

Universitat de Barcelona
Facultat de Formació del Professorat
Departament de Didàctica de la Llengua i de la Literatura
Programa de Doctorat “Ensenyament de Llengües i Literatura”
Bienni 2002 - 2004

LA MOTIVACIÓ DELS IMMIGRANTS ADULTS
PER APRENDRE CATALÀ.
UN ESTUDI A LA CIUTAT DE GIRONA.

Tesi Doctoral
Andrea Peña i Bello
Directors : Dr. Mercè Bernaus i Queralt
Dr. Joan Perera i Parramon
Barcelona 2008

*A en Benjamí, a la meva família, als meus amics i als directors de tesi,
que tot i la llunyania han estat molt a prop.*

ÍNDEX

Agraïments	9
INTRODUCCIÓ	11
PRESENTACIÓ	11
PRECEDENTS	12
JUSTIFICACIÓ DE LA RECERCA ACTUAL	13
ESTRUCTURA DE LA TESI	14
PRIMERA PART: CONTEXTUALITZACIÓ I FONAMENTACIÓ TEÒRICA	17
1. MARC SOCIOLÒGIC i SÒCIOLINGÜÍSTIC	19
1.1. EL PROCÉS D'ACULTURACIÓ EN UN CONTEXT D'IMMIGRACIÓ	19
1.2. EL FET MIGRATORI	23
1.2.1. Definició i característiques de l'immigrant	23
1.2.2. Els fluxos migratoris	25
1.2.3. Immigració a Catalunya	27
1.3. DADES DE LA IMMIGRACIÓ A GIRONA	29
1.4. LLENGUA I IMMIGRACIÓ	35
1.4.1. Català, llengua d'integració?	35
1.4.2. El desconeixement del català	37
1.4.3. Les campanyes de sensibilització lingüística	39
1.4.4. Parelles lingüístiques	40
1.5. L'ESTATUS DEL CATALÀ	41
1.6. ÚS DEL CATALÀ A GIRONA I AMB ELS IMMIGRANTS	44
1.7. ON APRENDRE CATALÀ A GIRONA	48
1.7.1. Consorci per a la Normalització Lingüística (CNL)	49
1.7.2. Escola d'Adults	51
1.7.3. EOI (Escola oficial d'Idiomes)	52
2. MARC TEÒRIC	53
2.1. FACTORS QUE INCIDEIXEN EN L'APRENTATGE DE LA L2 PER PART DELS ADULTS IMMIGRANTS	53
2.1.1. El model d'aculturació de Schumann	54
2.1.1.1. Factors socials	55
2.1.1.2. Factors afectius	57
2.1.2. La hipòtesi de la pidginització	58
2.2. LA SOCIETAT I LA CULTURA A L'HORA D'APRENDRE UNA LLENGUA	62
2.3. LA PSICOLOGIA SOCIAL I LA MOTIVACIÓ EN L2/LE	64
2.3.1. El model socioeducatiu de Gardner i les seves implicacions	67
2.4. LA MOTIVACIÓ I LES ACTITUDS	72
2.4.1. La motivació	72
2.4.2. Les actituds	75
2.5. ORIENTACIONS	78
2.5.1. Tantes orientacions com contextos ?	80
2.5.2. La teoria de l'autodeterminació aplicada a l'aprenentatge d'una L2	81
2.5.2.1. Orientació / Motivació intrínseca	83
2.5.2.2. Orientació / Motivació extrínseca	83
2.5.2.3. Amotivació	84
2.5.3. Equivalències entre tipus d'orientacions?	84
2.6. ADAPTACIÓ DEL L'AMTB, MODEL DEL QÜESTIONARI I DEFINICIÓ DELS SEUS CONSTRUCTES	86
2.6.1. L'Attitude / Motivation Test Battery (l'AMTB)	86
2.6.2. Model per a l'elaboració del qüestionari	88
2.6.3. Definició dels constructes del model	89
2.6.3.1. Els constructes de l'AMTB	89
2.6.3.2. Els constructes provinents de la investigació d'altres autors	90

2.6.3.3.	Els nous constructes	91
2.6.3.4.	Breu reflexió referent als constructes	93
2.7.	ESTUDIS SIMILARS A AQUESTA RECERCA	95

SEGONA PART: ESTUDI EMPÍRIC **99**

1.	OBJECTIUS I HIPÒTESIS	101
1.1.	OBJECTIUS	101
1.1.1.	Dissenyar un qüestionari	101
1.1.2.	Descriure el perfil de l'alumnat i la seva motivació	102
1.1.3.	Analitzar diferències individuals	102
1.1.4.	Comprendre la motivació i les correlacions entre variables	102
1.2.	HIPÒTESIS	104
1.2.1.	Hipòtesis relacionades amb les diferències individuals	104
1.2.2.	Hipòtesis relacionades amb la comprensió de la motivació en el nostre estudi i amb la comprensió de les correlacions entre variables	105
2.	METODOLOGIA	106
2.1.	PARTICIPANTS	106
2.2.	INSTRUMENTS DE RECERCA: EL QÜESTIONARI	108
2.2.1.	Dades demogràfiques de contextualització	109
2.2.2.	Dades sobre l'ús del català	112
2.2.3.	Dades sobre l'autopercepció del coneixement del català	113
2.2.4.	Dades sobre orientació / motivació / actituds	114
2.3.	RECOLLIDA DE DADES	121
2.3.1.	Instruccions per al qüestionari	121
2.4.	INSTRUMENTS PER A L'ANÀLISI DE LES DADES	123
2.4.1.	ANOVA i T-test	124
2.4.2.	Correlacions	124
2.4.3.	L'anàlisi factorial	125
3.	RESULTATS	126
3.1.	DESCRIPCIÓ DEL PERFIL DE L'ALUMNAT ADULT QUE ESTUDIA CATALÀ A GIRONA	126
3.1.1.	Característiques de l'alumnat	127
3.1.2.	Coneixements lingüístics de l'alumnat	132
3.1.3.	L'ús del català per part de l'alumnat i dels gironins	135
3.1.4.	Autoavaluació dels alumnes en català	138
3.1.5.	Descripció de les variables afectives de l'alumnat	141
3.2.	ANÀLISI DE FIABILITAT	148
3.3.	DIFERÈNCIES SIGNIFICATIVES SEGONS LA PROCEDÈNCIA, LES CARACTERÍSTIQUES SOCIOLINGÜÍSTIQUES I ACULTURADORES	150
3.3.1.	Variabilitat segons procedència	151
3.3.2.	Variabilitat segons característiques sociolingüístiques	159
3.3.2.1.	Anoves segons nombre de llengües parlades	160
3.3.2.2.	T-test segons llengües minoritàries	163
3.3.2.3.	T-tests segons llengua de treball català	164
3.3.3.	Variabilitat segons factors aculturadors	166
3.3.3.1.	Anoves segons els anys passats a Catalunya	167
3.3.3.2.	Anoves segons intenció de quedar-se a viure a Catalunya	171
3.3.4.	Valoracions dels resultats segons les diferències significatives	173
3.3.4.1.	Valoració segons procedència geogràfica	175
3.3.4.2.	Valoració segons les variables lingüístiques	176
3.3.4.3.	Valoració segons factors aculturadors	179
3.4.	ANÀLISI DE LES VARIABLES MOTIVACIONALS I AFECTIVES	182
3.4.1.	Correlacions entre les variables motivacionals	182
3.4.1.1.	Intensitat motivacional	183
3.4.1.2.	Orientació integrativa i instrumental	185
3.4.1.3.	Integrativitat	187
3.4.2.	Anàlisi factorial	189
3.4.3.	Valoració dels resultats	191
4.	DISCUSSIÓ I RESULTATS	195
4.1.	SECCIÓ 1. VALORACIÓ DEL QÜESTIONARI	195

4.2.	SECCIÓ 2. PERFIL DEL L' ALUMNAT I VARIABLES AFECTIVES	197
4.3.	SECCIÓ 3. DIFERÈNCIES INDIVIDUALS DELS ALUMNES	202
4.4.	SECCIÓ 4. FACTORS I CORRELACIONS ENTRE VARIABLES	208
CONCLUSIONS FINALS		215
BIBLIOGRAFIA		221
ANNEXOS		237
1.	QÜESTIONARI	239
2.	DESCRIPTIUS ANOVES	245
2.1.	ANOVES SEGONS PROCEDÈNCIA	245
2.2.	ANOVES SEGONS ANYS PASSATS A CATALUNYA	249
2.3.	ANOVES SEGONS INTENCIÓ QUEDAR-SE A VIURE A CATALUNYA	252
2.4.	ANOVES SEGONS EL NOMBRE DE LLENGÜES QUE ES PARLEN	255
3.	T-test	259

“Those fascinated by the importance and complexities of languages in social life might look to psychology and especially social psychology for some insights”. (Howard Giles)

Agraïments

Abans de tot voldria donar les gràcies a tots els subjectes de la mostra que han participat en aquest treball voluntàriament sense cap retribució econòmica i han contestat el qüestionari, molt llarg, amb benevolència, generositat i zel. Igualment voldria donar les gràcies a tots els mestres i professors dels diferents organismes (Escola Oficial d'Idiomes, Escola d'Adults, i Centre de Normalització Lingüística) que m'han deixat dur a terme l'estudi a les seves aules, especialment a l'Agnès Llagostera i a la Montserrat Mas, del CNL de Girona, i a les mestres de l'Escola d'Adults de Girona, especialment a la Marta, la Carme, les Dolors i la Montse.

També voldria agrair al Dr. Gardner, professor emèrit de la Universitat de Western Ontario (Canadà), un dels més prestigiosos experts en motivació arreu del món, la seva amabilitat i el seu interès per consultar i assessorar els resultats d'aquesta recerca. Igualment expresso el meu agraïment a les paraules d'ànim, ajut i consell de la Dra. Nuria Sagarra, de Pennsylvania State University (EUA), i al Dr. Tucker, de la Carnegie Mellon Pittsburgh (EUA), pel seu vistiplau i les seves suggerències en l'elaboració del qüestionari.

No m'oblido dels del meu voltant, família i amics de Girona i de Pensilvània, en especial els meus pares, el meu germà i en Benjamí, que han viscut l'evolució de la recerca i sempre m'han donat ànims i suport en els moments de desànim.

