

LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUA

2013/2014 ikasturtea

**Elebitasuna eta bigarren hizkuntzaren ikaskuntzarekiko jarrera:
Ama-hizkuntzaren eta jatorriaren eragina**

Egilea: Jone Plaza Chopitea

Zuzendaria: Aintzane Etxebarria Lejarreta

Leioan, 2014ko ekainaren 13an

© 2014, Jone Plaza

A U R K I B I D E A

Sarrera	3
1. Esparru teorikoa eta kontzeptuala	4
1.1. Bigarren hizkuntzaren ikaskuntza eta dimentsio afektiboa	4
1.2. Jarrera linguistikoa bigarren hizkuntzaren ikaskuntzan	6
1.3. Motibazioa: jarrerarekin zuzeneko lotura duen aldagaia	7
1.4. Sintesia: aztertuko den gaiaren definizioa	9
2. Metodologia eta lanaren garapena	9
2.1. Diseinu metodologikoa eta prozedura	9
2.2. Helburu, hipotesi eta aldagaiak	10
2.3. Parte-hartzaileak	11
2.4. Datuak biltzeko metodologia: tresna	13
3. Emaitzak	16
4. Ondorioak	22
5. Erreferentzia bibliografikoak	24

ERANSKINAK

1. eranskina. Galdetegia: ama-hizkuntza euskara	27
2. eranskina. Galdetegia: ama-hizkuntza gaztelania	32
3. eranskina. Galdetegia: ama-hizkuntza X	37
4. eranskina. Portzentajeen taulak	42

**Elebitasuna eta bigarren hizkuntzaren ikaskuntzarekiko jarrera:
Ama-hizkuntzaren eta jatorriaren eragina**

Jone Plaza Chopitea

EHU/UPV

Lan enpiriko honen helburua Lea-Artibaiko hiru ikastetxetako ikasleen jarrerak aztertzea izan da, jatorria eta ama-hizkuntza bezalako faktoreek ezberdintasunik eragiten duten ikusteko. Horretarako, Likert eskalako galdetegi bidez informazioa bildu, ikasleen motibazioak -integratzailea eta instrumentala-, bigarren hizkuntza ikasteari eskaintzen dioten garrantzia eta haien gurasoen laguntza neurtu eta ondoren talde ezberdinen arteko konparaketa gauzatu da. Parte-hartzaile guztiek emaitza onak erakutsi badituzte ere, ama-hizkuntza euskara dutenek eta jatorriz euskal herritarrek direnek eskuratu dituzte emaitzarik baxuenak jarrerak deskribatzeko erabili diren aspektu horietan. Hala, ondorioztatu da testuinguru honetan etxeko hizkuntzak eta jatorriak badakartela desberdintasunik bigarren hizkuntzaren ikaskuntzarekiko jarreran.

Bigarren hizkuntzaren ikaskuntza, dimentsio afektiboa, jarrera, ama-hizkuntza, jatorria

El objetivo de este trabajo empírico es analizar las actitudes de los estudiantes de tres centros escolares de Lea-Artibai para ver si factores como el origen y la lengua materna generan diferencias. Para ello se ha recopilado información mediante cuestionarios de escala Likert, se han medido las motivaciones de los alumnos -integradoras e instrumentales-, la importancia que le dan al aprendizaje de la segunda lengua y la ayuda de los padres y después se han comparado los diferentes grupos. Aunque todos los participantes han demostrado buenos resultados, aquellos que tienen como lengua materna el euskera y son de origen vasco han obtenido los resultados más bajos en esos aspectos utilizados para describir las actitudes. Por tanto, se ha deducido que en este contexto la lengua de casa y el origen tienen influencia en la actitud hacia el aprendizaje de la segunda lengua.

Aprendizaje segunda lengua, dimensión afectiva, actitud, lengua materna, origen

The aim of this empiric study is to assess the attitudes of students in three schools within Lea-Artibai region to know if some factors as country of origin and mother language cause differences. Using Likert-scale questionnaire has been collected information and has been measured integrative and instrumental motivations of students, the degree to which students felt that learning a second language is important and also parental support, and then it has been compared the different groups. Although all the participants have demonstrated high outcomes, those native students whose home language is euskera have shown lower outcomes regarding those aspects used to describe the attitudes. Therefore in this context it has reported that home language and country of origin have influence toward learning a second language.

Second language learning, affective dimension, attitude, mother language, origin

Sarrera

Lan enpiriko honek bigarren hizkuntzaren ikaskuntzan jarrerazko aldagai sozio-afektiboek duten garrantzia azpimarratu nahi du. Sarri, hizkuntza berri bat irakasterako orduan halako aspektuak bazter uzten ditugu, bestelako batzuek, ikasleen trebezia edota ikaskuntza gaitasunek esaterako, zeresan handiagoa dutelakoan. Alabaina, dimentsio afektiboari dagozkion aldagaiek ere oinarrizko papera jokatzen dute. Hauek aintzat hartzeak ikasleen barne mundua zertxobait gehiago ezagutzera garamatza, nola ikasten duten ulertzeko aukera zabalagoa izanik. Jarrera linguistikoen ezagutza beraz, bigarren hizkuntzen ikaskuntza oparoagoetarako zubi izan daiteke.

Hau horrela, Lea-Artibai eskualdeko hiru ikastetxe ezberdinetako ikasleek bigarren hizkuntzaren ikaskuntzaren aurrean duten jarrera aztertu nahi da eta ikusi, jatorriak eta ama-hizkuntzak ezberdintasunik eragiten ote duten. Aspektu ezberdinak hartuko dira kontuan jarrerak ondorioztatzeko: ikasleen motibazio integratzailea eta instrumentala, gurasoek bigarren hizkuntzaren ikasketen aurrean erakusten duten babesa eta haurrek bigarren hizkuntza ikasteari eskaintzen dioten garrantzia. Informazioa biltzeko Likert-en eskalari dagozkion galdetegiak erabiliko dira. Ondoren, datu kuantitatiboak atera eta taldeen arteko konparaketa gauzatuko da.

Ikerketa honek, berarekin dakar egoera oso ezberdinekoak diren haurren jarrerak deskribatu eta elkarrekin eratzeko aukera. Orain arte bigarren hizkuntzen esparruan jarrerari loturik ikerketa asko egin izan dira, baina ez Lea-Artibai bezalako eskualde euskaldun batean, non euskara ama-hizkuntza edo bigarren hizkuntza gisa agertzen zaigun. Interesgarria da atzerritarrek euskara eta hemengoek gaztelania ikastearen inguruan zer jarrera ageri dituzten ikustea, horiek abiapuntutzat hartuz aukera zabalagoa dugulako ikaskuntza modu egokiagoan bideratzeko, dinamika jakin batzuk edo beste batzuk prestatzeko, ikasgelan nola jardun jakiteko eta beste hainbesterako.

Aurreikus daiteke, jarrerak deskribatzeko erabiliko diren aspektu horietan emaitzarik onenak bigarren hizkuntza egunerokotasunean egoki moldatzeko eta komunikatzeko ezinbesteko tresnatzat duten horiek erakutsiko dituztela eta hortaz, ama-hizkuntza eta jatorriak ekarriko dituztela zenbait ezberdintasun bigarren hizkuntzaren ikaskuntzarekiko jarreran.

1. Esparru teorikoa eta kontzeptuala

Immigrazio fenomenoaren harira, arrazoi ezberdinak tarteko -ekonomikoak, politikoak, pobrezia, gerra eta abar- azken urte hauetan biziki ugartu da ikasle etorkinen kopurua gure eskoletan. Hala, 1999-2000 ikasturtean EAE-ko hezkuntza sisteman matrikulatutako ikasle atzerritarrak 2.107 izatetik, 2010-2011 ikasturtean, 23.765 izatera igaro ziren. 2007-2008 ikasturtean hazkundera zertxobait moteldu bazen ere, 2002-2003 ikasturtetik aurrera urtero ia 3.000 ikasle atzerritar gehitu zaizkio sistemari (Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila, Eusko Jaurlaritza 2012). Norabide horretan, Euskal Herriko hainbeste ikastetxe bezala, Bizkaian dagoen Lea-Artibai eskualdeko ikastetxeak ere kultura eta hizkuntza ezberdin askoren topaleku bihurtu zaizkigu.

Errealitate heterogeneo honek hizkuntzen ikas-irakaskuntzari begira, hezitzaileontzako erronka berriak ekarri ditu. Orain, ikasgelako egunerokotasunean elebitasunaz, edo are gehiago, bigarren hizkuntza bat irakasteaz hitz egiten dugunean, Lea-Artibaikoak diren ikasleek gain, ama-hizkuntza ikastetxeko hizkuntzaz ezberdina duten ikasleak ere baditugu. Hartara, kudeatu beharreko bigarren hizkuntzen ikaskuntza ezberdinekin egiten dugu topo. Hemengoek bigarren hizkuntza gisa gaztelania ikasi behar duten modu berean, euskara da ikasle atzerritarrek ikasi beharreko bigarren hizkuntza.

