez zuen irakasle batekin, galderak ulerterrazak direla ziurtatzeko eta jasotako erantzunak erabilgarriak izango direla ikerketarako.(Gutierrez Brito, 2008). Grabazio bidez jasotako informazioa transkribatu zen *word* programaren IA-aplikazioaren transkribapen tresna erabilia, diskurtsoko ahozko aspektuak kontuan hartuz, hala nola hutsuneak, superposizioak eta pausak. 1. eranskinean transkripzio-prozeduraren adibide bat dago. Amaitzeko, hau arakatu eta zuzendu egin zen. Jasotako datuak identifikatu eta kodifikatu egin ziren ikerketa-galderen arabera (Da Silveira et al., 2015).

4. Emaitzak eta eztabaida

Lehenik eta behin, irakasleei eskola porrota nola ulertzen zuten galdetu zitzaientzen, eskola porrotetarako kausak ulertzeko, eskola porrota ulertzen zuten jakitea beharrezkoa baitzen. Erantzunek erakusten dutenez, marko teorikoan adierazitakoarekin bat dator. Teorian aipatzen da eskola porrota, kalifikazio eskasak ezaugarri nagusia dituen kontzeptua dela (Cortés, 2008), eta era berean. irakasleek aipatu dute eskola porrota kalifikazioen eskutik datorkiela. Hala ere, argi azaltzen dute kalifikazioak garrantzizkoak badira ere, eskola porrota ez dela soilik arrakasta akademiko batera iristea, hainbat faktore baitira eskola porrotaren definizioan parte hartu behako luketenak, Choque-ren (2009) hitzei men eginez, berak defendatzen baitzuen plurikausalitatea eta definizio irekiagoa eskola porrotaz jardutean.

1. “Esperientziatik esan dezaket, nukleo ezberdinek parte hartzen dutela prozesu honetan, ez soilik kalifikazioek. Baina bai, kalifikazioak dira garrantzizkoenak” (PH06)
2. “ehuneko ehunak aprobatu dezan da gure helburua” (PH01)

Faktore ezberdinek parte hartzen badute ere, argi ikusi daiteke 2. adibidean, eskola porrotaz jardutean, irakasleek kalifikazioak direla mahai gainean jartzen dituztenak, eta helburua ahalik eta ikasle gehienek -ez bada guztiek- aprobatzea dela. Prebentzio neurriak badituzte ere, aipatu da eskola porrota ez dela soilik irakasleak aurre egin diezaiokeen arazo bat.

3. “Prebentzio neurriak ere badaude eskola porrota ekiditen saiatzeko” (PH09)

Irakasleek, Choque-k (2009) eta beste hainbat autorek aipatzen den errudunaren figura azpimarratzen dute oinarria hainbat elementu ezberdinetan zentratzen dela adieraziz. Era berean, Choque-ren (2009) errudunaren figura, figura txiki ezberdinez osatutako figura dela demostratzen da.

4. "irakasleek bakarrik ezin dute eskola porrotaren prebentziorako sistema bat sortu. Eragile guztien parte hartzea behar da. Lehenik, analisi bat egiten da eta ondoren, tutore taldeak, orientatzaileak eta gurasoek, ez beti, parte hartzen dute. Horrela egoera horren ikuspegi orokorrago bat lortzen da eta plan bat diseinatzen hasi gaitzke" (PH02)

Eskola porrota anitza bezala ulertzen badute ere, eskola porroten kausak ere aniztasunez ikusten dituzte irakasleek. Egindako ikerketak erakusten duenez, irakasleen ustetan, kausa ezberdinek hartzen dute parte hizkuntzen irakaskuntzan eskola porrota eragiten, baina irakasleek aipatzen dute eskola porrota ez dutela soilik hizkuntzetan ematen den zerbait bezala ulertzen, soilik hizkuntzei zuzendua bezala. Aitzitik, eskolako irakaskuntzan orokorrean, irakasgaiak beste gertatzen dena. Baina horietan garrantzitsuena, ez da motibazioa, egoera sozioekonomikoa baizik. Izatez, eta ikerketa honek bilatzen zuen moduan, motibazioa ez da lehen momentuan agertu, ikaslearen egoera pertsonala gailendu delarik. Hizkuntzen irakaskuntzari dagokionez, egoera sozioekonomikoaz gain, ikaslearen aurreko egoera kausa bezala ulertzen dute irakasleek:

5. "Gaur egun egoera ezberdina da, baina herri txikietatik datozen ikasleek, normalean, ingelesa eta batez ere gaztelera maila baxuagoak izaten dituzte" (PH01)

Ikaslearen aurreko egoerari lotuta, elkarriketatuek ikaslearen adina aipatu dute, adieraziz ikasleak berandu sartzen badira eskola sistemara, agian horrek ere eskola porrota eragin dezakeela.

6. "ikaslea eskolara adin jakin batekin iritsi bada jada, agian hori ere arrazoi moduan kontsideratuko nuke nik" (PH01)

Honetaz gain, irakasle batzuek ezintasunetan ere jarri dute fokua.