Last but not least, vull donar les gràcies molt especialment als directors de tesi d'aquest estudi. Al Dr. Perera pel seu perfeccionisme, per les esmenes i comentaris i per la seva concisió i claredat mental en l'estructura de la tesi, i a la Dra. Bernaus, pel seu enorme coneixement, especialització i experiència en l'àmbit de motivació i de la recerca quantitativa, i sobretot per la seva ajuda a l'hora d'utilitzar l'SPSS per contrastar les hipòtesis. Sens dubte, sense el seu assessorament i guiatge en la direcció d'aquesta tesi doctoral, aquesta recerca no hauria estat possible.

INTRODUCCIÓ

PRESENTACIÓ

En l'àmbit de la recerca en segones llengües s'ha escrit molt sobre la gran varietat de diferències individuals que intervenen en el procés d'aprenentatge d'una llengua. De fet, la motivació i les actituds són uns dels factors que el món educatiu reconeix com a factors essencials per a un aprenentatge adequat: a més, com s'ha demostrat reiteradament (Gardner i Masgoret 2003), la motivació està correlacionada positivament amb l'aprenentatge, és a dir, la motivació incideix en l'aprenentatge. Per aquest fet la recerca en motivació a l'hora d'aprendre una llengua ha estat molt centrada en la seva incidència en l'aprenentatge, i sovint s'ha entès la motivació com un factor que al començament proporciona l'impuls per iniciar-se en l'aprenentatge d'una llengua, i posteriorment proporciona la força conductora per mantenir el procés d'aprenentatge (Gardner 1985).

A diferència d'altres estudis motivacionals, aquesta recerca no se centra directament en l'aprenentatge, sinó que els seus objectius principals són: mostrar el perfil motivacional i afectiu, saber què és el què mou els immigrants adults a aprendre català a Girona, estudiar les correlacions motivacionals, afectives i lingüístiques que es creen en el nostre context i estudiar les diferències significatives entre subjectes. Pel fet de ser un estudi motivacional de caire social, segueix la metodologia dels estudis d'adquisició en psicologia social, i té en compte el model socioeducatiu de l'adquisició de segones llengües de Gardner (1985), la seva eina de mesura (l'AMTB o Bateria de Tests d'Actitud i Motivació) i la seva eina d'anàlisi de dades (l'SSPS).

PRECEDENTS

L'interès personal per l'estudi de la motivació és fruit de dos anys d'experiència docent com a professora de català a instituts, amb alumnes llatinoamericans d'incorporació tardana. Durant aquests dos anys, vaig constatar que els alumnes que es mostraven més motivats semblaven tenir més facilitat per aprendre: per contra, els que rebutjaven el fet d'haver vingut a Catalunya amb prou feines feien servir les fórmules convencionals pròpies de relacions socials (saludar, dir adéu...). S'ha de tenir en compte, però, que cap d'aquests estudiants no assistia voluntàriament a classe, tots hi assistien de forma obligatòria. Això feia que l'estudi sobre les orientacions d'aquests estudiants de català deixés de tenir sentit.

A l'hora de plantejar-me la recerca per a l'obtenció del DEA, vaig considerar que era molt més interessant contactar amb adults que s'apuntessin de manera voluntària als cursos de català, i així és com a inicis del curs 2003-2004 vaig contactar amb l'Escola d'Adults de Girona.

Per què Girona? Durant els dos anys d'experiència docent a Barcelona (L'Hospitalet i Nou Barris), em vaig adonar que el català no era considerat per alguns dels estudiants com a llengua realment existent, fins al punt que un dels estudiants del segon any em va preguntar si jo feia servir el català per parlar amb algú. A diferència de l'àrea metropolitana de Barcelona, a Girona, el català és la llengua dominant per a tots els intercanvis lingüístics diaris¹, i evidentment, això implica que una persona pugui sentir necessitat o ganes d'aprendre la llengua.

En uns inicis no tenia clar si fer l'estudi a partir d'orientacions d'immigrants de tot el món, o centrar-me en els immigrants procedents d'un país concret que tingués molts matriculats a l'Escola d'Adults, com el Marroc. Però, després de tenir en compte una de les entrevistes de l'Escola d'Adults i una tutoria amb el Dr. Perera, vam decidir només tenir en compte el col·lectiu llatinoamericà. Una de les mestres de l'Escola d'Adults em deia que, abans de

¹ Estadística d'usos lingüístics a Catalunya 2003. Realitzada conjuntament per la Secretaria de Política Lingüística del Departament de la Presidència i l'Idescat.

considerar la motivació d'un alumne per estudiar una llengua, s'ha de tenir en compte si està alfabetitzat o no ho està². A partir d'aquesta observació, vaig considerar que els alumnes llatinoamericans, a diferència d'altres col·lectius d'immigrants, són generalment un col·lectiu de persones alfabetitzades i amb hàbits d'estudi: a més, el col·lectiu llatinoamericà parla una llengua oficial de Catalunya i no està "tan obligat" a aprendre el català pel fet de poder-se comunicar en castellà. Tot això va fer que, finalment, l'estudi es dugués a terme a l'Escola d'Adults amb alumnes hispanoparlants de procedència llatinoamericana.

Després de presentar el treball, de fet el mateix dia de la presentació del DEA, vaig tenir la sort de conèixer la que seria també la meva directora de tesi, la Dra. Mercè Bernaus, i aleshores l'estudi va canviar de dimensió: el treball seria quantitatiu i no qualitatiu ja que, si no, no es podria comparar mai amb altres recerques que s'han fet arreu del món. Així, la recerca qualitativa precedent va passar a ser un estudi previ, que em va permetre tenir suficients coneixements com per dissenyar un qüestionari i dur a terme un estudi quantitatiu d'abast més ampli a tot Girona.

JUSTIFICACIÓ DE LA RECERCA ACTUAL

Després de 7 anys de nombrosa immigració i d'un augment massiu d'alumnes als cursos de català a tot Catalunya, encara no sabem amb certesa què mou els immigrants a aprendre català. És per això que un dels objectius principals d'aquest estudi és fer una recerca en relació a la motivació dels immigrants a l'hora d'aprendre català, en concret a la ciutat de Girona. A diferència d'altres estudis motivacionals, l'estudi no pretén fer una correlació de motivació i nivell de llengua o notes obtingudes, i establir quin tipus de motivació és millor o pitjor per aprendre una llengua. S'han fet nombrosos estudis en aquest sentit i ja s'ha demostrat que tant una orientació instrumental com una d'integrativa poden servir per adquirir un molt bon nivell de llengua (Gardner 1985).

² Peña (2004). *Què mou els immigrants llatinoamericans a aprendre català?*

En un context tan multicultural, ric i nou com el que ens trobem, és d'especial interès estudiar la motivació des d'una perspectiva social, que tingui en compte: factors clau en els estudis de les motivacions (orientació intrínseca, instrumental, integrativa, actituds, motivació, ansietat): factors propis d'una situació d'aprenentatge amb adults immigrants (actituds dels catalans envers els immigrants, aculturació, identitat, identitat lingüística, *cultural adjustment*), i alhora factors propis de l'estudi del català (com el que hem anomenat "actituds envers les llengües minoritàries").

El fet que no hi hagi gaire investigació sobre la motivació dels immigrants que aprenen català (Bernaus et al. 2004, Bernaus et al.2007, Melià i Mestres 2007), fa que conèixer la motivació dels immigrants adults que aprenen una llengua minoritària en una situació bilingüe sigui d'especial interès, no només per a l'àmbit docent, sinó també per a l'actual debat sobre el futur de la llengua catalana.

ESTRUCTURA DE LA TESI

La present recerca consta de dues parts: la contextualització i fonamentació teòrica, per una banda, i l'estudi empíric, per una altra. A la primera part, a fi de tenir una perspectiva general del que suposa aprendre català a Girona, s'han considerat dos marcs, que coincideixen amb els dos capítols en què està organitzada: un de contextualització sociològic-sociolingüístic i un marc pròpiament teòric. Com veurem, els dos marcs pretenen ser un estat de la qüestió per a l'estudi empíric, i doncs tenen estrictament en compte informació rellevant a l'hora d'analitzar els objectius i les hipòtesis.

Amb el primer marc es vol presentar el que suposa aprendre català a Girona. Primerament es té en compte la situació psicològica en la qual es pot trobar un immigrant a partir del contacte amb l'altra cultura (aculturació). Tot seguit es tracten qüestions referents a la immigració, primer des d'un punt de vista més sociològic (el fet migratori, dades d'immigració, etc.), i a continuació des d'un punt de vista més sociolingüístic (relacions entre llengua i immigració, estatus del català, ús social del català i aprenentatge del català a Girona).

A l'hora de redactar el marc teòric, s'ha obviat la immensa bibliografia referent a la motivació en general i s'ha considerat la motivació estrictament relacionada amb el camp de l'aprenentatge de segones llengües o llengües estrangeres, i concretament focalitzant els aspectes macrosocials³ i obviant doncs aspectes referents a la situació d'aprenentatge a l'aula. Així veiem com el marc teòric comença amb la presentació d'un model d'aprenentatge de llengua totalment social (*Acculturation Model* de Schumann) i segueix amb la consideració de factors socials i afectius, fins arribar a la breu presentació de models considerats pels psicòlegs socials i del model de Gardner (1985), gran inspirador de la present recerca. Tot seguit ens endinsem en conceptes fonamentals de l'estudi (motivació, actituds, orientacions) que ens serveixen per poder entendre el test de Gardner (1985) i l'elaboració del qüestionari per a la present recerca. Finalment presentem un model per a l'elaboració del qüestionari amb la definició dels seus constructes.

La segona part es dedica a l'estudi empíric i està organitzada en 4 capítols i unes conclusions finals. La fonamentació teòrica exposada a la primera part ha estat la base per a l'elaboració del qüestionari i per a l'anàlisi i la valoració de les dades. El primer capítol conté els objectius i les vuit hipòtesis de la recerca. Mentre que els objectius estableixen fins a aconseguir amb la present recerca, les hipòtesis són suposicions que necessitem corroborar a partir de l'anàlisi de les dades. Tant els objectius com les hipòtesis ens permeten no perdre'ns en l'anàlisi de les dades.