1.1. Bigarren hizkuntzaren ikaskuntza eta dimentsio afektiboa

Bigarren hizkuntzaren ikaskuntza eduki eta ohitura linguistiko berriak ikasteaz haraindi doa, norberaren etxekoa ez den hizkuntza bat ikasteaz gain, beste talde kultural bati dagozkion ideia eta balioak ere barneratzen direneko esperientzia baita. Zentzu horretan, ikaslearen zeregina ez da informazio berria soilik ikastea, etnolinguistikoki ezberdina den komunitate jakin bateko elementu sinbolikoak ere bereganatu behar ditu (Luján, 1999).

Askotarikoak dira gainera, ikaskuntza horretan eragiten duten aldagaiak. Alde batetik irakaslearekin, metodologiarekin eta orokorrean ikaskuntza testuinguruarekin lotzen diren aldagai pedagogikoak ditugu. Bigarrenik, subjektuarekin zerikusi zuzena dutenak egongo lirateke, aldagai indibidualez -norberaren ikaskuntza gaitasunak, ahalmen linguistikoa, pertsonalitatea- eta sozio-afektiboez -identitate soziala, bigarren hizkuntzaren ikaskuntzarekiko motibazio eta jarrera- ari naiz. Azkenik, ezin ahaztu genitzake marko orokorrago batean kokatzen diren aldagai soziodemografikoak -adina,

sexua, maila sozioekonomikoa eta soziokulturala- eta aldagai soziopolitikoak - hizkuntzek gizartean duten estatusa. (Espí & Azurmendi, 1996).

Aipatu aldagaiok bigarren hizkuntzaren ikaskuntzan garrantzizkoak direnik ezin uka genezake, era batera edo bestera guztiek eragiten baitute prozesuan. Alabaina Cenozek (1993) eta Arnoldek (2006) adierazi moduan, ikuspuntu pedagogiko batetik aldagai psikosozialak diren jarrerak garrantzi handiagokoak dira, esaterako, norberaren ahalmen linguistikoa baino, lehenak moldatzeko errazagoak direlako, eta finean, irakaslearen esku-hartzeak hobetu ditzakeelako teknika didaktiko, material, gai hautaketa eta beste hainbeste estrategia egokiren bitartez.

Honi jarraiki, esan, askotan dimentsio afektiboari dagozkion aspektu horiek ikasgelatik bazter uzten ditugula behar besteko garrantzirik eskaini gabe. Arreta gehiago eskaintzen diegu ikasleek hizkuntza jakin bat ikasteko daukaten gaitasunei prozesuan bertan jarrerazko zein motibaziozko elementuek daukaten zeresana aintzat hartu gabe. Arnold (1999) eta LeDoux-en (1999) lanei erreferentzia eginez aski ongi adierazten du Marcos-Llinàsek (2007) Bigarren Hizkuntzen Jabekuntzari buruzko orain arteko bibliografia tradizionalak dimentsio afektiboa ukatzen izan badu ere, egungo bibliografiak ikaskuntza prozesua errazteko dimentsio afektiboa zein kognitiboa bi-biak kontuan hartzeko beharrezko azpimarratzen duela.

Hala bada, bigarren hizkuntza baten ikaskuntzan berebizikoa da oso ikaslearen barne-barneko alderdi psikosozialak ere aintzat hartzea. Menaren (2013) esanetan ikasleen dimentsio afektiboaz interesatzea prozesuak bere baitan biltzen duen oro ulertzeko ahalegina egitea litzateke, eta horrenbestez, hizkuntzaren ikaskuntza modu eraginkorrean gidatu ahal izatea. Horrez gain, Minerak (2009) dioen gisa berean, irakasleak aldagai afektibo horiek ezagutuz gero, ikaskuntza beharrezan eta arrazoi horiei loturik bideratu dezake.

Azken hiru hamarkadetan ikertzaile askok, hala nola, Gardner eta Lambertek eman dute aditzera bigarren hizkuntzaren ikaskuntzan eragiten duten faktore ugarien artean aldagai afektiboek, batik bat jarrera eta motibazioek, jokatzen duten papera erabakigarria dela (Luján, 2005).

Bigarren hizkuntza bat ikasterako orduan hortaz, ikasleek hizkuntza horren ikaskuntzarekiko zer-nolako jarrerak dituzten aztertzea interesgarria da. Haien jarrerak ezagutzeak, aukera zabalagoa eskaintzen digulako ikasgelara praktika metodologiko aproposagoak eta eraginkorragoak eramatekoa hizkuntza berria ikastearen mesedetan.

1.2. Jarrera linguistikoa bigarren hizkuntzaren ikaskuntzan

Jarrera linguistikoaren azterketa egile askoren aztergaia izan da eta oraindik ere izaten ari da. Janések (2006) alor horretan aritu diren zenbait autore aipatzen ditu jarrera linguistikoaren garrantzia azpimarratzerako orduan, besteak beste: Lambert & Tucker, 1972; Genesee, Lambert & Holobow, 1986; Baker, 1992; Fernández, 2001; Álvarez, Martínez & Urdaneta, 2001; Huguet, 2001; González & Huguet, 2002; Lasagabaster, 2003; Huguet, 2005. Gai honen inguruan ikerketa berriagoak burutu dituztenak ere baditugu: Arrieta, Jara & Pendones 2010; González, 2010; Lapresta, Huguet & Janés 2010; Makuc, 2011; García, 2012; Rojas, 2012.

Jarrera linguistikoaren hitz egitean, hizkuntza jakinen aurrean eta hizkuntza horiei loturiko zenbait aspekturen aurrean gizabanakook ditugun jarrerei egiten diegu erreferentzia. Carrascok (2001: 2) ongi laburtzen du bere hitzetan jarrera linguistikoa zertan datzan: “una actitud lingüística es una actitud hacia las lenguas y sus variedades o su utilización por los individuos y las comunidades de habla”.

Bestalde, González (2008) ere ez da motz geratzen hari dagozkion kontzeptuen berri ematerakoan, jarrerak kontzientzia linguistikoarekin, hizkuntza-prestigio kontuekin eta nozio sozio-politikoekin zerikusia dutela baieztatzen baitu.

Fernández (2001) dugu jarrera linguistikoaren gainean aritu den beste egileetako bat. Beronen ustez, definizioa baino, jarreraren elementuen analisisa da garrantzizkoago. Hala bada, sinesmenen euskarri den osagai *kognitiboaz*, bizipenei, emozioei eta sentimenduei lotzen zaion osagai *afektiboaz* eta azkenez, *portaerari* dagokion osagaiaz mintzo da.

Jarrera linguistikoek hizkuntzen ikas-irakaskuntzan positiboki edo ezkorki eragiten dutela ikusirik, Ruiz eta Tusónek (2001) hezkuntza linguistikoak jarrerak bezalako aspektuak oso kontuan hartu beharko lituzkeela diote.

Bigarren hizkuntzaren ikaskuntzaren esparruan jarrera linguistikoa oinarrizkoa da, ikasleak ikasi behar duen bigarren hizkuntzarekiko nolako jarrera izan, parekoa izango delako hizkuntza horren ikaskuntzarekiko jarrera ere. Honi loturik, Vilak (2000: 154) honako ideia hau azpimarratzen du: “si las actitudes de las personas hacia aquello que han de aprender, en este caso la lengua, son decisivas, parece claro que la única posibilidad de aprender una segunda lengua (L2) es si existen actitudes y motivaciones positivas hacia ella”.

Ikertzaile askok eman dute aditzera hiztun batek hizkuntza jakin batean eskuratutako gaitasun mailaren eta hizkuntza jakin horren aurrean duen jarrera linguistikoaren artean

harreman estua dagoela (Navarro, Huguet & Janés, 2008). Uste horri jarraiki, ulerenezake, bigarren hizkuntzarekiko jarrera positiboa erakusten duen ikasle batek hizkuntza horretan erdietsiko duen konpetentzia handiagoa izango dela hizkuntza horrekiko jarrera ezkorragoa duen ikasle batek baino.

Ildo beretik esan, jarrerak ez direla libratzen zer edo zeren eraginpea jasotzetik. Bigarren hizkuntzaren ikaskuntzari buruzko ikerketek jarrerengan aldagai ugari eragiten dutela dioskute, hala nola, ikaslearen testuinguru sozialak, bere jatorri etnikoak, ama-hizkuntzak, ikasgelak, komunitate linguistikoak eta abar (Mena, 2013). Álvarez, Martínez eta Urdanetak (2001) ere aipatzen dute jarrerak faktore askoren menpekoak direla, esaterako, generoa, adina edota ikastetxe mota; gainera, orokorrean, familia eta eskola bezalako instituzioek jarreraren gainean garrantzi nabaria dutela begi bistakotzat jotzen dute.

Jarrerak baina, ez dira ikaskuntza baldintzatzen duten bakarrak, ikaskuntzak berak ere hobetu edo moldatu ditzake jarrerak. Hezkuntza elebidunari dagokion programa bat baldintza egokietan gauzatzen bada, Genesee, Lambert eta Holobowek (1986) uste dute beste kultura batekiko eta xede-hizkuntzari dagozkion hiztunekiko begirunea indartu eta handitu egiten dela. Eta ez dira bakarrak, Sanchez eta Rodríguez de Temblequek (1986: 13) ere hala baitiote: “el aprendizaje de una L2 puede modificar las actitudes de los sujetos hacia el grupo que tiene esa lengua como materna”.