7. "Nire ustez, dislexia, TDAH edo bestelako nahasmenduak ere kausak izan daitezke. Batzuetan egokitzearen ere ez da nahikoa izaten" (PH05)

Datu horiek erakusten dute irakasleek bi modutan heltzen diotela eskola-porrotari: aurreikusten saiatzen dira, eta, identifikatzeko kasuan, irtenbideak bilatzen dituzte. Kontzeptuari dagokionez, ikastetxe honetako irakasleek eskola porrota zerbait globala ala orokorra bezala ulertzen dute, eta hartara, ez hizkuntzen irakaskuntzari zuzenki atxiki behar zaion zerbait. Horretaz gain, elkarriketek erakusten dute ez dela eskusiboki kalifikazioekin lotuta dagoen zerbait. Arazo bezala ulertzen dutelarik, aipatu da ez direla gai soilik erantzun bat emateko,

egitura handiago baten beharra ikusten baitute, eta hartara, irakasleriaren lanak soilik ezin du eskola porrota ekidin.

Laburbilduz, kausei dagokienez, hizkuntzen irakaskuntzan irakasleek aipatutako arrazoi nagusia egoera sozioekonomikoa da, marko teorikoan jasotako arrazoietakoa bat (Grau et al., 2011), baita adina eta egoera pertsonala ere. Honen aurka, bada marko teorikoan jasotzen ez den arrazoi bat, nahiz eta analfabetismoa aipatzen den: nahasmenduak. Elkarriketatuen aburuz, nahasmendu ezberdinen eskutik ere etorri daiteke eskola porrota. Aipagarria da bere horretan, marko teorikoan jasotako kausa kopuruarekin alderatuta, irakasleek ez dituztela hainbeste kausa izendatu. Bidean, marko teorikoan errepikatzen den familia kontzeptua ez da aipatua izan, Grau et. al (2011) edota Choque-k (2009) aipatzen zuten moduan. Gainera, azpimarragarria da motibazioa ez dela kausen artean aipatutako kontzeptu bat izan.

Motibazioan eragin positibo edo negatibo bat badagoen jakiteko, irakasleei ikasleen motibazioaren inguruan galdetu zitzaion. Irakasleen hitzetan, ikasleak ez daude motibaturik, baina hainbat modu ezberdinetan azaldu dute hau.

Batetik, motibazio eza gizartearekin eta honek eskolarekiko duen rolaekin lotu dute.

8. “Gizartearen helburua dirudi, eta hala egiten du esfortzu guztiekin, eskola desprestigiatzea beharrezkoa dela. Horregatik esaten diete ikasleei txiki-txikitatik eskola tortura leku bat dela, ondo pasatzea ezinezkoa dela eta eskolan ez dela bizitzarako beharrezkoa izango zaien ezer ikasten” (PH04)

Honekin lotuta, beste irakasle batek hizkuntzen irakaskuntzari zehazki egin zion erreferentzia, hauen gizarteko prestigioa aipatuz. Castro-Carrascok (2012) jada aipatu zuen hizkuntza egoera motibazioarekin lotuta egon litekeen kontzeptu bat zela.

9. “Hizkuntzak gutxietsita daude gizartearen begietan, eta nire ustez, horrek ere badu bere efektua ikasleen motibazioan. Asko kostatzen zaigu ikasleei hitzaren balioaz jabeatztea” (PH06)

Bestetik, ikerketan jasotako aitoren arabera, ikasleen motibazio eza ez datorrela alor akademikotik, Arlo pertsonaletik baizik, Rodríguez-Pérezek (2011) ikerketak erakutsi bezala.

10. “motibazio akademikoa ez doa (...) beste zerbaitek sortzen du motibazio hori” (PH03)
11. “(...) nire ustez motibazioa alor pertsonaletik dator” (PH01)

Irakasleek adierazi dute motibazioa arlo akademikoan lantzea ezinezkoa ez bada, oso zaila dela, irakasle bati baitagokio ikasle guztiak motibatzea. Horrela, ikaslearen motibazio eragile izatearen rola ezagutzen eta ulertzen badute ere, irakasleei arrotza zaie hau lortzea beraiek bakarrik (Castro-Carrasco, 2012). Gelan ikasle asko dituztela aipatuz, hezkuntza sistemaren ikasle disposizioak -mixture disposizioak- bere muga du. Ikasgela anitza da eta ikasle bakoitzak bere beharrak ditu, eta irakasleari ezinezkoa zaio behar guzti horietara iristea (Murcia, 2012).

12. “ikasle gutxiago izango bagenitu, noski, denei atenditzea errazagoa izango litzateke” (PH06)

Arlo pertsonalaren kontzeptuan murgilduta, irakasleek aipatzen dute hau motibazio indibidualaren bitartez lortzen dela, ez akademikoan zentratu baizik eta ikasleak dituen erronka horiek gainditzearen eta hori aitortzearen eskutik. Irakasleen aburuz, ikasleak motibaturik egon daitezen, lehenik eta behin motibazio indibiduala beharrezkoa da, eta hori ez da soilik akademikoan lortzen.