El segon capítol conté la metodologia i descriu els participants, el qüestionari, la recollida i l'anàlisi de dades. Al tercer capítol es presenten els resultats a partir de l'ordre establert als objectius i les hipòtesis, i doncs a partir dels diferents tipus d'anàlisi. Tot i que en aquest capítol no es pretenen fer valoracions dels resultats en relació amb els objectius i les hipòtesis i treure'n conclusions, després de la presentació dels resultats donats per les freqüències, anoves i T-tests, correlacions i factorials, es presenten uns apartats anomenats valoracions que, a mode de resum, valoren els resultats

³ Macrosocial vs. microsocal. Mentre que una perspectiva macrosocial es preocupa d'elements externs a l'aula relacionats amb l'aprenentatge, una perspectiva microsocal tindria a veure amb els elements socials relacionats més directament amb la situació d'aprenentatge, com per exemple: *actituds envers el professor, els companys de classe, els materials...*

relacionant-los tangencialment amb les hipòtesis i amb altres recerques en el cas que sigui possible. El capítol 4, en canvi, titulat *Discussió i resultats*, és l'apartat dedicat a l'anàlisi dels resultats estrictament des del punt de vista dels objectius i les hipòtesis.

Tanquen aquesta segona part unes *Conclusions finals*, en les quals es plantegen algunes consideracions de cara a futures recerques, limitacions de l'estudi i reflexions de caire més general, com la relació d'alguns resultats amb el futur de la llengua catalana.

Finalment, la tesi es clou amb un capítol de Bibliografia, en el qual es recullen totes les referències utilitzades per a l'elaboració de la recerca i que han estat citades al llarg del text, i amb uns Annexos, en els quals es reproduïxen el Qüestionari utilitzat per a la recollida de les dades i els descriptius complets de les ANOVES i els T-tests.

PRIMERA PART:
CONTEXTUALITZACIÓ I
FONAMENTACIÓ
TEÒRICA

1. MARC SOCIOLÒGIC i SÒCIOLINGÜÍSTIC

En aquest primer capítol es proporcionarà tota la informació sociològica i sociolingüística necessària per poder plantejar-se posteriorment un marc teòric relacionat amb la situació en què es dona l'aprenentatge del català per part d'immigrants.

En primer lloc, es considerarà en compte el procés d'aculturació en un context d'immigració, així podrem començar a tenir en compte quins tipus de situacions poden sorgir en un context com el de la present recerca (1.1). Després es tractarà de la immigració des d'una perspectiva global (el fet migratori 1.2), fins a una perspectiva local (la de Girona, 1.3). Seguidament, es farà una breu reflexió d'ordre sociolingüístic, considerant la incidència del català en la immigració (1.4), l'estatus lingüístic del català (1.5) i l'ús del català amb els immigrants (1.6). Finalment, es descriuran els diferents centres on es pot estudiar català a Girona (1.7).

1.1. EL PROCÉS D'ACULTURACIÓ EN UN CONTEXT D'IMMIGRACIÓ

L'aculturació és el procés que segueix un individu o un col·lectiu quan es troba en un canvi cultural, és el grau d'adaptació de l'individu envers la nova cultura amb la qual ha entrat en contacte (Berry 1990).

Sovint quan es dona el procés d'aculturació, la societat està esdevenint plural, això vol dir que molta gent amb bases culturals diferents viu conjuntament en una societat diversa i forma una societat multicultural. Tot i que, teòricament, quan hi ha dues cultures en contacte, en principi cada una podria influir en l'altra, a la pràctica una tendeix a dominar l'altra, i s'acaba duent a terme la distinció entre el *grup dominant* i el *grup aculturat*. En molts casos, aquestes societats són formades per grups culturals que no tenen el mateix poder, ja sigui numèricament, econòmicament o políticament. Aquestes

diferències de poder fan que es parli de la cultura dominant (*mainstream*) i de la no dominant (*minority o ethnic group*) (Berry i altres 1989).

La diferència entre aquests grups culturals ve donada bàsicament per tres factors: la mobilitat, la voluntarietat i la permanència. La conjunció d'aquests tres factors ens dóna la definició, respectivament, de immigrants, refugiats i pobles indígenes. Així per exemple, alguns grups estan en contacte perquè s'han traslladat a una nova localitat (immigrants, refugiats). Per contra, a altres grups potser la cultura els ha vingut a ells (pobles indígenes), o altres s'han trobat amb un altre grup voluntàriament (immigrants). Mentre que alguns s'instal·len relativament per un llarg període de temps, d'altres només ho fan per un breu període (*sojourners*).

A l'hora de fer recerca en aculturació cal tenir en compte moltes variables. Són fonamentals la del temps i la de l'edat. Quant a la primera, generalment, els immigrants que han viscut més temps en la societat dominant experimentaran més aculturació que aquells que hi hagin viscut un període més curt. Pel que fa a l'edat, mentre que els joves normalment estan més exposats a les influències aculturadores de la cultura dominant⁴, els més grans tindran una història més llarga d'enculturació en la seva pròpia cultura d'origen i seran més resistents a noves influències. També existeixen múltiples indicadors referits al nivell d'escolarització, la participació en el món del treball, l'ús dels mitjans de comunicació, la participació política, el canvi en la religió, el llenguatge, les pràctiques diàries i les relacions socials. Aquestes múltiples variables, segons Szapocznik, Scopetta i Kurtines (1978), s'interrelacionen i estableixen el grau d'aculturació.

Les formes que un individu o un grup utilitza per relacionar-se amb la societat dominant s'anomenen estratègies d'aculturació (Berry, Kim, Power, Young i Bujaki, 1989). Conceptualment són el resultat de la interacció entre allò que en la bibliografia s'ha anomenat canvis culturals i relacions d'intergrups. Mentre que els canvis culturals fan referència a la identitat, el llenguatge i la manera de viure, les relacions d'intergrups estarien relacionades amb fins a quin punt un individu desitja interaccionar cada dia amb membres d'altres grups

⁴Aquesta situació es mostra molt clarament en societats com l'holandesa, on es veu com les noies joves turques tenen problemes amb els seus progenitors a causa del seu nivell superior d'aculturació.

de la societat (en contraposició a rebutjar aquests altres grups i relacionar-se només amb els del propi grup). Quan aquests dos conceptes es conceben simultàneament, sorgeix un quadre conceptual que mostra quatre diferents possibilitats, estratègies o varietats d'aculturació.

ASSIMILACIÓ. Es dona quan una persona no desitja mantenir la seva pròpia cultura i identitat, i busca contínua interacció amb la societat dominant.

SEPARACIÓ. Es dona quan una persona està només interessada en la pròpia cultura i intenta evitar la interacció amb els membres de la societat dominant.

INTEGRACIÓ. Es dona quan una persona està interessada a mantenir la pròpia cultura i la nova, i té interès en la interacció amb els altres.

MARGINALITZACIÓ. Es dona quan existeix poc interès per mantenir la pròpia cultura (sovint per raons d'obligatorietat de pèrdua de cultura), i poc interès en les relacions amb els altres (sovint per discriminació o exclusió).

Taula 1: Estratègies o varietats d'aculturació segons Berry et al. (1989), Berry (1990).

Les quatre estratègies exposen maneres segons les quals les persones s'orienten en el procés d'aculturació: a més indiquen les relacions que es creen en la societat d'acollida.

De vegades és la mateixa societat d'acollida la que pren la decisió de com s'acultura un grup. Així per exemple, es pot distingir entre dos tipus d'assimilació: *melting pot* (que seria una assimilació voluntària), i *pressure cooking* (o assimilació forçada). També es pot diferenciar entre separació i segregació: la primera seria quan el grup aculturat desitja separar-se del dominant per pròpia voluntat; la segona seria quan "la separació" és imposada pel grup dominant. La integració implica una cooperació voluntària per part dels dos grups (aculturat i dominant), i la marginalització normalment implica poca voluntarietat per part del grup aculturat tot i que sovint és la societat d'acollida la que mostra poc interès en el nou grup.

Berry et al. (1989) remarquen que moltes vegades s'utilitzen els termes *integració* i *assimilació* com a sinònims: però, mentre la integració té en compte el manteniment de la pròpia cultura, l'assimilació no té interès en la continuïtat d'aquesta. També s'ha de tenir en compte que en alguns casos les diferents estratègies d'aculturació es donen alhora en àmbits diferents. Així per exemple, ens podem trobar amb el cas que existeixi una assimilació econòmica (al

treball), una integració lingüística (a través del bilingüisme) i una separació pel que fa a l'estatus marital (endogàmia).

1.2. EL FET MIGRATORI

1.2.1. Definició i característiques de l'immigrant

Segons Rovira et al. (2004:25), ser *immigrant* avui dia és gairebé sinònim de persona que prové dels països pobres del planeta. De fet, la *nova immigració* és anomenada sovint com *immigració extracomunitària*, i a més d'indicar-nos una procedència que condiciona l'estatus legal, s'associa a diferències fenotípiques.

La bibliografia anglosaxona empra el terme *immigrant* per referir-se a participants com els d'aquest estudi, és a dir, persones no nascudes en territori català que han vingut a viure a Catalunya. Tanmateix, a la societat catalana, el terme sembla tenir connotacions negatives. Segons el nostre parer, la paraula *immigrant* no ha de ser emprada amb reserves: ser *immigrant* és una condició típica dels nostres temps i no té absolutament res de despectiu, tot i que es pugui pensar que la paraula és políticament incorrecta. A més, la bibliografia anglosaxona en general, i autors com Berry i Schumann utilitzats en aquest treball, utilitzen el terme *immigrant* per fer referència a una persona d'un lloc que s'ha establert en un altre lloc de forma voluntària.

Pensant altres designacions possibles, sorgeixen termes com: *nouvinguts* (així s'anomenen de vegades els alumnes d'incorporació tardana), o *estrangers*, com de vegades utilitza la premsa en sentit eufemístic. Els dos termes, per diferents raons, no acaben de reflectir la realitat i no ens són útils en aquest treball. El primer, *nouvinguts*, no serveix perquè a l'estudi hi ha estudiants que fa més d'un any que són aquí, i no sabem fins a quin moment és lícit utilitzar la paraula⁵. Fa la sensació que la paraula té data de caducitat, i que aquesta dura un curs escolar. El segon, *estrangers*, prescindeix de les connotacions socials que té ser immigrant. Ser estranger és un mica com ser

⁵ Un altre problema és establir quan una persona immigrant deixa de ser immigrant socialment, quan es venç l'etiqueta. Però d'això se'n podria fer un altre estudi. Aquí només ens limitarem a justificar per què utilitzem la paraula *immigrant*.

turista i no estar subjecte a les normes del lloc on un es troba, és com viure a part.