Hortaz, esanak esan, Janésesek (2006) Bakerren (1992) adierazpen bat aintzat hartuz dioen bezala, ez dago zalantzarik jarrerak eta ikaskuntza linguistikoak elkarri baldintzatzen diotela eta biak direla aldi berean elkarren kausa eta efektu.

1.3. Motibazioa: jarrerarekin zuzeneko lotura duen aldagaia

Gardner eta Lambert bigarren hizkuntzen testuinguruan motibazio eta jarreraren ikerketarekin hasi zirenetik Kanadan, ikerkuntza asko gauzatu dira bi aldagai afektibo hauen inguruan (Minera, 2009). Geroztik, jarreraren azterketa motibazioarenarekin hertsiki loturik egon da, nagusiki, psikologia soziala izanik kontzeptuok ikertu dituen (Luján, 2005).

Aintzat hartzekoa da jarrerak ez direla ikasleek xede-hizkuntzari loturik dituzten sinesmen eta iritzien erakusle hutsak, hizkuntza hori ikasteko motibazioan ere nolabait eragiten baitute. Espí eta Azurmendirentzat (1996) motibazioa oso loturik dago jarrerarekin, jarrerak izanik, neurri batean, motibazioa zehazten dutenak. Hortaz, ikasleek

bigarren hizkuntza ikasterakoan izango duten motibazio motaren eragile ere kontsideratu ditzakegu. Littlewoodek (1986) Gardner eta Lambertek (1972) aurkikuntzak gogora ekarriz honela bereizten ditu motibazio mota horiek:

Motibazio integratzailea duen ikasle batek bigarren hizkuntzaren komunitatearekiko egiatzko interesa du. Beraiekin hobeto komunikatzeko eta beraiekin eta beren kulturarekin harreman estuagoa izateko ikasi nahi du hizkuntza. Motibazio instrumentala duen ikasle bat aldiz, interesatuta dago beharrezko kalifikazio bat eskuratzea edo enplegu-esperantzak hobetzea bezalako helburu batzuk lortzeko tresna bigarren hizkuntza nola izan daitekeenaz. (Littlewood, 1986: 78)

Jarrera eta motibazioaren arteko lotura argitu nahian Lujánek (1999) zenbait autoreren (Oller, 1981: 227; Spolsky, 1989: 149) lanei erreferentzia egin eta bi aldagaion harremana gisa honetan definitzen du: “La actitud influye directamente en la presencia o ausencia de motivación, y en el tipo de motivación presente, pero las actitudes no tienen influencia directa en el proceso que nos ocupa, sino que es la motivación el intermediario o vehículo por medio del cual se van a transmitir las actitudes.” (Luján, 1999: 272)

Ikerketa honetan ere, motibazioak bitartekaritzako lana egingo du. Metodologiaren atalean ikusiko den moduan, Hullek (2002) bere ikerlanean *jarreraren neurtze eskala* osatzeko erabilitako aspektuak erabiliko baitira ikasleen jarrerak deskribatzeko. Hala, bi motibazio motak, bigarren hizkuntza ikasteari eskaintzen zaion garrantzia eta gurasoen laguntza izango dira jarreraren berri emango digutenak.

Ez dago esan beharrik jarrerekin batera, motibazioa bera ere ikaskuntzaren alderdi afektiboarekin lotzen dela. Giza jokaera aktibatzen duen barne egoera bat da elkarrekin erlazionatzen diren zenbait aldagaiekin zerikusia duena: giza beharrianak, sinesmen, iritzi eta baloreak, helburuarekiko interesa eta desioa, jomugara heltzeko esfortzua eta emoziozko faktoreak (Manzaneda & Madrid, 1997).

Bigarren hizkuntzaren ikaskuntzaz ari garela, egoera emozional honek xede-hizkuntza bi eratara ikasteko desioa biltzen du: alde batetik, hizkuntza horretako hitzunen kulturarekin identifikatzekoa, eta bestetik, aurrez ezarritako kanpo-helburuen erdiespena bermatzekoa (Martínez, 2001). Desio hauek gorago azaldutako motibazio motei egiten diete erreferentzia. Nolanahi ere, motibazio edozelakoa izanik, motibazioa baldin badago, beste edozein esparrutan bezala bigarren hizkuntza bat ikasterakoan ere ikasleak ikaskuntza edo lorpen handiagoak eskuratuko ditu.

1.4. Sintesia: Aztertuko den gaiaren definizioa

Ikasle batek xede-hizkuntzan lortuko duen konpetentzia linguistikoa, neurri batean, hizkuntza horrekiko eta haren ikaskuntzarekiko jarreraren arabera izango da. Jarrera linguistikoek positiboki edo ezkorki eragiten dute prozesuan eta hizkuntza berria ikasteko motibazioaren eragile ere badira.

Hala, bigarren hizkuntzarekiko jarrera positiboa izateak berarekin dakar hizkuntza horretako hitzuneekin komunikatzeko eta haien kulturarekin identifikatzeko nahia, eta horrenbestez, motibazio integratzailea gailentzea. Aldiz, xede-hizkuntzaren aurrean jarrera ezkorragoa izan eta hizkuntza gauzak praktikoak -azterketa bat gainditu, lana bilatu- egiteko soilik ikasi nahi izateak, motibazio instrumentala ekarriko luke.

Azken batez, lotura estua duten bi kontzeptu psikosozial ditugu jarrera eta motibazioa. Bi-biek baldintzatzen dute hizkuntzaren eskurapena arrakastatsua izatea: jarrerek motibazioan eragiten duten heinean, motibazioak bere aldetik, hizkuntza ikasteko gogo, intentzio eta portaera ezberdinak dakartza. Argi dagoena zera da, zenbat eta positiboagoak izan jarrerari dagozkion aspektuak -motibazioa barne- orduan eta aberatsagoa izango dela xede-hizkuntzan lortutako gaitasuna.

2. Metodologia eta lanaren garapena

Ondorengo lerroetan ikasleen jarreraren gaineko datuak eskuratzeko eta aztertzekeo jarraitutako metodologiaren berri emango da.

2.1. Diseinu metodologikoa eta prozedura

Ikerketa honetan diseinu ez esperimental erabiliko da, diseinu deskriptibo konparatiboa¹ hain zuzen ere. Horrez gain, emaitza kuantitatiboak aterako dira Excel programaren bidez. Esan beharra dago parte-hartzaileen jarreraren inguruko datuak biltzeko balidatutako galdetegiak erabili direla tresnatzat.

Galdetegiak 2013-2014 ikasturteko otsaila eta apirila bitartean erantzun dira. Lehenengo ikastetxean martxoaren 1. eta 2. asteetan, bigarren ikastetxean martxoaren 3. astean eta hirugarren ikastetxean, apirilaren 1. astean.

¹ Este diseño parte de la consideración de dos o más investigaciones descriptivas simples; esto es, recolectar información relevante en varias muestras con respecto a un mismo fenómeno o aspecto de interés y luego caracterizar este fenómeno en base a la comparación de los datos recogidos, pudiendo hacerse esta comparación en los datos generales o en una categoría de ellos (Alva, 2010: 3).

Antolamenduari dagokionez, lehenengo ikastetxean haurrak mailaka bildu eta zortzi jolastordutarako txandak prestatu ziren. Bigarren ikastetxean, zeregina ez zen izan horren erraza. Galdetegiak egiteko bi ordu besterik ez ziren egon, hortaz txandak ahal moduan antolatu ziren denbora tarte hori errespetatzeko. Hirugarren ikastetxeari dagokionez, ikasleekin esku hartzeko unibertsitateko eskaera ofizialaz gain baimen berezi bat behar zela eta, ikastetxeko zenbait irakasle arduratu ziren galdetegiak betetzeko haurrak bildu eta haiei laguntzeaz.

Hiru kasuetan, galdetegiak egin aurretik ikerketa-lanaren nondik norakoak azaldu zitzaizkien parte-hartzaileei eta zernahitarako laguntza izan zuten. Izan ere, haietako askok, etorri berriak izanagatik, oraindik gure hizkuntza eta grafia menperatu ez eta zailtasunen bat edo beste izan zuten norbere kabuz galdetegiko idatziak ulertzeko.

2.2. Helburu, hipotesi eta aldagaiak

Ikerketaren helburua Lea-Artibaiko ikastetxeetan matrikulatuta dauden jatorri eta ama-hizkuntza ezberdinetako hurrek bigarren hizkuntzaren² ikaskuntzaren aurrean zernolako jarrerak dituzten aztertzea da. Batetik, haurren ikaskuntza hobetze aldera aldagai sozio-afektibo horien gaineko ezagutza izateko, eta bestetik, ama-hizkuntza eta jatorria bezalako faktoreek ezberdintasunik dakartzaten ikusteko.