13. “Bizitzako edozein erronkatan gertatzen den bezala, ikasleek askotan ez dakite egin dezaketela egiten duten arte. Baina kontestu akademikoan jarduten ari garelako, akademikoan ere gertatzen da” (PH02)
14. “Nik, esaterako, motibazio indibiduala lantzen dut. Horrek laguntzen die, oster, material motibatuago egoten. [eta nola egiten duzu hori?] ba, ondo egiten dutena aitortzen. Interesa eta lana aitortzen” (PH01)

Hau ala azaltzen badute ere, motibazioaren kontzeptua konplexua zaie irakasleei, hizkuntzen arloari dagokienez bakarrik, eta are gehiago gaur egun hizkuntzetan dagoen eskuhartze errazagatik. Hau da, gaur egun, edonork erabil eta ulertu dezake hizkuntza bat, hizkuntza hori ez badaki ere.

15. “Lehen pertsona gutxi ikasten zituzten hizkuntzak. Gaur egun ordea, mundu guztiak daki ingelesa edo euskara, baina gutxi dakite horrek garapen pertsonal handiagoa ekar dezakeela. Hizkuntzetara ikasi gabe iristeko dauden erraztasunengatik, itzultzailearengatik adibidez, ikasleek ez dute ez motibaziorik ez interesik. Horregatik, ados nago, motibazio pertsonala bultzatu behar da” (PH01)

Irakasleen motibazioa eza eskola porrotara gerturatu nahian, irakasleei motibazioaren eta kalifikazioaren inguruan galdetu zitzaion. Emandako erantzunek adierazten dute irakasleen aburuz motibazioa eta kalifikazioak eskutik doazen kontzeptuak direla, bi aldeetatik. Ikasle baten motibazioak kalifikazioak baldintzatu ditzake, eta kalifikazioek motibazioan eragina izan dezakete.

16. “motibazioaren kasuan, pertsonalean ere eragina izan dezake eta hor egin behar da lanaketa” (PH03)

Horregatik, eta arestian aipatu den ideia bati eutsiz, ikasleak ez dira soilik beren azterketen bidez ebaluatuak izan behar, baita beste jardueren bidez ere.

17. “Ahozkotasuna lantzea ere ona da, baina ez da mundu guztia kontentutik utzi” (...) (PH04)

Irakasleen motibazioa hobetu nahi bada, pertsonala batez ere, irakasleek hori pentsatzen baitute aldagarria dela irakasleen esfortzuaren eskutik, ikasleentzat erronkak izan daitezkeen horiekin ebaluatu behar da nolabait ikasleak motibatuta egon daitezen.

18. “hori oso motibagarria delako, motibagarriena ez bada” (...) (PH07)
19. “Bitala da irakasleen motibazioa indartzeko” (PH08)

Irakasleek aipatutakoak erakutsi du askotan ez dela beharrezkoa irakasleak ere parte hartzea, ikasleek beren ahalmenez jabetzen direnean, eurek bakarrik lortzen dute motibazio falta hori konpentsatzea.

Motibazioak kalifikazioetan eragina duela frogatuta, ikasleei motibazioaren eta eskola porrotaren erlazioaren inguruan galdetu zitzairen gero. Irakasleek eskola porrota kalifikazio eskas batekin lotzen bazuten eta motibazioak kalifikazioetan eragina bazeukan, motibazioak kalifikazioetan eragina zuela ondorioztatu zuten, azpimarratuz, eskola porrotaren eta alderdi indibidualaren motibazioan dagoela lotura.

20. “Eskola porrota akademikoa ez dela akademikoa den horretan soilik zentratzen (...)” (PH04)

Kalifikazioetan eragina izan dezakeen motibazioa, eta horrenbestez eskola porrota eragin dezakeena, ikaslea inguratzen dutenarekin osatzen dela: ikaslearen egoera ekonomikoa eta soziala, egoera pertsonala - familiarekin, lagunekin... -, zentroa edota irakasleak.

Egoera pertsonala eta ez guztiz akademikoa den honetan, irakasleek baliabideei egin die erreferentzia.

21. Zentroan dugunarekin lagundu behar diegu (PH03)

Egoerari aurre egiteko prest azaltzen dira, baina zentrotik soilik, askotan egoera pertsonalak zentrotik at geratzen baitira, eta irakasleen kontrola gutxitzen da. Halere, ikasleen motibazio baxua ikustean edo eskola porrota arriskua dagoela jabetzeaz, irakasleek neurri prebentiboak hartzen dituzte, era koordinatu batean, diagnostiko, orientatzaile eta familiarekin, Vegak (2012) azaldu bezala eragilearen rola azaltzean. Era berean, kalifikazioen inguruan honakoa aipatu dute:

22. Ez da soilik kalifikazioa aldatzen, prozesu luze eta konplexuagoa da (...) (PH08)

23. (...) egokitzapen kurrikularrak, jarraipenak, hezkuntza prozesuak... (PH09)

Neurriak hartzea beharrezkoa izaten dela, hala nola egokitzapenak edo bestelakoak eskainiz. Kalifikazioa aldatzea errazena litzatekeela adierazi dute, baina horrek ez duela arazoa konpontzen. Horrela, neurri ezberdinak hartzen dituzte helburu nagusi batekin.