Abans de començar la recerca és important definir amb precisió el terme *immigrant*, ja que forma part del títol de la present recerca. Segons el Diccionari General de la llengua Catalana *immigrar* és “venir a establir-se en un país el qui és d’un altre país”. I segons el DIEC, és “establir-se de manera temporal o permanent en un país que no és el propi, generalment per motius econòmics”. La diferència entre ambdues definicions és utilitzar o no “motius econòmics” en la definició. La darrera definició és la que entenen els que fan una distinció entre estrangers que vénen del Sud i del Nord. Distinció que porta a anomenar immigrants només els nouvinguts que vénen estrictament per motius econòmics, i per tant del Sud.

Tal com assenyalen Vila, Siqués i Roig (2006), amb la globalització hem de pensar que la noció d’immigrant ha evolucionat. Com diu Castells (1997), la societat ha canviat i s’ha passat d’una societat industrial i vertical a una societat horitzontal, on allò que esdevé important és la distància en què es troben les persones respecte als nuclis centrals que controlen la informació. Abans, quan es vivia en la societat vertical, l’educació estava associada a les possibilitats de mobilitat social, és a dir que el coneixement permetia ascendir en l’estructura ocupacional (Tedesco 1999). Però a mesura que l’estructura piramidal o vertical es perd i les xarxes com a model d’organització s’expandeixen, la mobilitat social vertical perd importància i, per contra, augmenten les oportunitats de mobilitat horitzontal. Aquesta mobilitat social afecta principalment les classes baixes i mitjanes, que queden excloses en l’ordre mundial configurat per les institucions financeres globals. Així, com es veu a l’estudi de Melià i Mestres (2007) i en la present recerca, bona part de les persones que formen part del nostre treball tenen estudis i la seva immigració no és estrictament econòmica, sinó que va lligada a projectes de vida. Per això es pot considerar que la immigració en el nostre temps és diferent a la que es donava en la societat industrial. Evidentment, això no vol dir que no hi hagi immigració econòmica, ja que no hem d’obviar la immigració que es va donar a finals dels 80’. Si tenim en compte l’informe d’Angulo (2003), *La población extranjera en España*, elaborat per encàrrec del Ministeri de Treball i Afers Socials, veiem que diu:

“(...) según el censo, tan sólo el 3,2% de los extranjeros de 16 y más años que viven en viviendas familiares se declara analfabeto.” (Angulo 2003:17)

Més endavant continua:

“También sorprende el elevado porcentaje de extranjeros con titulación académica universitaria. Más del 14% de los extranjeros tienen estudios de tercer grado, según el censo. Ni siquiera la población autóctona puede presumir de semejantes cifras”. (Angulo 2003:17)

Per això Angulo (2003) conclou que els que emigren al nostre país no són els menys lletrats dels seus països, sinó tot el contrari, i potser precisament és la cultura i l'educació el que els ha portat a buscar una vida millor a l'estranger.

Així doncs, considerarem *immigrant* “tot aquell que ve d'un país i s'estableix en un altre país”, vingui del Nord o del Sud, sigui de país desenvolupat o de país subdesenvolupat, sigui comunitari o extracomunitari, sigui per millorar la qualitat de vida, sigui per les condicions climàtiques, sigui per trasllats de multinacionals, sigui per millorar el futur dels fills, per raons familiars (reagrupament familiar), polítiques o per altres raons. I es compararan lingüísticament totes aquelles persones que no han nascut en territori de parla catalana (i per tant no han rebut ensenyament en català, ni han tingut un context natural d'immersió lingüística al català): només així podrem tenir una mostra real dels alumnes que estan matriculats als cursos de català.

1.2.2. Els fluxos migratoris

La immigració és una condició inherent a l'espècie humana. Des de temps immemorials les persones han marxat del seu lloc de naixement i han emigrat, ja sigui per motius econòmics, polítics, religiosos, etc.. Actualment, les Nacions Unides i l'Organització Internacional de les Migracions (2003) calculen

que al món hi ha 175 milions d'immigrants internacionals⁶, o sigui entre el 2% i el 4% de la població del planeta es pot considerar immigrant internacional.

Una especificitat dels fluxos migratoris actuals rau en la concentració en determinades zones, és a dir la immigració afecta més certes zones que altres, tant dels països de procedència com dels d'acollida. En els països d'immigració, els nouvinguts es concentren en zones industrials i centres urbans on tenen possibilitat de trobar feina i on persones d'altres onades migratòries prèvies els poden oferir ajuda per instal·lar-s'hi; així es constata com a Europa, Amèrica del Nord i Austràlia pràcticament totes les grans ciutats tenen concentracions d'immigrants significatives.

Els actuals fluxos migratoris s'han diversificat i han esdevingut més complexos. Així doncs, quan parlem d'immigració hem de pensar en: la immigració especialitzada, la immigració laboral no especialitzada, la immigració irregular i els refugiats o demandants d'asil. Totes aquestes varietats d'immigració, a Europa Occidental, gràcies als drets humans, permeten el reagrupament familiar. Actualment, la reunificació familiar és una de les poques polítiques d'immigració sobre les quals existeix legislació de la Unió Europea (Directiva 2003/86/CE, setembre 2003). D'aquesta manera hi ha un acord general sobre la importància de la reunificació familiar per assolir la integració dels immigrants, atesa l'estabilitat que proporciona. De fet, la reagrupació familiar i l'entrada d'immigrants especialitzats són les úniques maneres oficials d'entrar en la majoria d'estats d'Europa Occidental.

En els darrers anys s'han vist polítiques progressivament restrictives a la migració, sobretot als països de l'OCDE, on s'evita la immigració irregular. Tanmateix, les diferències entre Nord i Sud fan difícil restringir els fluxos migratoris i, malgrat les restriccions, les migracions no han disminuït en els països del primer món, sinó que s'han incrementat, sobretot en aquells països amb menys presència de treballadors estrangers (Espanya, Irlanda, Portugal, Japó, Nova Zelanda).

Així, en relació amb les àrees geogràfiques de procedència i destinació, es contempla un canvi: el Sud d'Europa, que havia estat lloc d'origen en cicles migratoris anteriors, és ara lloc de destinació i els seus països reben i han

⁶ Immigrants no provinents del propi país.

d'integrar un nombre important de població estrangera. També altres països de la UE (França, Regne Unit, i Alemanya) que foren grans receptors d'immigració durant l'onada migratòria anterior continuen rebent immigració.

1.2.3. Immigració a Catalunya

A finals del segle XIX, en particular a Catalunya, comença un corrent d'immigració interior, procedent d'Espanya, que es potencia durant els anys 20' i que augmenta encara més entre els decennis dels 50' i els 70'. De fet, a Catalunya entre 1961 i el 1981 es passa de 3,8 a 5,9 milions d'habitants, és a dir hi ha un 53% d'increment de població.

Els nous ciutadans que es van incorporar durant l'època franquista, amb l'adversa situació política i sociolingüística del moment, no van tenir gaires oportunitats per adaptar-se a la llengua⁷. És a dir, existia una capacitat demogràfica nul·la per aconseguir una integració lingüística espontània. Així s'explica l'existència d'importants nuclis urbans (especialment a la regió metropolitana de Barcelona, però no únicament) on actualment l'espanyol és la llengua familiar i habitual de relació de la majoria dels habitants. Per contra, en el medi rural, i en ciutats com Girona, la integració lingüística es va produir, com és tradicional, de manera molt més fàcil i ràpida (Branchadell i Melchor 2002).

Seguidament, després d'uns anys de poc moviment migratori, s'inicia a partir dels noranta un nou corrent migratori que continua actualment. Aquesta última arribada d'immigrants és procedent de tots els continents, i presenta una diversitat cultural i lingüística no experimentada anteriorment.

La situació actual tendeix a afavorir l'establiment i la inserció social dels europeus comunitaris i dels treballadors altament qualificats en general (immigració especialitzada). En canvi, els immigrants econòmics poc qualificats

⁷ La dictadura era contrària a la normalització del català (prohibició del català a les escoles, absència del català en els usos oficials i en els mitjans de comunicació) i el fet que una proporció d'aquests immigrants es veiés obligada a agrupar-se, per raons socio-econòmiques, en determinades zones i barris, sovint de nova creació i a l'extraradi de les ciutats, va provocar que, si hi havia alguns veïns autòctons, aquests ràpidament es convertien en minoria.

es troben abocats al segment secundari del mercat de treball, caracteritzat per unes remuneracions baixes, per una inestabilitat en l'ocupació, per una falta de garanties jurídiques i per l'escassa implantació sindical. Quan, com ha passat fins ara a l'Estat Espanyol, la situació legal de l'immigrant (permís de treball) està vinculada a l'estabilitat laboral (tenir una feina amb totes les formalitats) creixen les dificultats per a la inserció social d'aquest segon sector d'immigrants econòmics.

Pel que fa a la provenença i al nombre dels immigrants, cal destacar que està canviant en aquests darrers anys. Durant el 1998, els països que comptaven amb més presència a Espanya eren 28, i només un d'aquests països (Marroc) no pertanyia a la Unió Europea (Colectivo Ioé 2000). Una característica de la immigració estrangera a Espanya, doncs, era que només una part d'aquesta immigració provenia de països de l'anomenat "Tercer Món"⁸, la resta era originària del "Primer Món" i no sempre es tractava de persones en edat laboral. Tanmateix l'esquema ha canviat molt. En els darrers anys a Catalunya, igual que a Espanya, els fluxos migratoris s'han accelerat considerablement. Segons xifres oficials del Ministerio del Interior (referents als estrangers amb autorització de residència en vigor), entre el 2000 i el 2005, el nombre d'estrangers ha passat del 3,5% al 6,9% del total de Catalunya. S'ha de dir, però, que segons les dades de padrons no municipals (dades no oficials), a inicis del 2005, la població estrangera representava un 11,5% del total de població. La diferència entre autoritzacions de residència i empadronaments creix al 2000 i comença a ser molt àmplia a partir del 2002. Aquesta diferència és un clar indicador de la immigració irregular.

⁸ El Colectivo Ioé inclou en aquest bloc els països d'Àfrica, Àsia (tret del Japó) i Llatinoamèrica (des de Mèxic fins a Argentina). Per tant, en el Primer Món queden inclosos nord-americans, japonesos, australians, neozelandesos i europeus. La inclusió de certs països de l'"exbloc de l'Est" entre els més desenvolupats és qüestionable; però, tenint en compte la seva escassa presència a Espanya, el fet d'utilitzar un criteri classificador o un altre no altera significativament els resultats.

1.3. DADES DE LA IMMIGRACIÓ A GIRONA

En aquest apartat es mostren, bàsicament a partir de gràfics, les dades de la població de la ciutat de Girona a inicis del 2005, època en la qual es va dur a terme l'estudi. La població immigrant de Girona es presenta dividida segons les mateixes àrees de procedència que s'utilitzaran per dur a terme l'anàlisi de l'estudi. Les procedències geogràfiques s'analitzaran tenint en compte la població estrangera del conjunt de Catalunya.