Ikasleen jarrerak aspektu hauek aztertuz ondorioztatuko dira: motibazio integratzailea, motibazio instrumentala, gurasoen laguntza eta bigarren hizkuntza ikasteari eskaintzen zaion garrantzia. Hau kontuan izanik, honela laburbildu ditzakegu ikerketaren helburu eta hipotesiak:

Helburuak	Hipotesiak
Ama-hizkuntzaren arabera, motibazio integratzailean, motibazio instrumentalean, gurasoen laguntzan eta bigarren hizkuntza ikasteari eskaintzen zaion garrantzian ezberdintasunik dagoen ikustea.	Ama-hizkuntza euskara, gaztelania ala beste hizkuntza bat izan, motibazio integratzailea, motibazio instrumentala, gurasoen laguntza eta bigarren hizkuntza ikasteari eskaintzen zaion garrantzia aldatu egiten dira.
Jatorriaren arabera, motibazio integratzailean, motibazio instrumentalean, gurasoen laguntzan eta bigarren hizkuntza ikasteari eskaintzen zaion garrantzian ezberdintasunik dagoen ikustea.	Jatorrizko herrialdea zein izan, motibazio integratzailea, motibazio instrumentala, gurasoen laguntza eta bigarren hizkuntza ikasteari eskaintzen zaion garrantzia aldatu egiten dira.

1. taula. Ikerketaren helburuak eta hipotesiak.

² Ama-hizkuntza euskara dutenentzat bigarren hizkuntza gaztelania da. Etxeko hizkuntza gaztelania edo euskara eta gaztelania ez den beste hizkuntza bat dutenentzat aldiz euskara.

Helburuok lortzeko eta hipotesiok baieztatzeko edo ezeztatzeko aldagaiak honakoak izango dira:

Aldagai dependenteak	Aldagai independenteak
Motibazio integratzailea	Ama-hizkuntza eta jatorria
Motibazio instrumentala	
Gurasoen laguntza	
Bigarren hizkuntza ikasteari eskaintzen zaion garrantzia.	

2. taula. Aldagai dependente eta independenteak.

Mackey eta Gassek (2006: 103) diotenaren arabera “the independent variable is the one that we believe may *cause* the results; the dependent variable is the one we measure to see the effects the independent variable has on it”. Beraz, motibazio integratzailea, motibazio instrumentala, gurasoen laguntza eta bigarren hizkuntza ikasteari eskaintzen zaion garrantzia aldagai dependenteak izango dira, ama-hizkuntzak eta jatorriak beraien gainean eraginik ba ote duten ikusteko neurtuko direlako. Aldiz, ama-hizkuntza eta jatorria aldagai independenteak izango dira lau aspektu horiengan eragin dezaketelako.

2.3. Parte-hartzaileak

Ikerketan Lea-Artibai eskualdeko -Bizkaia- hiru ikastetxe ezberdinetan matrikulatutako 90 haurrek hartu dute parte. Ikastetxe bakoitzetik haur kopuru bera hartu da: 30 lehenengotik eta beste 30na bigarren eta hirugarrenetik. Hautatutako ikastetxeak izaera publikodunak eta D hezkuntza ereduak dira. Aipatzekoa da bata bestearengandik 15-20 bat km-tara dauden herri ezberdinetan daudela kokaturik. Hiru herriak dira euskaldunak, euskaraz bizi diren 5.000-9.000 biztanle inguru bitarteko herri txikiak.

Parte-hartzaileak 8-12 urte arteko Lehen Hezkuntzako ikasleak dira. Ikasle horien %4,44a, bigarren mailakoak dira; %22,22a hirugarren mailakoak eta %28,88a laugarrenekoak. %18,88a bosgarren mailakoei dagokie eta falta den %25,55a seigarren mailakoei. 3. taula honetan ikus dezakegu modu argiagoan aipatutakoa:

Maila	Ehunekoak
2. maila	%4,44
3. maila	%22,22
4. maila	%28,88
5. maila	%18,88
6. maila	%25,55

3. taula: Parte-hartzaileen ehunekoak mailaren arabera.

Generoa aintzat hartuz, 4. taulak erakusten duen moduan, ikasle guztien %42,22a emakumezkoak dira eta %57,77a gizonezkoak.

Generoa	Ehuneakoak
Emakumezkoak	%42,22
Gizonezkoak	%57,77

4. taula: Parte-hartzaileen ehuneakoak generoaren arabera.

5. taulan ikus daiteke, ama-hizkuntzari dagokionean, %33,33ak euskara duela etxeko hizkuntzatzat, beste %33,33ak gaztelania eta gainontzeko %33,33ak euskara eta gaztelania ez den hizkuntzaren bat. Azken talde honen ama-hizkuntza ikur honekin adieraziko dugu: X.

Ama-hizkuntza	Ehuneakoak
Euskara	%33,33
Gaztelania	%33,33
X	%33,33

5. taula: Parte-hartzaileen ehuneakoak ama-hizkuntzaren arabera.

6. taulan aldiz, ikastetxe bakoitzetik hartutako ikasle kopuru zehatza ikus dezakegu beraien ama-hizkuntzei dagokienez:

Ama-hizkuntza	1. Ikastetxea	2. Ikastetxea	3. Ikastetxea
Euskara	10	10	10
Gaztelania	10	10	10
X	10	10	10
Guztira ikastetxe bakoitzetik	30	30	30

6. taula. Ikastetxe bakoitzetik hartutako ikasle kopuru zehatza ama-hizkuntzaren arabera.

Jatorriari erreparatuz parte-hartzaileen %33,33a euskal herritarra da. Hauen ondotik, atzerritarrak nabarmentzen dira %26,66a izanik. Hirugarrenik, % 22,22a osatuz, hego amerikarrak ditugu. Proporziorik txikiena Euskal Herritik kanpokoek, hau da estatu espainiarrekoek eta Portugalekoek, ageri dute: %17,77a. Datuok hurrengo taulan ditugu ikusgarri:

Jatorria	Ehuneakoak
Euskal Herrikoak	%33,33
Azterritarrak (Hego amerikarrak ez direnak)	%26,66
Hego amerikarrak	%22,22
Euskal Herritik kanpokoak (estatu espainiarrekoak eta Portugalekoak)	%17,77

7. taula. Parte-hartzaileen ehuneakoak jatorriaren arabera.

2.4. Datuak biltzeko metodologia: tresna

Datuak biltzeko Hullek (2002) diseinatutako galdetegia erabili da moldapen txiki batzuekin. Moldapenok ez dira izan zer edo zer ikerketa honetako testuinguruari egokitzeko baino. Esaterako, *USA* jarri ordez *Euskal Herria* jartzea, *ingelese* ipini beharrean *euskara* idaztea eta tankera berekoak.

Horrez gain, ama-hizkuntzaren araberrako hiru talde ezberdin egonagatik, talde horietako bakoitzari bere galdetegia prestatu zaio (ikus 1., 2. eta 3. eranskinak). Hori erraz azal daiteke adibide simple baten bidez: ama-hizkuntza euskara dutenek honi erantzun behar badiote “Euskal Herrian bizitzeko euskara bakarrik behar da”, ama-hizkuntza gaztelania dutenek honakoari “Euskal Herrian bizitzeko gaztelania bakarrik behar da” eta ama-hizkuntza X dutenek berriz, beste honi “Euskal Herrian bizitzeko norberaren ama-hizkuntza bakarrik behar da”.

Galdetegia Likert-en eskalari dagozkion 33 galderaz dago osatua, itaun horietako bakoitzean erantzun hauetako bat eman behar da: erabat ados (4), ados (3), desados (2) edo erabat desados (1). Alfa de Cronbach-en bidez balioztatu ostean, galdetegi honek 0,8034ko alfa balioa du. Horrek fidagarritasun maila handia duela adierazten du. Hona balioztatzeko erabilitako formula, datuak eta ateratako emaitza:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

$S_i^2 = 27,0435802$ $S_T^2 = 123,151728$
--

$$\alpha = \frac{33}{33-1} \cdot \left[\frac{1 - 27,04}{123,15} \right] = 0,8034$$

Galdetegiak hiru atal ditu, baina ezer baino lehen sarrera antzeko bat dago. Bertan, ikasleei haien datu biografikoak -generoa, herria, eskolaren izena eta maila- idazteko eskatu eta gaiari lotutako galdera labur batzuk luzatzen zaizkie. Ikus dezagun zeintzuk diren galderok:

Sarrerako galderak

- Zein da zura familiaren jatorria (nongoa da zure familia)?
 - Zein hizkuntza hitz egiten dituzu?
 - Zein hizkuntza hitz egiten dira zure etxean?
 - Zure ama-hizkuntzaz gain, ikasi duzu beste hizkuntzank? Zure erantzuna baiezkoa bada, esan zein hizkuntza ikasi dituzun eta non.
 - Ba al daukazu beste kultura batekoa den lagunik edo eza gutzen duzu beste kultura batekoa den norbait? (azaldu zure erantzuna zehaztasunez)
 - Zer gustatuko litzaizuke izatea nagusia zarenean (lanbidea)?
-

Galdetegiaren lehen atalak 8 puntu ditu. Beheko irudi honek erakutsi moduan, horietako lauk motibazio instrumentala neurtzen dute eta beste laurek aldiz, motibazio integratzailea.

1. Ataleko galderak

Motibazio instrumentala neurtzen dutenak

" Beste hizkuntza bat ikastea garrantzitsua da ... "

- telebistako kanal ezberdinak ikusi eta ulertu ahal izateko.
- pertsona jakintsuago bilakatzen nauelako.
- lana aurkitzen lagunduko didalako.
- besteek pentsatuko dutelako pertsona jakintsuago naizela.