24. “Eskolan arrakastatsuak izan ez badira, ez dugu nahi porrota hori arlo pertsonalera pasatzea” (PH01)

Beraz, irakasleak motibazio pertsonalaz jarduten dira motibazio akademikoa azaltzeko, azpimarratuz ikasleen motibazio pertsonalak soilik ekar dezakeela motibazio egoera positibo bat lortzea. Ikasleak motibaturik ez daudela aitortuz, irakasleek ikasleen egoera sozioekonomikoak, gizarteak ezarritako ikastetxearen figurak, hizkuntzen egoerak eta prestigioak, ikastetxeak edo irakasleak jartzen dituzte ikasleen motibazio ezaren faktore moduan. Hauen aurrean, irakasleek egokitzapen kurrikularrak - behar diren kasuetarako soilik

- eta espektatiba eta arrakasten aitorpen bat proposatzen dituzte motibazio ezaren egoera hobetzen laguntzeko..

Hizkuntzen zenbakizko ebaluazioan eta motibazioan hizkuntza ezberdinen artean ezberdintasunik ba ote dagoen aztertu nahi izan du ikerketa honek. Ikastetxe honetan, irakasle gehienek, batez ere parte hartu duten horiek, hizkuntza bat baino gehiago erakusten dute eta, honetaz gain, mintegi berbera partekatzen dute. Haien ustez, ez dago inongo ezberdintasunik hizkuntza ezberdinetan jasotako kalifikazioetan. Hizkuntza ezberdinak irakasten dituztenez, irakasleek ikasleak hizkuntza ezberdinen esparruan ezagutzen dituzte eta, hortaz, berdin jokatu dezakete hizkuntza guztietan. Halere, aipatu dute zailtasun handienak gaztelaniaren ebaluazioan aurkitu daitezkeela, arestian aipatu den moduan, ikasleek zailtasun gehiago erakusten dituztelako.

25. “Zailtasun gehienak gaztelera egon daitezke (...) bai (...) baina beste hizkuntzez baliatzen gara honi aurre egiteko” (PH01)

Horrela, irakasleek ikasleen zailtasunak ikusten badituzte ere, beste hizkuntzez baliatzen dira beren jakintzak transmititzeko. Kalifikazioa aldatu beharrean edo egokitzapen bat prestatu ordez, irakasleek hasieran aipatutako prebentzio horri eusten diote eta zailtasunak dituzten hizkuntzetan, beste hizkuntzak erabiltzen dituzte horri eusteko.

26. “Hizkuntza ezberdinak irakasten ditugu gehienok eta orduan badakigu ikasleen maila nolakoa den” (PH09)
27. “(...) HTB eta HTI bezalakoak erabiltzen ditugu” (PH06)
28. “Ba nik gaztelanian los relativos azaldu beharko banitu, ingelesari eutsiko nioke, badakidalako ikasleek hori horrela hobeto ulertzen dutela” (PH01)

Hortaz, irakasleek ez dute ezberdintasunik ikusten hizkuntzen artean, kontziente baitira ikasle ezberdinek dituzten zailtasunez. Prebentzioaz baliatzen dira ostera ikasleak ebaluatzeko garaian, guztiak berdin ebaluatu ahal izateko. Hala ere, aurretik aipatu den moduan, irakasleek ikaslearen hizkuntza kontuan hartu baino, ezberdintasunik egongo bada ebaluazioan eta ebaluatzeko momentuan kalifikazioa aldatu dezaketen faktoreetan, beste gauza batzuk gailentzen dituzte. Gaztelaniaren kasuarekin jarraituta, eta lehen aipatu moduan, ikasleen jatorria batzuetan kontuan hartzen dela adierazi dute.

29. “Ikasleek ama hizkuntza euskara da. Batzuk gaztelera formalki bakarrik ikasten dute beren inguruan aukerarik ez dutelako, eta gero hori beren egunerokotasunean eta irakasgaian asko nabaritzen da” (PH02)

Ondorioz, esan genezake irakasleen ustea banandurik dagoela. Hasieratik aipatzen dute hizkuntzen ebaluazioan -zenbakizko kalifikazioan-, hizkuntzen artean ez dagoela ezberdintasunik. Hau arrazoitzeko, irakasleek hizkuntza bat baino gehiago ematen dituztela

azaldu dute, eta horri esker, hori ekidin dezaketela. Halere, oster, irakasleek gaztelaniarekiko ezberdintasunak egiten dituztela aipatzen dute, edo ezberdintasunak ez badira ere, ikaslearen jatorria, esaterako kontuan hartzen dela. Hortaz, hizkuntza ezberdinen artean ebaluazioan ezberdintasunik ikusten ez den bitartean, irakasleek jatorria bezalako faktoreak dituzte buruan, zeina ikastetxe honen kasuan, gaztelanian zentratzen den. Zentzu horretan, garrantzitsua da kontuan hartzea zein testuinguru soziolinguistikotan burutu den ikerketa hau.