El període en el qual es va dur a terme l'estudi és interessant pel gran augment de nous immigrants (en 11 mesos, per exemple, s'empadronen 20.500 estrangers a Barcelona) i pel canvi que es dona respecte al país d'origen dels immigrants. Si fins aleshores, a Barcelona i en altres ciutats de l'Estat Espanyol, la gran majoria de persones immigrades era provinent del Marroc, ara el col·lectiu equatorià⁹ passarà a ser el més nombrós. També a tot Catalunya hi haurà un augment de la població provinent d'Amèrica Llatina, però no a totes les ciutats serà aquest el col·lectiu predominant. Un exemple d'això darrer són Girona i Salt, que en el cens del 2005 encara tenen, de llarg, una gran majoria de població immigrant d'origen marroquí.

Padró 2001	74.879 habitants	dades d'estrangers no disponibles.
Padró 2003	84.434 habitants	dels quals 9.215 estrangers (10,9%).
Padró 2005	87.348 habitants	dels quals 11.629 estrangers (13%).

Taula 2: Padrans municipals de Girona. Dades del mateix municipi.

Com veiem a la taula 2, entre els anys 2001 i 2005 hi ha un increment del nombre d'habitants i també del nombre d'estrangers a la ciutat de Girona. Si es comparen les xifres dels anys 2003 i 2005, que són els únics dels quals tenim dades del nombre d'estrangers, s'observa que l'increment del total de població (2.914 habitants) es deu en una proporció altíssima a la incorporació d'estrangers (2.414). Traduït a percentatges, si l'any 2003 el col·lectiu estranger

⁹ Cens Gener 2001 Barcelona. 8.209 equatorians, 7.165 marroquins, 7.000 peruans, 5.000 colombians i 4.000 dominicans. A continuació hi ha el col·lectiu paquistanès i filipí, amb uns 3.000 empadronats.

representava el 10,9% de la població, l'any 2005 havia augmentat fins al 13%. I aquests estrangers procedien de 120 països diferents.

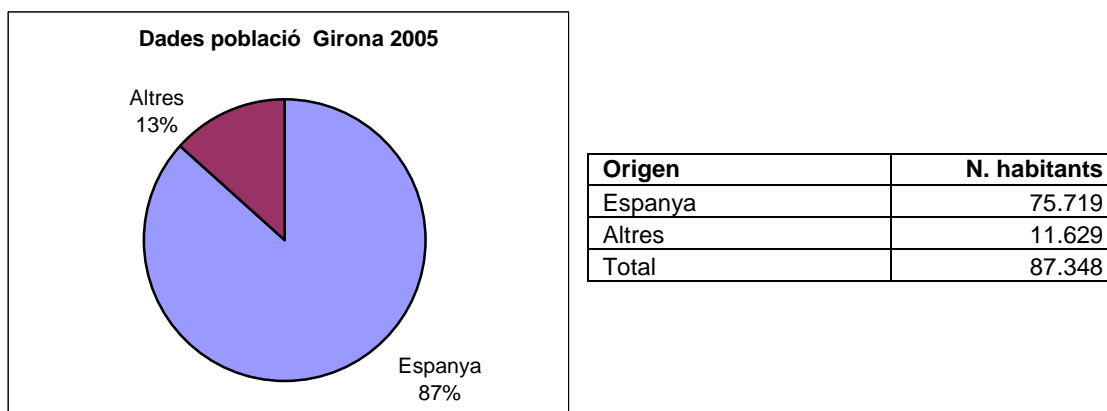


Fig. 1: Dades població Girona (01.01.05) Dades del mateix municipi.

Comparat amb el conjunt de Catalunya, el percentatge d'estrangers de la ciutat de Girona (13%, figura 1) supera la mitjana de Catalunya, que se situava l'any 2005 en l'11,5%. Aquestes dades de la població gironina provinent d'altres països són coherents amb el fet que la demarcació de Girona és la que, a nivell provincial, ha rebut més immigració¹⁰. A continuació s'analitzarà l'origen d'aquests 11.629 habitants, a partir del continent i del país.

¹⁰ L'Alt Empordà i el Baix Empordà són les dues úniques comarques de Catalunya que en aquella data havien rebut més d'un 12% d'estrangers, segons les dades del Pla d'immigració 2005-2008 (2005:12). A continuació tindriem 13 comarques amb una població estrangera del 8 al 12%: en aquest grup hi trobaríem 5 comarques gironines, entre elles el Gironès.

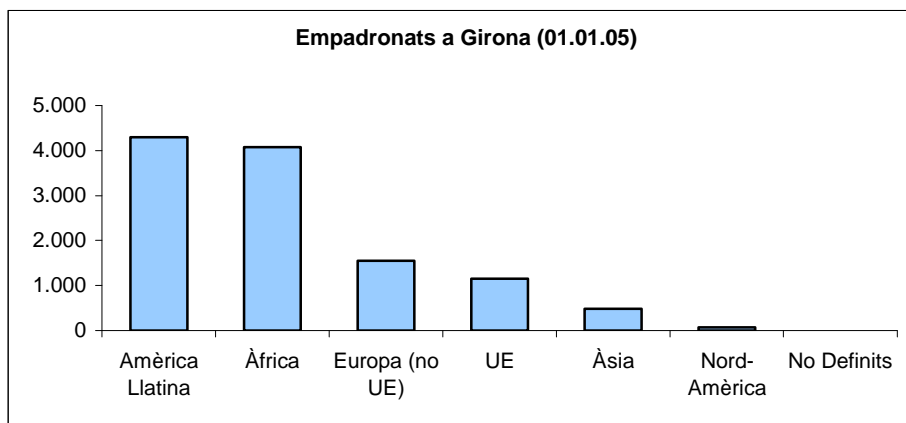


Fig. 2: Dades nacionalitats dels empadronats a Girona (01.01.05). Dades del mateix municipi.

A la figura 2 es pot veure la procedència geogràfica dels estrangers de Girona, distribuïda per continents. Les dades demostren que les persones procedents de l'Amèrica Llatina són el principal col·lectiu a Girona, i en segon lloc se situen les procedents d'Àfrica. Les dades són, però, diferents quan la procedència s'analitza per països i no per continents, tal com es detalla en les figures següents.

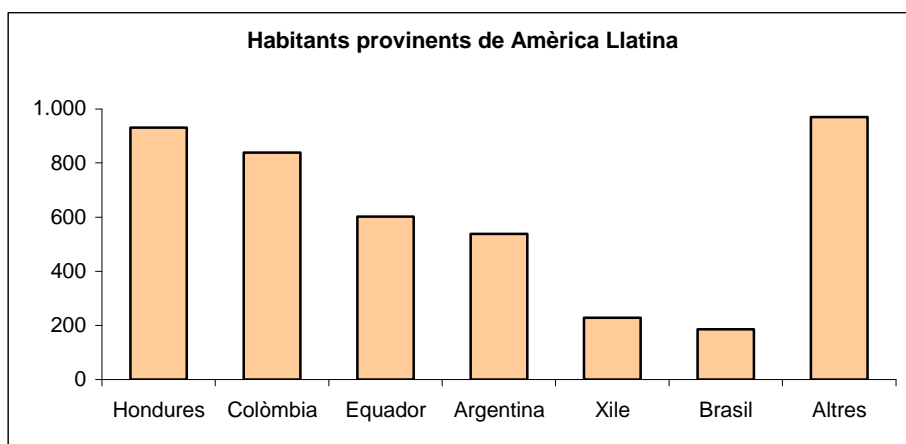


Fig. 3: Dades habitants provinents d'Amèrica Llatina.

La població llatinoamericana ja era present a Catalunya des dels 80', fins i tot d'abans, fonamentalment com a exiliats polítics i emigrants econòmics. Durant el període 2000-2004 la seva presència s'ha multiplicat per cinc. Les dades de Girona no coincideixen del tot amb les dades generals de Catalunya, ja que en el conjunt de Catalunya el col·lectiu equatorià és el que ha

experimentat un major creixement en els darrers anys, mentre que a Girona el col·lectiu llatinoamericà predominant és l'hondureny. També a causa de la gran crisi econòmica, la població argentina ha experimentat un gran creixement a Catalunya, tot i que en relació a altres col·lectius no es percep tant.

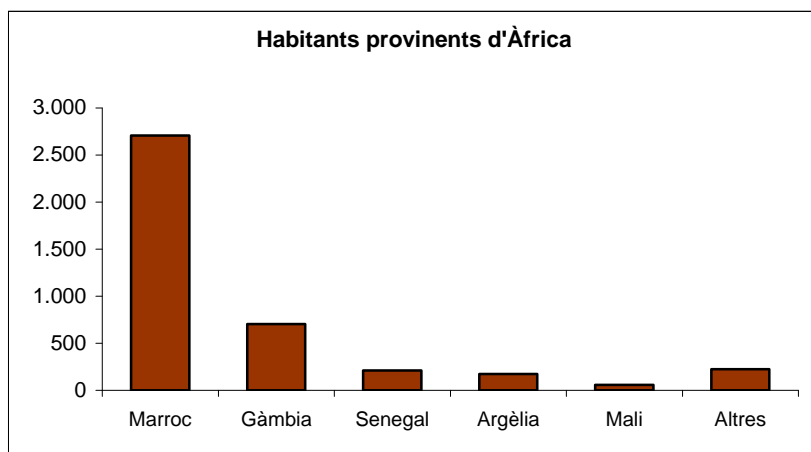


Fig. 4: Dades habitants provinents d'Àfrica.

En termes absoluts, la comunitat marroquina continua essent la més nombrosa a Girona, però en termes relatius ha perdut importància (aquest col·lectiu, arribat fa més de dos decennis, ha passat de ser el 7% de la població estrangera l'any 2000, a ser el 5% a començaments del 2005). En els darrers anys, el seu creixement és degut als processos de reagrupament familiar, ja que és un dels col·lectius amb un assentament més antic. També arreu de Catalunya la comunitat marroquina és la que té una major presència a totes les demarcacions (llevat de les Terres de l'Ebre) i així mateix en bona part de comarques. Igualment, la col·lectivitat marroquina és la que té major pes en el mercat de treball i major presència a les aules.