Motibazio integratzailea neurtzen dutenak

" Beste hizkuntza bat ikastea garrantzitsua da ... "

- jende ezberdina ezagutzeko eta haiekin hitz egiteko aukera izateko.
 - hizkuntza hori dakitenekin erosoago sentitzeko.
 - gai izateko hizkuntza horretako literatura (liburuak, egunkariak, istorioak ...) irakurtzeko.
 - beste talde kultural batzuen ekintzetan parte hartu ahal izateko.
-

2. irudia. Lehengo ataleko galderak.

Bigarren atala 13 puntuz dago osaturik; horietatik bost motibazio instrumentala antzemateko daude pentsatuak eta gainerako puntuak motibazio integratzaileari daude lotuak. Hemen bigarren ataleko galderak ³:

2. Ataleko galderak

Motibazio instrumentala neurtzen dutenak

" Beste hizkuntza bat ikasten ari naiz ... "

- eskolarako behar dudalako.
- nire gurasoek nahi dutelako.
- gauza praktikoak egin ahal izateko (jaketxe edo denda batean gauzak eskatzeko ...)
- institutuan lagundu ahal izango didalako.
- nagusia naizenean diru gehiago irabazten lagunduko didalako.

Motibazio integratzailea neurtzen dutenak

" Beste hizkuntza bat ikasten ari naiz ... "

- gaztelania nire familiako hizkuntza delako.
 - gaztelaniaz hitz egiten den lurraldeetara nahi dudalako bidaiatu.
 - gaztelaniaz hitz egin ahal izateko nire auzo eta hemian.
 - beste hizkuntza bat ikastea dibertigarria delako.
 - gaztelaniaz hitz egiten duten lagunak ditudalako eta haiekin hitz egin nahi dudalako.
 - gaztelaniaz hitz egiten duten familiakoak ditudalako eta haiekin hitz egin nahi dudalako.
 - nire inguruan onartua izaten lagunduko didalako.
-

3. irudia. Bigarren ataleko galderak.

³ 3., 4. eta 5. irudietan adibide gisa erakusten diren galderak ama-hizkuntza euskara duten parte-hartzaileen galdetegikoak dira.

Hirugarren atalak bere barnean bi azpi-ataltxo ditu. Lehenengo azpi-atalean 5 galdera daude ikusteko ikasleek nola hautematen duten haien gurasoek bigarren hizkuntzaren ikaskuntzaren aurrean dituzten jarrerak eta ikasketa horietan eskaintzen duten laguntza. Honakoak galdetzen zaizkie:

3. Ataleko galderak

- Nire gurasoek animatu didate gaztelania ikasten.
- Nire gurasoak gaztelaniazko etxeko lanekin laguntzen saiatzen dira.
- Nire gurasoek uste dute denbora gehiago eman behar dudala gaztelania ikasten.
- Nire gurasoek uste dute gaztelania ikasten jarraitu behar dudala.
- Nire gurasoak interesaturik daude gaztelaniazko klaseetan egiten den guztiarekin.

4. irudia. Hirugarren ataleko galderak I

Bigarren azpi-atala, xede-hizkuntzari loturiko bi itaunekin hasten da: “Nola hitz egiten duzu gaztelaniaz?” eta “Zer moduz ari zara zure lana egiten gaztelaniazko klaseetan?”. Bukatu berriz, bigarren hizkuntza ikasteari zer-nolako garrantzia eskaintzen dioten aztertzeko 7 galdera hauekin egiten da:

3. Ataleko galderak

- Garrantzitsua da euskara eta beste hizkuntza bat hitz egitea.
- Euskal Herrian bizitzeko euskara bakarik behar da.
- Euskara eta beste hizkuntza bat jakiteak irudimen handiagoko pertsona egiten gaitu.
- Bi hizkuntza jakiteak lana bilatzen lagundu ahal dit.
- Ez da garrantzitsua beste hizkuntza batean idatzi ahalizatea.
- Eskolak bakarik irakatsi beharko luke euskaraz.
- Jendeak hizkuntza bat bakarik jakin behar du.

5. irudia. Hirugarren ataleko galderak II

Galdetegian ageri diren 33 puntuek ikasleen jarrerak aztertzeko balio dute. Ikus dezakegun moduan, jarrerak ondorioztatze motibazioa erabiliko da bitartekari gisa. Hau da, motibazioari dagozkion itemak aztertuz deskribatuko dira jarrerak. Esparru teoriko-kontzeptualean azaldu moduan, jarrerak baldin badira motibazioa eta motibazio mota eragiten dutenak, alderantzizko bidea eginez, motibazioak eramango gaitu ikasleen jarrerak ezagutzera. Horrez gain, gurasoek bigarren hizkuntzaren ikasketen aurrean beraien seme-alabei ematen dieten laguntzak eta hurrek bigarren hizkuntza ikasteari eskaintzen dioten garrantziak ere eramango gaituzte jarrerak ezagutzera.

3. Emaitzak

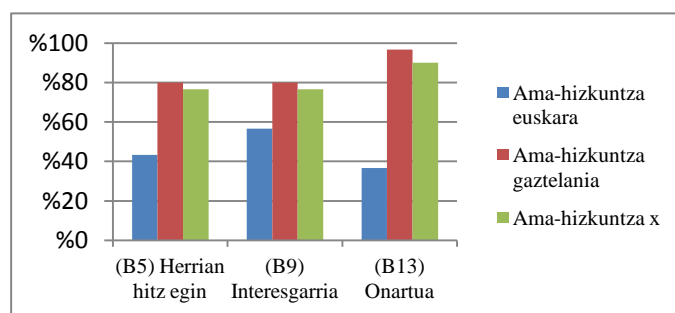
Emaitzak ama-hizkuntzaren eta jatorriaren arabera bi ataletan sailkatuta aurkeztuko dira. Atal horietako bakoitzean, parte-hartzaileek motibazio integratzailean, motibazio instrumentalean, gurasoen laguntzan eta bigarren hizkuntza ikasteari eskaintzen zaion garrantzian ateratako portzentajeen berri emango da taldeen arteko konparaketa eginez.

Ama-hizkuntza

Motibazio integratzaileari dagokionez, ama-hizkuntza ezberdinetako hiru taldeek eskuratu dituzte emaitza positiboak. Horren lekuko, besteak beste, “jende ezberdina ezagutu”, “erosoago sentitu”, “literatura irakurri”, “beste talde kultural batzuen ekintzetan parte hartu” eta “lagunekin hitz egin” bezalako kontuei erreferentzia egiten dieten itemetako *ados* eta *erabat ados* aukeretan agertutako portzentaje altuak dira (ikus, 4. eranskineko portzentajeen 1., 2. eta 3. taulak). Ezberdintasunak “(B5) auzoan eta herrian hitz egin ahal izateko”, “(B9) bigarren hizkuntzako klaseak hartzea interesgarria delako” eta “(B13) inguruan onartua izateko” itemetan ikus ditzakegu. Ama-hizkuntza gaztelania eta X dutenek *ados* eta *erabat ados* aukeretan -biak batera harturik- portzentaje altuak erakusten dituzten bitartean, ama-hizkuntza euskara dutenek portzentaje baxuagoak ageri dituztelako. Horrek erakusten du, azken talde honek motibazio integratzaile txikixeagoa duela beste bien aldean. Ikus aipatutako ezberdintasunak ondorengo taula eta grafikoan:

	(B5)	(B9)	(B13)
Ama-hizkuntza	<i>Ados eta erabat ados</i>	<i>Ados eta erabat ados</i>	<i>Ados eta erabat ados</i>
Euskara	%43,29	%56,64	%36,63
Gaztelania	%79,98	%79,98	%96,66
X	%76,65	%76,65	%89,97

8. taula. Motibazio integratzailea ama-hizkuntzaren arabera: ezberdintasunak.



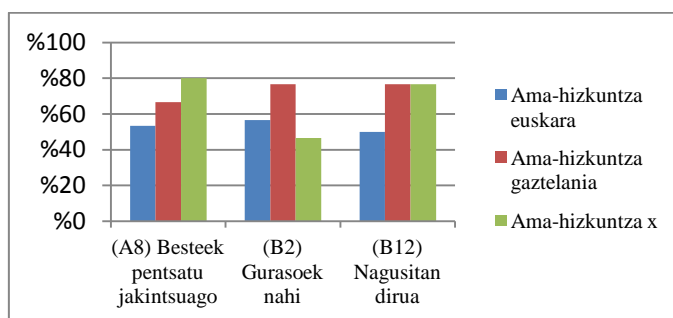
1. grafikoa. Motibazio integratzailea ama-hizkuntzaren arabera: ezberdintasunak.

Motibazio instrumentalean ere, orokorrean, emaitza onak lortu dituzte hiru taldeek. Hori, batik bat, “telebistako kanalak ulertzea”, “pertsone jakintsuagoa izatea”, “lana aurkitzea”, “xede-hizkuntza eskolarako/institutorako behar izatea” eta “gauza praktikoak egitea” bezalako gaiak jorratzen dituzten itemetako *ados* eta *erabat ados* aukeretan agertutako portzentaje altuek erakusten dute (ikus, 4. eranskineko portzentajeen 4., 5. eta 6. taulak).