4. Ondorioak

Ikerketa honek, hizkuntzen irakaskuntzan eta ebaluazioan, porrotaren eta motibazioaren arteko erlazioa aztertu nahi izan du. Helburu nagusia, gaur egungo testuinguruan, eskola porrotaren atzean dauden kausak aztertzea izan da irakasleek ikasleen inguruan egiten duten ebaluazioaren bitartez, bai eta hauen artean, motibazioak izan dezakeen rola gutxieneko kalifikazioak eskuratzen (Cortés, 2008), eskola porrota eragiten edo eskola porrotaren kausetan eragina izaten. Hizkuntza testuinguru eleanitzean, hizkuntzen irakaskuntzan eta hauen ebaluazioan hizkuntzen arteko ezberdintasunik badagoen ere ikertu nahi izan da, eskola porrotaren kausak edo konponbideak modu ezberdinean ematen diren ikusteko. Helburu hauek lortzeko, ikerketa kualitatibo bat garatu da. Ikerketan, ikastetxe bateko hizkuntza ezberdinak irakasten dituzten hainbat irakaslek hartu dute parte, focus group batean.

Ikerketatik lortutako emaitzek erakusten dute irakasleak eskola porrotaren kausak identifikatzeko gai direla. Ikerketari esker ikusi daiteke, teoriak motibazioa oso leku garrantzitsuan jartzen badu ere, Dörnyei-k (2005) edota Castro-Carrasco-k (2012) erakutsitako moduan, irakasleen errealitateak ez duela berdin erakusten. Gainera, ikerketak aurreikusitakoaren kontra, motibazioa ez da ez aipatu ez besteengandik gailendu ere. Gailendu hitza erabiltzean, motibazioa beste kasuen gainetik egon daitekeen egoerari egiten zaio erreferentzia. Aipatutako kausen artean, egoera sozioekonomikoa, eta honen atzetik, egoera pertsonala gailentzen dira, Rodríguez-Pérez (2011) autoreak jasotako moduan. Bigarrenik, motibazioaren inguruan galdetu eta jardutean, irakasleek ikasleen motibazioa eza nabarmendu dute. Kalifikazioek, familiak, ikastetxeak edota irakasleek zeresana badute ere ikasleen motibazioa hobetzean, irakasleen ustez egoera pertsonala eta sozioekonomikoa gailentzen dira berriro ere. Ikasleen motibazioa hobetzeko, irakasleek bi ideia proposatu dituzte: egokitzen kurrikularra eta esfortzuaren edo arrakastaren aitortzea. Azkenik, eta hizkuntza ezberdinei dagokienez, ikerketa honek hizkuntzen arteko berdintasuna demostratu du. Kasu honetan,

irakasleek hizkuntza bat baina gehiago irakasten dute, hizkuntzen arteko ebaluazioan berdintasuna mantentzen dela azalduz.

Aitzitik, ikerketa honen emaitzak testuinguru soziolinguistikoak markatuta egon direla aipatu behar da. Hau horrela, ikerketa berdina Euskal Herriko beste edozein ikastetxetan emango balitz, emaitzak ezberdinak izango liratekeela aurreikusten da, ikerketa honetako emaitzak irakasleen eta zentroaren testuinguru linguistikoak eta sozialak markatzen duelako. Ikerketako emaitzekin bat, egoera sozioekonomiko ezberdina duen testuinguru batean ere emaitza ezberdinak eskuratu litzake. Ikerketaren interesei dagokienez berriz, etorkizuneko ikerketetarako, interesgarria litzateke irakasle gehiagoren parte-hartzea, bi arrazoi nagusirengatik. Ikerketa honetan parte hartutako irakasle guztiak zentro berdinekoak izan dira. Hartara, partekatutako esperientzia bat jaso da.