En contrast amb la demarcació de Girona, a Girona ciutat el col·lectiu procedent de Gàmbia i Senegal és molt reduït, ja que la població subsahariana es localitza en àrees agrícoles, a diferència del col·lectiu llatinoamericà, que es troba gairebé estrictament en zones urbanes.

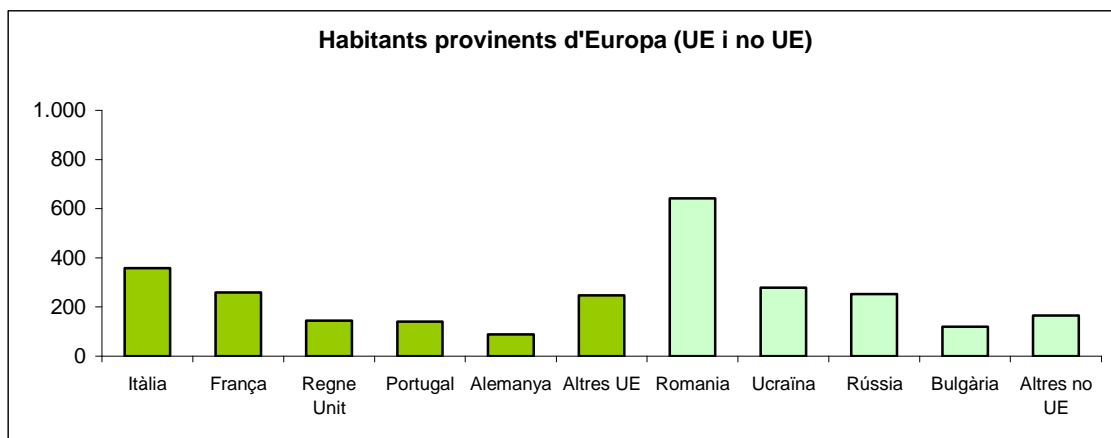


Fig. 5: Dades habitants provinents d'Europa.

Romania, juntament amb l'Equador, és un dels països de procedència de nous immigrants que també destaquen arreu de Catalunya pel seu accelerat creixement. Les dades del padró de Girona, estan en total acord amb les de Catalunya, ja que Romaniaa, Ucraïna i Rússia són les nacionalitats de l'Est d'Europa que tenen una presència d'immigració més forta a Catalunya. Es tracta de col·lectius formats principalment per homes (60%), llevat dels russos, en els quals hi ha més dones.

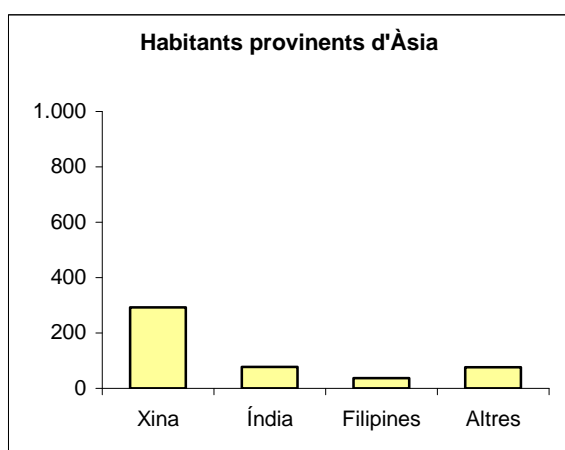


Fig. 6: Dades habitants provinents d'Àsia.

A Girona no hi ha una presència destacable del col·lectiu asiàtic. De fet, la nacionalitat xinesa es troba majoritàriament a la demarcació de Barcelona, on viu un 90% del col·lectiu xinès de Catalunya. També a Barcelona i a l'Àrea

Metropolitana es troba el col·lectiu indi i pakistanès, que és inexistent a Girona. Finalment el col·lectiu filipí, molt feminitzat (en contrast amb el col·lectiu indi i pakistanès), també es localitza a la comarca del Barcelonès.

1.4. LLENGUA I IMMIGRACIÓ

L'arribada de la nova immigració suposa la superació de nous reptes per part de la llengua i la societat catalanes. Com assenyalen Rovira et al. (2004) la immigració ha fet ressorgir el debat de la normalització lingüística. Semblava que des dels anys vuitanta els debats lingüístics havien quedat suspesos, però ara, amb l'arribada de la immigració que ja parla castellà, els debats s'han reobert i inevitablement es relaciona el futur de la llengua catalana amb la immigració.

Tot seguit, es presenten quatre punts relatius a la llengua i la immigració que tenen com a objectiu plantejar-se si el català és realment la llengua d'acollida, o desmentir parcialment el tòpic del desconeixement del català i esmentar breument les iniciatives dutes a terme per Política Lingüística per tal de canviar el costum dels autòctons de parlar castellà quan es "percep" que l'altre no parla català, i especialment la de les Parelles Lingüístiques, que en la nostra opinió mostren la virtut de representar l'ideal integratiu en una societat multicultural.

1.4.1. Català, llengua d'integració?

La llengua és considerada, per molts, un dels instruments d'integració més importants per a tots els ciutadans. Per a qualsevol persona, el fet de parlar una nova llengua representa una porta oberta a tota una nova cultura, a la coneixença de noves persones, etc... Com esmentarem més endavant, la llengua no és només un vehicle de comunicació. Tan important es considera la integració lingüística que diferents entitats de Catalunya durant aquests darrers anys, han organitzat cursos desinteressadament en molts indrets per ajudar a integrar els immigrants.

Segons Rovira et al. (2004), el català no és la llengua d'acollida dels immigrants, ja que el català no és la primera llengua amb què es parla als immigrants quan arriben a Catalunya. Segons els mateixos autors, el fet que no existeixi una política lingüística recolzada per un estat i el fet que la meitat de la

població tingui el castellà com a llengua materna converteixen el castellà en una llengua d'ús social molt ampli. Tot i l'existència de la Secretaria per a la Immigració, no hi ha un únic interlocutor i no hi ha una política definida sobre l'ensenyament del català als adults immigrants. De tal manera que mentre el Departament de Justícia planteja un programa per ensenyar castellà als immigrants, el Departament de Cultura proposa programes per a l'ensenyament del català. Igualment, els sindicats, en trobar-se més pròxims als immigrants i tenir com a objectiu la seva integració social, sovint ofereixen d'entrada el castellà, i després el català. Com assenyalen els mateixos autors, “ningú no dubta que és *útil* que els immigrants extracomunitaris aprenguin el català, però no tothom ho veu tan *necessari*” (2004:54). I aquí és on l'element territorial juga un paper molt important: a les comarques on el català és la llengua predominant d'ús social, l'aprenentatge del català pot ser estimulant. Tanmateix, com veurem en els nostres resultats, no sempre els autòctons es dirigeixen en català als immigrants.

De fet, els mateixos immigrants primer s'adonen que hi ha una realitat lingüística diferenciada, però al mateix temps veuen que poden fer servir el castellà en totes les relacions socials i que ningú no els parla en català. Més tard, en una segona fase, quan per exemple s'adonen que els fills aprenen català a l'escola, perceben l'interès d'aprendre el català. Igualment perceben que la llengua pot constituir un bon instrument per assolir un nou estatus en relació al nivell d'integració de la comunitat d'acollida. Amb l'objectiu de facilitar aquesta integració, a Catalunya, i a Girona concretament, molts centres potencien els cursos de català orals.

Malgrat que el català no és la llengua d'acollida, segons Rovira et al. (2004:152), “amb el pas del temps, l'ús del català definirà el seu nivell d'integració”. Així l'aprenentatge del català s'ha d'entendre com una necessitat social, com una manera de progressar, de tenir les mateixes oportunitats que tothom i, doncs, com una manera *d'integrar-se*¹¹ realment.

¹¹És important recordar que quan diem *integrar-se* ens referim a mantenir la pròpia cultura tot adoptant la nova, en contraposició a *assimilar-se*, que seria adoptar la nova cultura renunciant a la pròpia. Que el català es consideri llengua d'integració vol dir simplement que el català sigui la llengua vehicular i, doncs, que cada immigrant mantingui la seva la identitat.

1.4.2. El desconeixement del català

Al febrer de l'any 2002, el president de la Generalitat de Catalunya, Jordi Pujol, plantejava la seva preocupació pel futur de la llengua davant la massiva arribada d'immigrants a Catalunya. Un any més tard es publicaven les dades de la memòria del Centre d'Informació per a Treballadors Estrangers de CCOO (CITE), segons les quals un 68'6% dels immigrants atesos el 2002 al CITE de Vic admetia no entendre el català (l'any 2001 era un 66%). Per contra, només un 7'9% no entenia el castellà (mentre que el 2001 eren un 37% els que no entenien el castellà). L'editorial d'El 9 Nou (2003) i Lluís Donoso, responsable del CITE, interpretaven les dades a partir de la nombrosa arribada de llatinoamericans a Vic i conclouien: "Com que ells ja parlen castellà no tenen tanta prioritat a aprendre l'idioma d'aquí"(Palomar 2003).

En aquells moments, la realitat ja començava a mostrar que el col·lectiu llatinoamericà és el que té una presència major a les aules del Maresme, de Barcelona i d'altres poblacions com Vilanova i la Geltrú. El responsable del Servei del Català a Vilanova, Antoni Coldefons, deia: "fins fa dos anys els immigrants que es dirigien majoritàriament al centre per aprendre el català eren magribins. Ara són les persones que vénen d'Amèrica Llatina... Aquest col·lectiu demostra que és conscient que la llengua catalana és un instrument necessari per a una bona integració social" (Mercader 2003). D'altra banda, des del Centre de Normalització Lingüística Montserrat (Manresa), Antònia Serena i Àngela Güell, directora i professora del centre respectivament, consideraven que "el gran nombre d'inscripcions del col·lectiu llatinoamericà ve donat pel fet que acostumen a ser gent jove i que veu que amb el català tindrà més possibilitats de millorar a la feina, de continuar estudis... No ho necessiten per fer-se entendre, sinó per quedar-se a viure aquí, o potser perquè la seva parella és d'aquí...". Per contra, consideraven que els alumnes magribins "sovint vénen descol·locats, perquè als seus països, a través de la televisió via satèl·lit, arriba molt castellà. Aleshores arriben aquí i s'adonen que s'hi parla una altra llengua. Fins i tot vénen al centre demanant d'aprendre castellà. En general, si no es queden i van a aprendre castellà, ja els perdem, perquè no

veuen la llengua com un factor per millorar socialment” (Piqué 2002). Així doncs, mentre a Vic es veia l’arribada dels llatinoamericans com una amenaça per al català, a Vilanova i la Geltrú i a Manresa es concebia de forma diferent.