Taldeen artean badago ezberdintasunik. “(A8) besteek pentsatuko dutelako pertsona jakintsuagoa naizela” itemean, ama-hizkuntza X dutenek ageri dute emaitzarik positiboena eta “(B2) nire gurasoek nahi dutelako” itemean berriz, ama-hizkuntza gaztelania dutenek. Horrez gain, bi talde hauexek dira “(B12) nagusia naizenean diru gehiago irabazten lagunduko didalako” itemaren aurrean, portzentaje nabarmenenak lortu dituztenak. Hala bada, ama-hizkuntza euskara dutenekin alderatuz, kasuan kasuko, motibazio instrumental handiagoa ageri dute. Ikus dezagun aipatutakoa hurrengo taula eta grafikoan:

	(A8)	(B2)	(B12)
Ama-hizkuntza	<i>Ados eta erabat ados</i>	<i>Ados eta erabat ados</i>	<i>Ados eta erabat ados</i>
Euskara	%53,31	%56,64	%49,95
Gaztelania	%66,66	%76,65	%76,65
X	%79,98	%46,62	%76,62

9. taula. Motibazio instrumentala ama-hizkuntzaren arabera: ezberdintasunak.



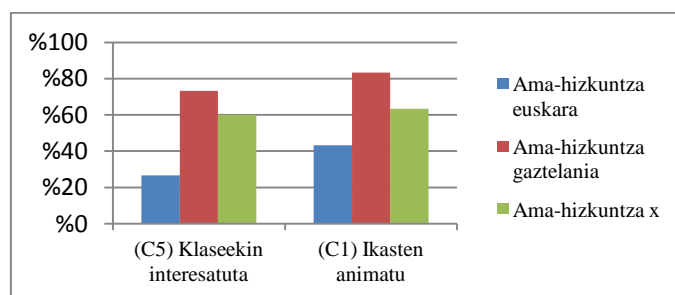
2. grafikoa. Motibazio instrumentala ama-hizkuntzaren arabera: ezberdintasunak.

Gurasoen laguntzari erreparatuz, ama-hizkuntza gaztelania duten partaideen aita-amak ditugu beraien seme-alabei bigarren hizkuntzaren ikasketetan babesik handiena ematen dietenak. Hauen ondotik, ama-hizkuntza X dutenenak, eta hirugarrenik, emaitza ez horren onak erakutsiz, ama-hizkuntza euskara dutenenak egongo lirateke (ikus, 4. eranskineko portzentajeen 7., 8. eta 9. taulak). Aipatutakoa modu argiagoan ulertzeko, ikus ditzagun bi adibide, “(C5) gurasoak interesaturik daude bigarren hizkuntzako

klaseetan egiten den guztiarekin” eta “(C1) gurasoek animatzen didate 2. hizkuntza ikasten”:

	(C5)	(C1)
Ama-hizkuntza	<i>Ados eta erabat ados</i>	<i>Ados eta erabat ados</i>
Euskara	%26,64	%43,29
Gaztelania	%73,32	%83,31
X	%60,00	%63,30

10. taula. Gurasoen laguntza ama-hizkuntzaren arabera: ezberdintasunak.

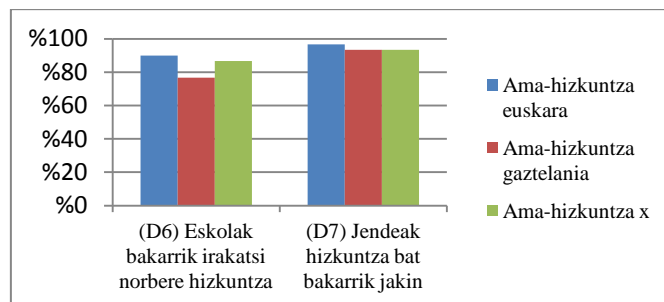


3. grafikoa. Gurasoen laguntza ama-hizkuntzaren arabera: ezberdintasunak.

Azkenik, bigarren hizkuntza ikasteari eskaintzen zaion garrantzia dugu. Honi dagokionean, hiru taldeek erakutsi dituzte pareko emaitzak. Portzentajeek adierazten digute guztiak uste dutela bigarren hizkuntza bat ikastea garrantzitsua dela (ikus, 4. eranskineko portzentajeen 10., 11. eta 12. taulak). Adibideren bat ematearren, ikus dezakegu hiru taldeetatik kopuru handi batek hautatu duela *erabat desados* aukera hurrengo bi itemetan: “(D6) eskolak bakarrik irakatsi beharko luke norberaren ama-hizkuntza” eta “(D7) jendeak hizkuntza bat bakarrik jakin beharko luke”. Hona talde bakoitzaren ehuneko zehatza eta irudikapen grafikoa:

	(D6)	(D7)
Ama-hizkuntza	<i>Erabat desados</i>	<i>Erabat desados</i>
Euskara	%90,00	%83,31
Gaztelania	%87,00	%76,65
X	%76,00	%76,65

11. taula. 2. hizkuntza ikasteari eskaintzen zaion garrantzia ama-hizkuntzaren arabera: taldeen erabateko desadostasunak.



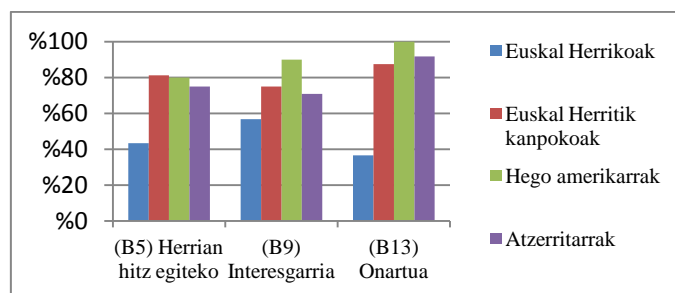
4. grafikoa. 2. hizkuntza ikasteari eskaintzen zaion garrantzia ama-hizkuntzaren arabera: taldeen erabateko desadostasunak.

Jatorria

Euskal Herrikoek, Euskal Herritik kanpokoek, hego amerikarrek eta atzerritarrek, laurek, eskuratu dituzte emaitza onak motibazio integratzaileari begira. “Jendea ezagutu”, “erosoago sentitu”, “literatura irakurri”, “beste talde kultural batzuen ekintzetan parte hartu” eta “lagunekin hitz egin” bezalako kontuen aurrean agertutako *adostasun* edota *erabateko adostasunek* erakusten dute hori (ikus, 4.eranskinen portzentajeen 13., 14., 15. eta 16. taulak). Kasu honetan ere, ama-hizkuntzarekin gertatu antzera, beste taldeekin erkatuz Euskal Herrikoak direnek portzentaje baxuagoak, eta hortaz, motibazio integratzaile baxuagoa ageri dute hiru item hauetan: “(B5) auzoan eta herrian hitz egin ahal izateko”, “(B9) bigarren hizkuntzako klaseak hartzea interesgarria delako” eta “(B13) inguruan onartua izateko”. Aipatutakoa, jarraian datozen taula eta grafikoan dugu ikusgai:

	(B5)	(B9)	(B13)
Jatorria	<i>Ados eta erabat ados</i>	<i>Ados eta erabat ados</i>	<i>Ados eta erabat ados</i>
Euskal Herrikoak	%43,29	%56,64	%36,63
Euskal Herritik kanpokoak	%81,25	%75,00	%87,50
Hego amerikarrak	%80,00	%90,00	%100,00
Atzerritarrak	%74,99	%70,82	%91,66

12. taula. Motibazio integratzailea jatorriaren arabera: ezberdintasunak.

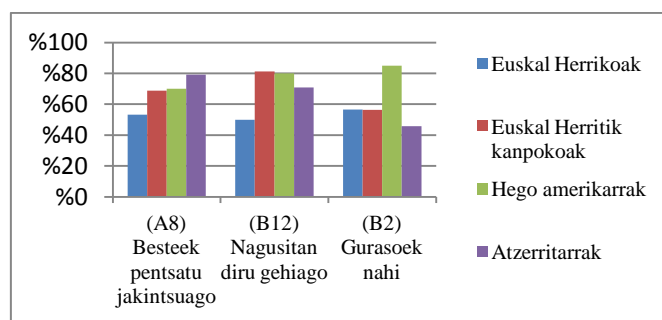


5. grafikoa. Motibazio integratzailea jatorriaren arabera: ezberdintasunak.

Motibazio instrumentala dugu hurrengoa. Honakoan ere, lau taldeek erakutsi dituzte emaitza positiboak “telebistako kanalak ulertu”, “pertsone jakintsuagoa izan”, “lana aurkitu”, “xede-hizkuntza eskolarako/instituturako behar izatea” eta “gauza praktikoak egitea” bezalako inguruan mintzo diren itemetan talde bakoitzeko gehiengoak *ados* eta *erabat ados* aukeren alde egin baitu (ikus 4. eranskinen portzentajeen 17., 18., 19. eta 20. taulak). Badago ezberdintasunen bat edo beste. Euskal Herrikoekin alderatuz, gainerako hiru taldeek motibazio instrumental handiagoa erakutsi dute ondoko bi itemetan: “(A8) besteek pentsatuko dutelako pertsona jakintsuago naizela” eta “(B12) nagusitan diru gehiago irabazteko”. Azkenik, hego amerikarrak ditugu besteen aldean “(B2) gurasoek nahi dutelako” itemarekin adostasun handiena adierazi dutenak. Ikus dezagun aipatutakoa modu ulergarriagoan:

	(A8)	(B12)	(B2)
Jatorria	<i>Ados eta erabat ados</i>	<i>Ados eta erabat ados</i>	<i>Ados eta erabat ados</i>
Euskal Herrikoak	%53,31	%49,95	%56,64
Euskal Herrikan kanpokoak	%68,75	%84,25	%56,25
Hego amerikarrak	%70,00	%80,00	%85,00
Atzerritarak	%79,16	%70,82	%45,83

13. taula. Motibazio instrumentala jatorriaren arabera: ezberdintasunak.