Erreferentziak

- Al-Hoorie, A. H. (2017). Sixty years of language motivation research: Looking back and looking forward. *SAGE Open*, 7 (1), 1-11. [DOI: 10.1177/2158244017701976](https://doi.org/10.1177/2158244017701976)
- Al-Hoorie, A. H., eta MacIntyre, P. D. (Eds.) (2020). *Contemporary language motivation theory: 60 years since Gardner and Lambert (1959)*. Multilingual Matters.
- Alonso, J., eta de la Red, I. (2014). Evaluar para el aprendizaje, aprender para estar motivado: el orden de los factores sí afecta al producto. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 18 (2), 241-253 [DOI: 10.5944/reop.vol.18.num.2.2007.11315](https://doi.org/10.5944/reop.vol.18.num.2.2007.11315)
- Anaya-Durand, A., eta Anaya-Huertas, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, Ciencia, Educación*, 25(1), 5-14.
- Aranberri, N., Bereziartua, G., eta Boillos, M. M. (2021). La motivación del futuro profesorado bilingüe hacia el aprendizaje del inglés. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(1), 319-337. [DOI: 10.30827/profesorado.v25i1.8658](https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.8658)
- Aslfallah, A. (2019). Underinvestment in Education: The Effects of Grades on Student Motivation and Performance. *SSRN*. [DOI: 10.2139/ssrn.3315021](https://doi.org/10.2139/ssrn.3315021)
- Ayub, N. (2010). Effect of intrinsic and extrinsic motivation on academic performance. *Pakistan business review*, 8(1), 363-372.
- Bertoldi, S., eta Enrico, L. (2019). Un análisis epistemológico de conceptos psicopedagógicos: el caso de ‘modalidades de aprendizaje’ y ‘modalidades de enseñanza’ de Alicia Fernández. In A. Mastache eta Monetti, E. (Eds.). *VI Jornadas de Investigación en Humanidades: Homenaje a Cecilia Borel*. (370-377 or.). Ediuns. <http://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/4877>
- Bin-Abdulahman, K. A., Alshehri, A. S., Alkhalifah, K. M., Alasiri, A., Aldayel, M. S., Alahmari, F. S., eta Alfadhel, M. A. (2023). The Relationship Between Motivation and Academic Performance Among Medical Students in Riyadh. *Cureus* 15 (10), 1-9. [DOI: 10.7759/cureus.46815](https://doi.org/10.7759/cureus.46815)
- Carmona, A. (2011). El fracaso en el aprendizaje del inglés en secundaria. Temas para la educación. *Revista digital para profesionales de enseñanza*, 13. Eskuratura ondoko honetatik: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8255.pdf>

- Castro-Carrasco, P. J., General, F., Jofré, R., Sáez, N., Vega, Á., eta Bortoluzzi, M. (2012). Teorías subjetivas de profesores sobre la motivación y sus expectativas de éxito y fracaso escolar. *Educación en revista*, 46, 159-172. DOI: [10.1590/S0104-40602012000400012](https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000400012)
- Chamberlin, K., Yasué, M., eta Chiang, I. C. A. (2023). The impact of grades on student motivation. *Active Learning in Higher Education*, 24(2), 109-124. DOI: [10.1177/1469787418819728](https://doi.org/10.1177/1469787418819728)
- Choque, R. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(4), 1-9. DOI: [10.35362/rie4942086](https://doi.org/10.35362/rie4942086)
- Cortés, M. (2008). Fracaso escolar. *Revista Alfedel*, 6, 8-9.
- Da Silveira, D. S. D., Colomé, C. L., Heck, T., Nunes da Silva, M., eta Viero, V. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index de enfermería*, 24(1-2), 71-75. DOI: [10.4321/S1132-12962015000100016](https://doi.org/10.4321/S1132-12962015000100016)
- Deci, E. L., eta Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. Plenum. DOI: [10.1007/978-1-4899-2271-7](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7)
- De la Orden, A. (1991). El éxito escolar. *Revista Complutense de Educación*, 2(1), 13-25. DOI: [10.5209/RCED.19018](https://doi.org/10.5209/RCED.19018)
- Dörnyei, Z. (2005). *Motivational strategies in the language classroom*, 10. Cambridge University Press. DOI: [10.1017/CBO9780511667343](https://doi.org/10.1017/CBO9780511667343)
- Dörnyei, Z. eta Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. Routledge. DOI: [10.4324/9781315833750](https://doi.org/10.4324/9781315833750)
- Dörnyei, Z. eta Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Gutiérrez, J. (2008). *Dinámica del grupo de discusión (Colección Cuadernos Metodológicos, 41)*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Grau, R., Pina, T., eta Sancho-Álvarez, C. (2011). Posibles causas del fracaso escolar y el retorno al sistema educativo. *Hekademos: revista educativa digital*, 9, 55-76.
- Juan, S., eta Roussos, A. (2010). *El focus group como técnica de investigación cualitativa*. Universidad de Belgrano. Eskuratuta honako honetan: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/256_roussos.pdf