També, si es tenen en compte estudis com el de Melià i Mestres (2007) o la present recerca, es constata que el col·lectiu llatinoamericà, tot i conèixer una de les llengües oficials, és el col·lectiu predominant a les aules de les escoles d’adults. L’interès o el desinterès per aprendre català no sempre s’ha de relacionar, doncs, amb el coneixement o desconeixement del castellà, sinó que potser es pot fer amb el poder adquisitiu dels immigrants. En un estudi de la consultoria Riba Nogués sobre el perfil dels directius estrangers de Catalunya (Fuentes 2001) (la majoria dels quals són provinents d’Amèrica del Nord, Japó i la resta d’Europa) es demostra que els directius que treballen a Catalunya dominen únicament el castellà. Només una tercera part d’ells parla català. El desconeixement que mostren del català s’ha explicat pel seu poder adquisitiu. Segons l’estudi, aquests immigrants es guanyen tan bé la vida que el seu poder adquisitiu els permet prescindir totalment dels serveis socials i les escoles públiques, és a dir no necessiten el català perquè no necessiten una integració social. Així doncs, no tots els grups d’immigrants estan igual d’interessats per aprendre català.

En tot cas, malgrat “l’alarma social” pel desconeixement del català, s’ha de tenir en compte el col·lapse dels cursos de català (Biosca 2003) (a Barcelona, Terrassa, Rubí..). Tot i l’augment d’un 43% de l’oferta docent respecte de l’any precedent, l’any 2003 els cursos no eren suficients, i en algun centre la llista d’espera era superior al nombre d’inscrits. Fet que va influir en la publicació del manifest “Nosaltres també volem parlar català!” (Editorial El Punt, 2003). Aquest manifest, firmat per dotze entitats en representació de diversos col·lectius d’immigrants amb presència a Catalunya, indicava la voluntat de “fer del català també la nostra llengua” i per aconseguir-ho demanaven el “suport de les administracions i de tota la ciutadania”. En concret, com a propostes, plantejaven que les institucions públiques destinessin els recursos humans i materials necessaris per facilitar l’aprenentatge de la llengua i assenyalaven que “és frustrant decidir apuntar-se a un curs i que et diguin que t’has d’esperar perquè no hi ha places disponibles”. El document també explicava que “no serveix de res tot l’esforç que representa aprendre el català si després ningú

ens parla en aquesta llengua”, per la qual cosa acabava demanant: ”Si ens vols ajudar, parla’ns en català”. El document, doncs, era descriptiu de la situació lingüística amb què es troben els immigrants, i d’aquesta realitat lingüística sorgeix la importància de les campanyes de sensibilització lingüística.

1.4.3. Les campanyes de sensibilització lingüística

En els últims anys, s’han dut a terme diferents campanyes per estimular l’ús del català amb els immigrants. Una de les primeres va ser la que utilitzava l’eslògan “Tu ets mestre”, on es demanava als ciutadans que parlessin en català als immigrants per facilitar-los la integració. Amb aquesta campanya, a més de promoure la integració, es volia animar els immigrants que aprenguessin el català i es volia demostrar als que ja parlaven català que el seu esforç per estudiar la llengua no era inútil. La iniciativa també tenia la intenció de difondre el fet que cada any més de 65.000 immigrants aprenen català, dels quals 15.000 són adults i l’aprenen voluntàriament, i per tant si se’ls parla en català se’ls ajuda. Per exemplificar la idea, els espots de televisió i de ràdio presentaven tres situacions de la vida quotidiana (un mercat, una cuina d’un restaurant i gent jove) on un català es dirigia a les persones immigrades en català, i aquestes contestaven “Ajuda’m! parla’m en català”.

Aquesta campanya s’assemblava a la que el Consell del Pla de l’Estany havia dut a terme un any i mig abans, amb l’eslògan; “En català, si us plau” (Pagès 2001). En aquesta campanya, els protagonistes havien après el català sense passar per les aules. Així la campanya, a més de conscienciar la població autòctona que es dirigís als immigrants en català, mostrava que el català es pot aprendre al carrer si els catalanoparlants parlen en català als immigrants, i que la població immigrada fa realment un esforç per aprendre el català.

Durant el curs 2005-2006 es porta a terme la campanya “Dóna corda al català”, a través de la icona de la Queta (de “boqueta”). Aquesta campanya és una invitació als aprenents de català a parlar el català que saben i a no avergonyir-se dels errors. Aquesta campanya, segons Strubell (2005) també es pot entendre com una “lluita” en contra de la norma social que domina els

intercanvis lingüístics, i que imposa l'ús del castellà com a llengua automàtica (*non-marked*) en els intercanvis.

Sedó (2003), al març del 2003, recordava que de poc servien les campanyes de la Generalitat si es continuava practicant l'anomenada "Norma de convergència" en virtut de la qual, si una persona parla castellà, tots els catalans presents s'hi adapten encara que aquella entengui el català.

1.4.4. Parelles lingüístiques

L'any 2000-2001 sorgeixen a Osona les primeres temptatives de les anomenades Parelles lingüístiques, dins el programa *Parlem una estona*. L'objectiu era dur a terme una experiència pilot a Osona i, si funcionava, estendre el projecte a diferents llocs de Catalunya. De fet, però, una experiència semblant, si bé no igual, ja s'havia dut a terme abans a la Universitat Pompeu Fabra, amb els Voluntaris Lingüístics, a la Universitat de Girona, amb el PAI (Programa d'Acollida Intercultural), a la Universitat Autònoma i al CNL (Centre de Normalització Lingüística) de Cornellà.

Les proves pilot van ser tot un èxit i el mateix curs es va organitzar a diferents CNL de tot Catalunya. El curs següent el programa va tenir grans ressonàncies mediàtiques i la Generalitat va presentar el programa *Voluntaris per la Llengua* (Piulachs, 2003). El voluntariat lingüístic consistia en la reunió d'una persona nouvinguda i una persona catalanoparlant, com a mínim deu hores, per practicar el català. L'únic requisit per poder formar la parella lingüística era que les persones vingudes de fora tinguessin un nivell mínim de l'idioma per poder mantenir una conversa profitosa.

El programa estava recolzat per 80 entitats i es pot constatar que fou un èxit per l'increment de participació¹²; i sobretot perquè, coincidint amb la celebració del Dia Europeu de les Llengües, el 26 de setembre del 2005, la Comissió Europea va incloure el programa *Voluntaris per la Llengua* a la llista de les 50 millors maneres de motivar els qui estudien un idioma.

¹² L'any 2002 hi havia 19 parelles lingüístiques, el 2003 n'hi havia més de 1500 (a 34 poblacions catalanes) i el 2004 hi va haver més de 5000 parelles (a 58 poblacions catalanes).

L'èxit del programa, que va desembocar en l'escriptura d'un llibre¹³ per part de dos voluntaris lingüístics, és pot atribuir a diferents raons. Les parelles lingüístiques, a més d'impulsar l'ús social del català, de conscienciar que les llengües s'aprenen parlant-les i que els catalanoparlants ens hem de dirigir als nouvinguts en català, tenen la virtut de representar la interacció de dues cultures en la llengua de cohesió de l'"estat multicultural". És a dir, una persona d'origen immigrant i un catalanoparlant es poden enriquir mútuament sense renunciar als seus orígens a través del català, i això representa l'ideal multicultural-integratiu al qual la majoria d'estats aspiren (Berry 1990).

A més, tenint en compte que els immigrants acostumen a mantenir relacions socials amb els seus compatriotes (per buscar feina, compartir habitatge, fer tràmits administratius) i no tant amb les persones del país d'acollida¹⁴, el fet de crear aquestes parelles lingüístiques afavoreix la integració del nouvingut. Una mostra de la integració que suposen les parelles lingüístiques es podia constatar llegint un dels múltiples articles de diari que es van escriure durant el curs 2003-2004. Així, per exemple, un dels articles mostra la felicitat d'un senegalès que explica la seva experiència en una calçotada. Altres articles mostren com d'altres parelles han establert una amistat després de ser parella lingüística.

1.5. L'ESTATUS DEL CATALÀ

Segons Agustí Colomines, director del Centre Unesco de Catalunya, la llengua catalana podria desaparèixer d'aquí a cent anys si les administracions públiques, els centres educatius i els mitjans de comunicació no en promocionen l'ús. La presentació de *l'Informe sobre les llengües del món* a l'Institut d'Estudis Catalans revela que prop de 3.000 llengües minoritàries -de les 6.000 parlades al món- es podrien extingir abans de l'any 2100, segons les

¹³ Casas, M. i Danés, A. *Tots els colors de la llengüa*, recull les experiències d'una quinzena de persones arribades a Osona des d'indrets tan allunyats com Costa d'Ivori, Azerbaidjan, Marroc, Colòmbia, Estats Units o Senegal.

¹⁴ Segons el baròmetre de febrer de 2001, que incloïa moltes preguntes relacionades amb la immigració, es va posar de manifest que un ampli nombre d'enquestats (44%) afirmava no haver mai tingut mai relacions amb immigrants, mentre que el 55,9% que afirmava haver-n'hi tingut era a la feina. Citat a "Una altra mirada al fenomen migratori", Rojo Torrecilla (2002).

previsiones més optimistes. Els especialistes més pessimistes, en canvi, asseguren a l'informe que durant aquest segle desapareixeran un 90% de les llengües, i que el català “si es deixa de la mà de Déu” serà impossible que es mantingui viu.

El català és una llengua considerada “minoritària” o “regional” per la Unió Europea, però és la llengua més parlada dins de la categoria. Dins de la mateixa categoria es troben més de 30 llengües, i la majoria d'aquestes tenen només al voltant de mig milió de parlants. El català és una de les llengües que superen aquest mig milió de persones, ja que es considera que el parlen set milions i mig de persones i que l'entenen gairebé prop de deu milions. A més, el català és més parlat que algunes de les llengües considerades oficials d'un estat membre.

Com diu Porta (2005:23), “el català té una situació paradoxal”, ja que sembla ser una llengua majoritària però alhora té característiques d'una llengua minoritària. En primer lloc, el català no disposa d'Estat propi. En segon lloc, la població del territori del domini lingüístic del català sap el castellà, però no sempre sap el català. Finalment, el català és minoritari en alguns dels sectors de la vida social (cinema, justícia). Però, com s'ha assenyalat, el català té molts factors que el diferencien de les llengües minoritàries. És oficial a Andorra i a tres comunitats autònomes.