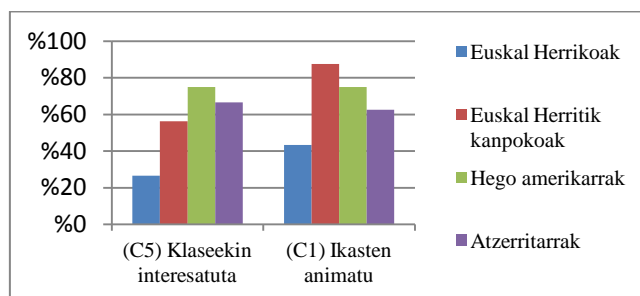
6. grafikoa. Motibazio instrumentala jatorriaren arabera: ezberdintasunak.

Gurasoen laguntzari dagokionez, ikus daiteke babesik handiena Euskal Herrikan kanpokoekin, hego amerikarren eta atzerritarren aita-amek ematen dutela. Beste muturrean, Euskal Herriko ikasleen gurasoak egongo lirateke, aurrekoek baino emaitza kaskarragoak erdietsiz (ikus 4. eranskinen portzentajeen 21., 22., 23. eta 24. taulak). Jarraian aurkezten diren adibideen bidez -“(C5) gurasoak interesaturik daude 2. hizkuntzako klaseetan egiten den guztiarekin” eta “(C1) gurasoek animatzen didate 2. hizkuntza ikasten”- antzeman genezake euskal herritarren gurasoak direla beraien seme-

alabak gutxien animatzen dituztenak eta bigarren hizkuntzako klaseetan egiten denarekin gutxien daudenak interesaturik:

	(C5)	(C1)
Jatorria	<i>Ados eta erabat ados</i>	<i>Ados eta erabat ados</i>
Euskal Herrikoak	%26,64	%43,29
Euskal Herritik kanpokoak	%56,25	%87,50
Hego amerikarrak	%75,00	%75,00
Atzerritarrak	%66,66	%62,50

14. taula. Gurasoen laguntza jatorriaren arabera: ezberdintasunak.

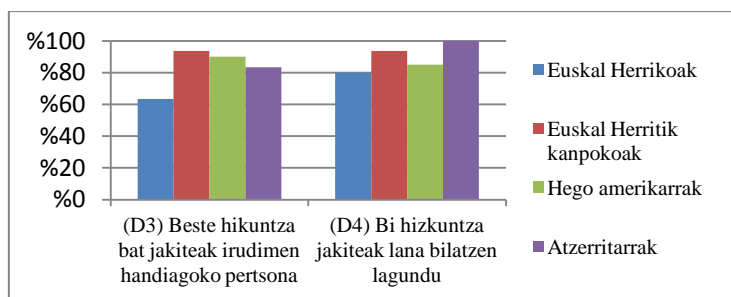


7. grafikoa. Gurasoen laguntza jatorriaren arabera: ezberdintasunak.

Bigarren hizkuntza ikasteari eskaintzen zaion garrantziaren inguruan lau taldeek eskuratu dituzte emaitza onak (ikus 4. eranskineko portzentajeen 25., 26., 27. eta 28. taulak). Alabaina, zenbait kasutan - esaterako bi itemotan: “(D3) norbere hizkuntza eta beste hizkuntza bat jakiteak irudimen handiagoko pertsona egiten gaitu” eta “(D4) bi hizkuntza jakiteak lana bilatzen lagundu ahal dit”- euskal herritarrak dira gainerakoien aldean emaitza apalagoak erakutsi dituztenak. Hona aipaturikoa era argiagoan:

	(D3)	(D4)
Jatorria	<i>Ados eta erabat ados</i>	<i>Ados eta erabat ados</i>
Euskal Herrikoak	%63,33	%79,98
Euskal Herritik kanpokoak	%93,75	%93,75
Hego amerikarrak	%90,00	%85,00
Atzerritarrak	%83,33	%100,00

15. taula. 2. hizkuntza ikasteari eskaintzen zaion garrantzia jatorriaren arabera: ezberdintasunak.



8. grafikoa. 2. hizkuntza ikasteari eskaintzen zaion garrantzia jatorriaren arabera: ezberdintasunak.

4. Ondorioak

Emaitzek erakutsi digutena aintzat hartuz, ondoriozta genezake Lea-Artibaiko hiru ikastetxe hauetan matrikulatuta dauden jatorri eta ama-hizkuntza ezberdinetako haurrek jarrera ona dutela bigarren hizkuntzaren ikaskuntzaren aurrean.

Ikusi da hemengoek gaztelania eta ikasle etorkinek euskara ikasteko dituzten motibazioak -bai integratzailea zein instrumentala biak- onak direla, bigarren hizkuntza ikasteari garrantzia handia ematen diotela, eta horri gainera, gurasoen laguntza edo babes egokia gehitzen zaiola, salbuespenak salbuespen. Aspektu hauetan eskuratutako emaitza positiboak beraz, bigarren hizkuntzaren ikaskuntzarekiko dituzten jarrera onen erakusle dira.

Planteatzen ziren helburuei begira, lortu da ikustea ama-hizkuntza eta jatorriaren arabera motibazio motetan, bigarren hizkuntza ikasteari eskaintzen zaion garrantzian eta gurasoen laguntzan ezberdintasunak daudela. Hipotesiei dagokionean, argi ikusi da ama-hizkuntza bat edo beste bat edukitzeak eta herrialde batekoa zein beste batekoa izateak eragiten duela aldaketarik ezaugarri horietan.

Ama-hizkuntzarekin hasiz, etxeko hizkuntza euskara dutenek motibazio baxuagoak erakutsi dituzte honakoen aurrean: “inguruan onartua izateko”, “auzoan eta herrian hitz egin ahal izateko”, “bigarren hizkuntzako klaseak hartzea interesgarria delako”, “nagusitan diru gehiago irabazteko” eta “besteek pentsatuko dutelako pertsona jakintsuagoa naizela”. Horrez gain agerian geratu da, ama-hizkuntza gaztelania eta X dutenekin alderatuz, beraien gurasoak direla bigarren hizkuntzaren ikasketetan babesik txikiena ematen dutenak.

Jatorriari dagokionez berdin. Goian aipatutako kasu zehatz horietan Euskal Herrikoek erakutsi dituzte motibaziorik baxuenak eta oraingoan ere haien aita-amak izan dira ikasketa-prozesuan gutxien inplikatzeko direnak. Gainera, ikusi da euskal herritarrek bigarren hizkuntza ikasteari garrantzia handia ematen badiote ere, Euskal Herriko kanpokoek, hego amerikarrek eta atzerritarrek askoz garrantzia handiagoa eskaintzen diotela.

Gauzak horrela, ohar gaitezke, nahiz eta hemengo ikasleek jarrerari dagozkion aspektu horietan emaitza onak eskuratu ikasle etorkinen emaitzak hobeak direla.

Horrek badu bere azalpena. Ama-hizkuntzari begira, bizimodua euskaraz egiten den Lea-Artibai bezalako eskualde batean etxeko hizkuntza euskara dutenek ez dute

bigarren hizkuntzaren ezinbesteko beharrik inguruan onartuak izateko, auzoan eta herrian hitz egiteko, pertsona jakintsuagoak emateko edota nagusiak direnean diru gehiago irabazteko, halako beharrianak euskara erabiliz ase baititzakete. Ama-hizkuntza gaztelania eta X dutenek aldiz, herrian moldatzeko, integratuak sentitzeko, besteen aurrean jakintsu agertzeko eta beste zernahitarako bigarren hizkuntzaren behar handiagoa dute.

Bestalde, jatorriak ere badakar halako maxima bat. Kontuan izanik, ikasle etorkin hauen gehiengoa egoera sozioekonomiko kaskarragoak bizi dituzten lurraldeetatik datozela haien bizi-baldintzak hobetzeko asmoz, hemengo hizkuntza ikastea aurrera egite prozesu horren parte bihurtzen da. Hemengoentzako aldiz, bigarren hizkuntza ikasteak ez du suposatzen halakorik.

Azken batez, norberaren sorterria atzean uzten dutenentzako bigarren hizkuntzak testuinguru berrian komunikatu ahal izateko eta arrakasta handiagoa erdiesteko bitarteko bat eskaintzen du eta hortik datoz bigarren hizkuntza ikasteari garrantzia handiagoa ematea, hura ikastearen aldeko motibazio altuagoak eta haien gurasoak bigarren hizkuntzaren ikasketez gehiago interesatzea.