- Juin, G. A. (2022). *Ecosistemas educativos eiInclusión: deserción y fracaso escolar* [Gradu amaierako lana], Universidad Siglo 21. Eskuratuta honako honetan: <https://repositorio.21.edu.ar/handle/ues21/24720>
- Jung, S. K. (2011). Demotivating and remotivating factors in learning English: A case of low level college students, *English Teaching*, 66(2), 47-72. DOI: [10.15858/engtea.66.2.201106.47](https://doi.org/10.15858/engtea.66.2.201106.47)
- Martínez-Otero, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 67-85. DOI: [10.35362/rie510622](https://doi.org/10.35362/rie510622)
- Muñoz, C. (2000). *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula*. Ariel Lingüística.
- Muñoz, C. (2001). Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal de un idioma extranjero. *ELUA. Estudios de Lingüística*. Anexo 1, 249-270. DOI: [10.14198/ELUA2001.Anexo1.10](https://doi.org/10.14198/ELUA2001.Anexo1.10)
- Murcia, M. A. (2012). *Éxito escolar y motivación* [Master Amaierako Lana], Universidad de La Sabana.
- Nyumba, O., Wilson, K., Derrick, C.J. eta Mukherjee, N. (2018). The use of focus group discussion methodology: Insights from two decades of application in conservation. *Methods in Ecology and Evolution*, 9(1), 20-32. DOI: [10.1111/2041-210X.12860](https://doi.org/10.1111/2041-210X.12860)
- Rodríguez-Pérez, N. (2012). Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 381-409. DOI: [10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39932](https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39932)
- Stan, E. (2012). The role of grades in motivating students to learn. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1998-2003. DOI: [10.1016/j.sbspro.2012.12.156](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.156)
- Tagrant, E. eta Muñoz, C. (2000). La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera. In. C. Muñoz (ed.), *Segundas Lenguas: Adquisición en el Aula* (81-105 or.). Ariel.
- Vega, S. (2012). Fracaso escolar en la actualidad. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*.

1. eranskina - Transkripzio-prozeduraren adibidea

PH01 - [Euskara] edo Gaztelaniaren kasuan, ikaslea adin jakin batekin hona etorri ez bada, nik ezetz uste dut. [ETENALDIA ETA PERTSONA ALDAKETA].

PH02 - Bai, eskola-porrota ere ez dut modu independentean ulertzen hizkuntzen esparruan. [PAUSA] Ez dut uste hizkuntzena denik, baizik eta sistematikoa dela-eta, oro har, hizkuntzei edo hizkuntzen irakaskuntzari dagokionez gertatzen dela. [PAUSA] Uste dut, zailtasun batzuk gehituz gero, dislexia edo beste moduren bat adibidez, eta detekzio goiztiarrik ez badago eta, batez ere, egoera hori arintzeko edo gidatzeko modurik ez badago, uste dut hori izan daitekeela eguzki-porrotaren arrazoia edo eragin zuzena izan dezakeela hizkuntzen irakaskuntzaren eskola-porrotean. Uste dut eskola-porrota, oro har, ez dela soilik hizkuntzen eremuan gertatuko. [ETENALDIA ETA PERTSONA ALDAKETA].

MODERATZAILEA - Eskola porrotaren atzean arrazoiren bat dagoela uste duzue? Izan al daiteke arrazoi nagusiagorik? [ESKU-HARTZE MODERATZAILEAREN AMAIERA. ETENALDIA ETA PERTSONA ALDAKETA]

PH04 - Tira, zalantzarik gabe [ULERTEZINA]. Arrazoiak, hau da, egoera sozioekonomikoak, zeriak handia du. [PAUSA] Dudarik gabe. [PAUSA] Hori datuek berresten dute, [dituzten] eskolek, ekonomikoki egoera hobean dauden eremuetan daudenek, eskola-porrot gutxiago baitute. [ETENALDIA] Zergatik? Izan ere, familia-ingurunea eta gizarte-ingurunea askoz ere atsegina da neska-mutilentzat, eta, beraz, ingurune sozioekonomiko kaltegarri batean, argi dago eragin zuzena duela ikaskuntzan. [ETENALDIA ETA PERTSONA ALDAKETA].

[...]

PH09 – Ez ditugu ahaztu behar sarritan aurkitu ditzakegun kasu berezia. Dislexiak edo bestelako [ULERTEZINA] ikasketa oztopatu dezaketela badakigu hemen gauden guztiok. [ETENALDIA ETA PERTSONA ALDAKETA].

PH08 – Bai, eta [ULERTEZINA] hori ekiditeko. Dislexiari aurre egiteko egin daitezke [...] tipografia aldatu, materiala antolatuta, berregin... eta bestelako prozesuak ere badaude gaur egun zailtasunak dituztenei laguntzeko. [ETENALDIA ETA PERTSONA ALDAKETA].

MODERATZAILEA – Hala ere, beste arrazoiak gainetik jarriko luke norbaitek? [ETENALDIA ETA PERTSONA ALDAKETA].

PH01 – Nik behintzat ez, egia esan. Arrazoa dauka [AURRETIK HITZ EGIN DUENAK] baina nire ustez hauek gehigarriak besterik ez dira. Aurretik aipatutakoak [EGOERA SOZIOEKONOMIKOAK/PERTSONALAK] eragin handiagoa dauka nire ustez. [ETENALDIA ETA PERTSONA ALDAKETA].

[...]

PH02 - Nire ustez, hala ere, irakasgaien artean alde txiki bat dago prestigioari dagokionez. [MODERATZAILEA – zein da?] Gaztelania eta literatura, jakina. Hitz egin dezagun horretaz. Hezkuntzei eta gainerakoei buruz jasaten dugun balorazioa oraindik ere kontuan hartzen da. Ez dakit euskara eta ingelesa baino prestigio handiagoko ikasgaia den, baina ingelesaren kasuan, adibidez, ikus daiteke eskola partikularrek edo eskolaz kanpokoek zuzeneko eragina dutela ematen diren eskoletan, batez ere. Uste dut bigarren hezkuntzan [...] bai [ETENALDIA ETA PERTSONA ALDAKETA].