Etorkizuneko lanen helburu, ikerketa honetan ateratako ondorioak indartzea edo ezeztatzea izan daiteke. Horretarako, aztertu berri dugun eskualdearen antzeko ezaugarri soziolinguistikoak dituen eremu bat hartuz. Horrez gain, ikerketa sakonagoak egin daitezke, alde batetik, ama-hizkuntza gaztelania eta X dutenen artean, eta bestetik, Euskal Herritik kanpokoan, hego amerikarren eta atzerritarren artean ezberdintasun esanguratsurik dagoen ikusteko.

Ikerketari dagozkionak alde batera utziz, gai honek hezkuntzaren alorrean eta bereziki hizkuntzen ikas-irakaskuntzan duen garrantzia azpimarratu nahi da. Ikasleen jarrerak ezagutu eta horiek aintzat hartzeak bide ematen digu ikasgelaren egunerokotasunean darabiltzagun metodologiak, materialak, estrategiak eta beste egokitzeko, eta hala, ikaskuntza aproposagoak sortzeko. Ikasleen jarrera linguistikoekin interesatu eta horiek hobetzeko esku-hartzeak prestatzeak xede-hizkuntzan kompetentzia handiagoa eskuratzeko bide izan daitezke. Horren aurrean, hezkuntzan dihardugunok badugu zeri heldu.

5. Erreferentzia bibliografikoak

- Alva, S. (2010). Diseño de la investigación. 2014/04/23an hartua, hemendik: http://cursa.ihmc.us/rid=1177277214404_1633843031_5229/metodo-1.pdf
- Álvarez, A., Martínez, H. & Urdaneta, L. (2001). Actitudes lingüísticas en Mérida y Maracaibo: Otra cara de la identidad. *Boletín Antropológico*, 2(52), 145-166. 2014-02-10ean hartua, hemendik: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/18404/1/alexandra_alvarez.pdf
- Arnold, J. (2006). Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Centro Virtual Cervantes, Antologías de textos de didáctica en español*. 2014-02-01ean hartua, hemendik : http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/antologia_didactica/claves/arnold05.htm
- Arrieta, M., Jara, C. V. & Pendones, C. (2010). Actitudes lingüísticas hacia dos variedades de habla: Valle Central y Guanacaste. *Kañina Revista de Artes y Letras*, 1(34), 115-127. 2014-03-01ean hartua, hemendik: <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/viewFile/1067/1128>
- Carrasco, L. A. (2001). La educación en las actitudes lingüísticas. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* (26), 44-54. 2013-10-22an hartua, hemendik: <http://textos.grao.com/revistas/textos/026-las-actitudes-linguisticas/la-educacion-en-las-actitudes-linguisticas>
- Cenoz, I. J. (1993). Diferencias individuales en la adquisición del inglés. *Revista española de lingüística aplicada*, 3(9), 27-35. 2014-01-06an hartua, hemendik: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1308209.pdf>
- Espí, M. J. & Azurmendi, M. J. (1996). Motivación, actitudes y aprendizaje del español como lengua extranjera. *Revista española de lingüística aplicada* (11), 63-76. 2014-01-27ean hartua, hemendik: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/106214.pdf>
- Fernández, P. A. (2001). Las actitudes lingüísticas en situaciones de contacto de lenguas: El caso de Galicia. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* (26), 17-27. 2013-10-22an hartua, hemendik: <http://textos.grao.com/revistas/textos/026-las-actitudes-linguisticas/las-actitudes-linguisticas-en-situaciones-de-contacto-de-lenguas-el-caso-de-galicia>
- García, L. J. (2012). Identidad y actitudes lingüísticas en hablantes trilingües: Inglés criollo, inglés estándar y español. Propuesta de investigación. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* (20), 25-40. 2014-03-01ean hartua, hemendik: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4213912.pdf>
- Genesee, F., Lambert, W. E. & Holobow, N. (1986). La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense. *Infancia y aprendizaje* (33), 27-36. 2014-02-09an hartua, hemendik: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2926352.pdf>
- González, M. J. (2010). Actitudes lingüísticas en una comunidad rural: Els Ports (Castellón). Datos de un cuestionario sociolingüístico. *Revista de estudios culturales de la Universitat Jaume I*, 8, 75-95. 2014-03-01ean hartua, hemendik: www.e-revistas.uji.es/index.php/clr/article/viewFile/64/62
- González, M. J. (2008). Metodología para el estudio de las actitudes lingüísticas. *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)* (229.-238. or.). Iruñea: Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra. 2013-10-22an hartua, hemendik: <http://unav.es/linguis/simposiosel/actas/act/20.pdf>
- Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila, Eusko Jaurlaritzak. (2012). *Ikasle etorkinentzako hezkuntza-arretarako programa, eskola-eredu inklusibo eta kulturartekoaren barruan*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. 2014-02-14an hartua, hemendik: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r432459/eu/contenidos/informacion/dig1/eu_2084/adjuntos/120009e_Pub_EJ_etorkin_plana_e.pdf
- Hull, C. K. (2002). Youth and the Study of Foreign Language: An Investigation of Attitudes. *Foreign Language Annals*, 35(3), 320-332. 2013-10-22an hartua, hemendik: http://web.pdx.edu/~fischerw/courses/advanced/methods_docs/pdf_doc/wbf_collection/0351_0400/0379_3534_FLA_Attitudes_Cortes.pdf

- Janés, C. J. (2006). Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20(2), 117-132. 2013-10-31an hartua hemendik: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411341008.pdf>
- Lapresta, R. C., Huguet, C. Á. & Janés, C. J. (2010). Análisis discursivo de las actitudes lingüísticas de los escolares de origen inmigrante en Cataluña. *Revista de Educación* (353), 521-547. 2014-03-01ean hartua, hemendik: http://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/41459/re353_19.pdf?...1
- Littlewood, W. (1986). *Hizkuntza arrotzen eta bigarren hizkuntzen ikaskuntza. Hizkuntzaz jabetzeari buruzko ikerketak eta ikasgelan dituzten inplikazioak*. Donostia: HABE.
- Luján, G. C. (1999). La motivación: Un factor relevante en el procesode enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. *Boletín Millares Carlo* (18), 269-278. 2014-01-06an hartua, hemendik: <http://mdc.ulpgc.es/cdm/ref/collection/bolmc/id/71>
- Mackey, A. & Gass, M. S. (2005). *Second language research. Methodology and Design*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Macuk, M. (2011). La actitud lingüística en la comunidad de habla de Magallanes: Aproximación a sus componentes básicos. *Revista Magallania*, 39(2), 105-111. 2014-03-01ean hartua, hemendik: <http://www.scielo.cl/pdf/magallania/v39n2/art08.pdf>
- Manzaneda, F. & Madrid, D. (1997). Actitudes y Motivación en la clase de ingles (1º de BUP). In E. A. Adams, A. Bueno, & G. Tejada, *Francisco Manzaneda Oneto "In Memoriam"* (153.-171. or.). Universidad de Jaén: Servicio de Publicaciones. 2014-01-06an hartua, hemendik: <http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Motivacion-Manzaneda.pdf>
- Marcos-Llinás, M. (2007). Variables afectivas en la clase de lenguas extranjeras. *Interlingüística* (17), 676-678. 2014-02-01ean hartua, hemendik: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2317486.pdf>
- Martínez, A. J. (2001). La activación y mantenimiento de la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 13, 235-261. 2014-01-27an hartua, hemendik: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0101110237A/19578>
- Mena, B. T. (2013). *Factores afectivos que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera: La motivación* (masterreko tesia). Universidad de Oviedo: Oviedo. 2014-02-01ean hartua, hemendik: http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/18314/6/TFM_%20MenaBenet.pdf
- Minera, R. L. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 3(6), 58-73. 2014-01-06an hartua, hemendik: http://www.nebrija.com/revistalinguistica/files/articulosPDF/articulo_53217299c010d.pdf
- Navarro, L. J., Huguet, A. & Janés, C. (2008). Actitudes hacia la lengua materna y la del país de acogida por parte de los escolares inmigrantes. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* (48), 83-91. 2013-10-22an hartua, hemendik: <http://textos.grao.com/revistas/textos/048-curriculo-y-educacion-linguistica/actitudes-hacia-la-lengua-materna-y-la-del-pais-de-acogida-por-parte-de-los-escolares-inmigrantes>
- Rojas, D. (2012). Actitudes lingüísticas de hispanohablantes de Santiago de Chile: Creencias sobre la corrección idiomática. *Onomázein* (26), 69-93. 2014-03-01ean hartua, hemendik: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4419242>
- Ruiz, B. U. & Tusón, A. (2001). Las actitudes lingüísticas. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* (26), 1-2. 2013-10-22an hartua, hemendik: <http://textos.grao.com/revistas/textos/026-las-actitudes-linguisticas/las-actitudes-linguisticas>
- Sánchez, M. P. & Rodríguez de Tembleque, R. (1986). La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: Sus características y principios fundamentales. *Infancia y aprendizaje* (33), 3-26. 2014-02-09an hartua, hemendik: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2926342.pdf>
- Simonyi, C. (1981). Microsoft Office Excel (2007). 2014-02-10ean hartua, hemendik: <http://office-excel-2007.waxoo.com/>
- Vila, I. (1999). Inmigración, educación y lengua propia. In E. Aja (koord.), *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (145.-165. or.). Barcelona: Fundación "La Caixa". 2014-02-01ean hartua, hemendik: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/caixa.pdf>