PH07 - [NIRE USTEZ] Gaztelaniarekin Dertatzen dena da gure ikasleen hezkuntzak amahizkuntza euskaraz duela. Orduan gaztelania formalagoa ikasten dute. Horrek eragiten du [ÈZBERDINTASUNA] iristean. [ETENALDIA ETA PERTSONA ALDAKETA].

PH05 - Adibidez, ikasleak, [ULERTEZINA] izan edo ez, gaztelania formalean erabiltzeko gai izaten dira, eta gaztelania[N] ez bezala, euskara formala egoera arruntagoetarako erabiltzeko gai ez dira izaten. Baina, adibidez, literatura-produkziorako, gaztelaniaz mugitzen dira hobeto, maila formalean euskaraz baino [...] Batzuk behintzat. [ETENALDIA ETA PERTSONA ALDAKETA].

2. eranskina – Baimen orria

BAIMEN ORRIA/FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del Trabajo Fin de Máster (TFM):

Contacto: DATOS DEL INVESTIGADOR / IKERTZAILEAREN DATUAK

Confidencialidad:

Todos los datos personales proporcionados por los participantes serán tratados de manera confidencial y solo serán empleados para la recogida de datos del estudio, en ningún caso serán proporcionados a terceros. Los participantes también serán tratados de manera anónima y no podrán ser identificados en ningún momento. Asimismo, los datos serán tratados según la Ley de Protección de Datos vigente.

Konfidentzialtasuna:

Emandako datu pertsonal oro konfidentzialki erabilia izango da, eta soilik ikerketarako datu gisa. Datu hauek ez zaizkie hirugarren batzuei helaraziko, inungo kasuan. Era berean, parte-hartzaileak modu anonimoan tratatuko dira eta ezin izango dira identifikatuak izan. Datu hauek, indarrean dagoen Datuak Babesteko Erregelamendu Orokorraren arabera kudeatuko dira.

Beneficios del estudio:

El investigador se encargará de proporcionar personalmente una copia de los resultados del estudio a los participantes que así lo desearan.

Ikerketaren irabaziak:

Ikerlariak lortutako emaitzen kopia bat helaraziko die parte-hartzaileei, haiek hala nahi izango balute.

Procedimiento:

El estudio se compone de entrevistas a profesores de idiomas para tratar el tema de la motivación en relación a las calificaciones y el fracaso escolar en la enseñanza de idiomas, así como las propuestas de mejora que las/los profesoras/es propongan para los casos previamente mencionados. La entrevista será llevada a cabo mediante un *focus group*, en el cual los participantes mantendrán en el anonimato cualquier información relevante o personal que los pudieran identificar.

Prozedura:

Ikerketa hizkuntza-irakasleei egindako elkarrizketek osatzen dute, hizkuntza-irakaskuntzako kalifikazioen eta eskola-porrotaren inguruan motibazioak duen eragina aztertzeko, bai eta irakasleek aipatutako kasuetarako proposatzen dituzten hobekuntza proposamenak ere. Elkarrizketa focus group baten bitartez bideratuko da, eta momentuoro parte-hartzaileen informazio pertsonala edo identifikagarria ekidingo da, haien inguruko daturik eman gabe.

Participantes:

Si existe o existiera alguna duda a la hora de la participación, se responderá gustosamente. Para más información, por favor póngase en contacto con la persona cuyos datos aparecen en el encabezamiento de esta carta. En todo momento el participante se reserva el derecho a la no participación en el estudio y a retirarse del estudio sin necesidad de dar explicaciones.

Parte-Hartzaileak:

Dudarik balego parte hartzearen inguruan, galdetu lasai. Informazio gehiagoren beharrean, jarri mesedez kontaktuan idatzi honen hasieran agertzen den pertsonarekin, zeinaren datuak ere atxikita azaltzen diren. Momentu orotan, parte-hartzailearen uko egiteko erabakia errespetatuko da, azken honek inolako azalpenik eman beharrik gabe.

*Este documento no es un contrato, es una explicación escrita de lo que se hará durante el estudio. La firma indica que se le han explicado las bases del estudio y que se acepta la participación. En ningún momento la persona que firma tiene responsabilidad alguna. Usted se quedará con una copia después de firmar.

*Dokumentu hau ez da kontratu bat, ikerketaren nondik-norakoen azalpen bat baizik. Dokumentuasiatzeak, ikerketaren inguruko oinarrien infomazioa jaso duzula eta parte hartzeko prest zaudela adieraziko du. Sinatzen duen pertsonak ez du inongo erantzukizunik izango. Sinatu ostean, kopia batekin gera zaitezke.

Mila esker parte harzteagatik,

Muchísimas gracias por su participación,

Izena/Nombre: _____

(Sinadura/Firma) (Data/Fecha)