Porta manifesta que cal considerar el català com a llengua minoritzada i no minoritària, ja que són factors exògens els que han portat el català a l'estatus actual. La persecució i marginació a què ha estat sotmès el català, gairebé durant tres segles, acaba creant “uns comportaments que es viuen fins i tot inconscientment” (Porta 2005:38). És a dir, la minorització es produeix bàsicament per una persecució ideològica, que procura que un dels trets més distintius d'una societat, la llengua, desaparegui de la vida pública i de tots els sectors. Podem considerar, doncs, que el català és una llengua minoritzada i no minoritària, perquè han existit raons polítiques i no sociolingüístiques que n'han minvat l'ús.

Considerar l'estatus d'una llengua a l'hora de fer un estudi motivacional, sobretot si aquesta és minoritària o minoritzada, és fonamental per dur a terme un estudi motivacional de les nostres característiques, ja que la motivació per aprendre una llengua es pot veure influïda depenent de si la llengua estudiada

és minoritària/minoritzada. Així, a l'hora de dissenyar el qüestionari, s'ha tingut en compte que el català és una llengua minoritzada (o minoritària), i que per tant les raons que poden portar a estudiar el català poden ser diferents de les que porten a l'estudi del castellà o l'anglès.

1.6. ÚS DEL CATALÀ A GIRONA I AMB ELS IMMIGRANTS

Segons l'*Estadística d'usos lingüístics a Catalunya 2003*, l'ús del català a la ciutat de Girona en relació amb altres comarques és alt. L'estadística està elaborada a partir de tres criteris: primera llengua, llengua pròpia i llengua habitual.

Es considera *primera llengua* la llengua que la persona entrevistada diu haver parlat primer a casa seva. Aquesta llengua ha estat transmesa familiarment i adquirida en el procés de socialització de l'individu. S'entén per *llengua pròpia* la llengua que la persona entrevistada considera que és la seva. És la llengua amb la qual la persona s'identifica. Finalment, la *llengua habitual* és la llengua que la persona entrevistada utilitza més sovint. Aquesta llengua pot coincidir o no amb la primera llengua i/o la llengua pròpia. (EULC, 2003)

A les comarques gironines el percentatge de *primera llengua* català és un 59,7%, mentre que la mitjana catalana representa un 40,4%. El percentatge de *llengua pròpia* català representa el 67,3%, enfront del 48,8% de la mitjana catalana. I finalment la *llengua habitual* català a les comarques gironines és un 70,3%, enfront del 50,1% de la mitjana catalana. Així doncs, el català a les comarques gironines supera la mitjana de Catalunya, tot i que, com es veu als gràfics, no supera les mitjanes de les Terres de l'Ebre i de l'Àmbit de Ponent.

PRIMERA LLENGUA

Català per àmbits territorials

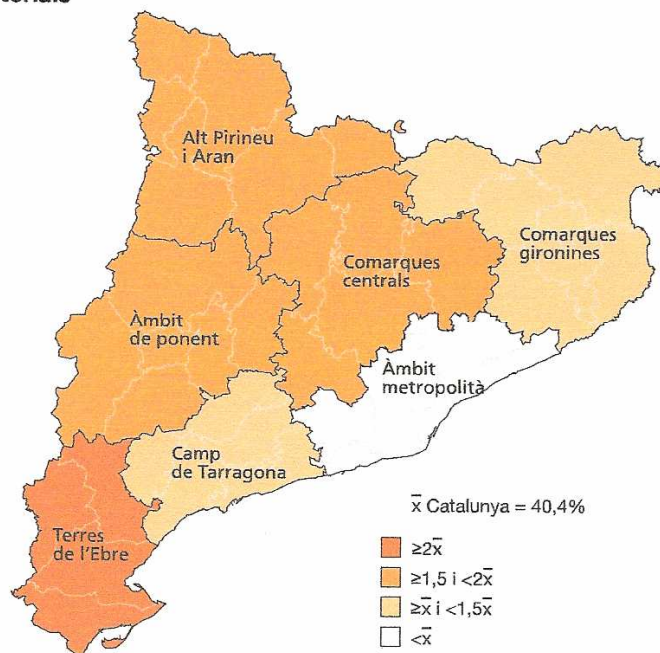


Fig. 7: Primera llengua per àmbits territorials.(EULC 2003)

LLENGUA PRÒPIA

Català per àmbits territorials

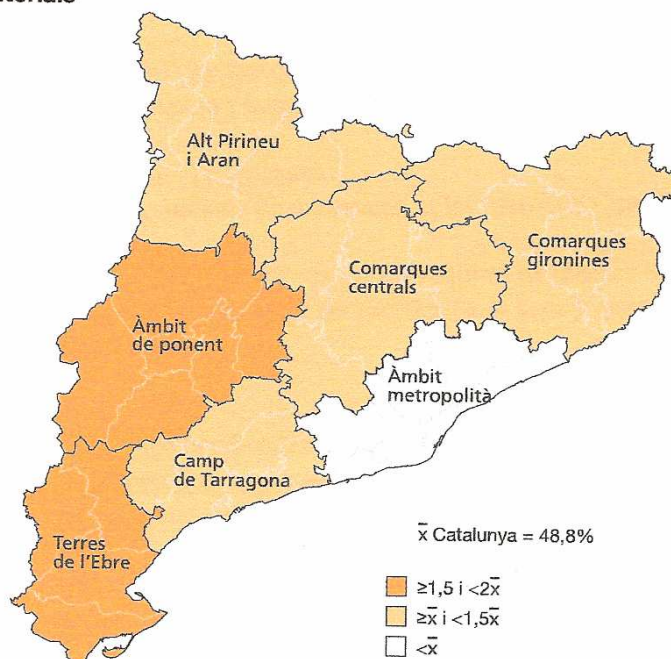


Fig. 8: Llengua pròpia per àmbits territorials.(EULC 2003)

LLENGUA HABITUAL

Català per àmbits territorials

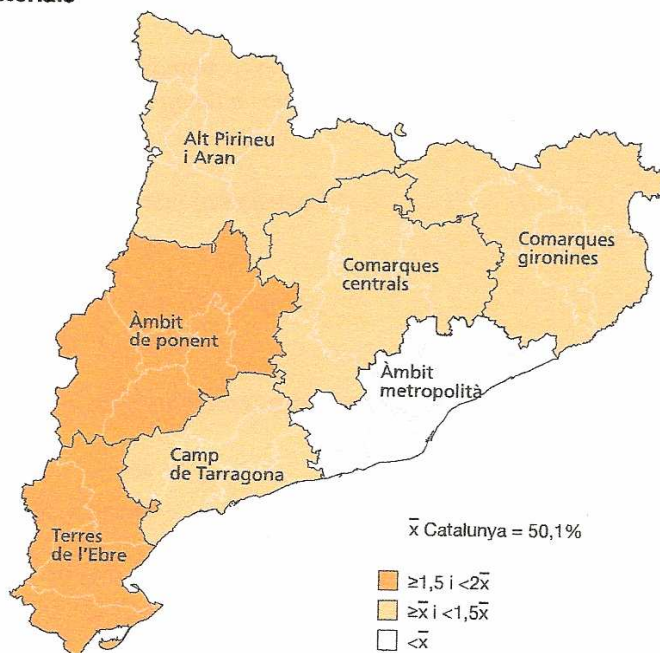


Fig. 9: Llengua habitual per àmbits territorials. (EULC 2003)

Tot i que l'estadística mostra que l'ús del català a Girona és superior al del castellà, sembla ser que amb els immigrants és diferent. L'informe del curs 2003-2004 del Consorci per a la Normalització Lingüística de Girona diu que els mateixos alumnes, sovint, es queixen que només poden parlar i escoltar el català a l'aula perquè al carrer o a la feina ningú no se'ls adreça en català. Recordem també el manifest *Nosaltres també volem parlar català!*, que es va escriure durant l'abril del 2003, on es diu que "no serveix de res tot l'esforç que representa aprendre el català si després ningú ens parla en aquesta llengua", per la qual cosa acabava demanant "Si ens vols ajudar, parla'ns en català".

Una situació semblant observen Pujolar (2007) i Nussbaum (2003). Pujolar, en el seu estudi etnogràfic d'una aula de català per a immigrants a Vilagran, conclou, entre altres coses, que el català és restringit a l'aula i el castellà és la llengua que s'utilitza amb els turistes o immigrants. "However, Spanish is still the lingua franca spoken with tourists immigrants or foreigners

generally". Nussbaum (2003) explica l'anècdota d'un nen d'origen paquistanès, al qual, tot i estar escolaritzat en català, el metge li parla en castellà.

Strubell (2005) considera que tenint en compte la comprensió generalitzada del català per part de la població catalana es podria parlar com a norma en català. El problema, com ja s'ha comentat és que el castellà sembla ser la llengua automàtica en moltes situacions. "There remains, though, one great obstacle: the prevalent social norm governing interethnolinguistic exchanges, which makes the use of Spanish the non-marked, or "automatic", language to be used". I en aquest sentit, segons Strubell, les campanyes lingüístiques de la Generalitat són de gran ajuda.

Igualment, Carod-Rovira (2003) feia esment al fet de no parlar català als immigrants, i considerava que no parlar català als nouvinguts és una forma de discriminació: "(...) cal superar el provincianisme, el clacissisme i l'etnicisme inconscient que pot significar reservar l'ús del català només als catalanoparlants originaris, impedit-hi l'accés normal als altres, no fos cas que aprenguessin l'idioma i un dia es decidissin a fer-lo servir, amb la qual cosa ja serien com nosaltres".

Així doncs, sembla ser que el fet de no parlar català als immigrants¹⁵ és habitual arreu de Catalunya. Per això, com s'ha vist (1.4.3) la majoria de les campanyes del govern català tenen com a objectiu acostumar els parlants catalans a parlar català amb els immigrants.

¹⁵ Per a una anàlisi de les causes, es pot veure l'anàlisi de Pujolar (2007).

1.7. ON APRENDRE CATALÀ A GIRONA

A Girona existeix una àmplia oferta per a l'estudi del català, coordinada per la Comissió d'Organismes i Serveis per a la Normalització Lingüística de Girona (COSNLG). Aquesta comissió està formada per la Direcció General de Política Lingüística (ST de Cultura de Girona), el Consorci per a la Normalització Lingüística (Centre de NL de Girona), la delegació del SEDEC a Girona (Departament d'Ensenyament), l'Escola Oficial d'Idiomes de Girona, la delegació de l'Escola d'Administració Pública de Catalunya a Girona (Departament de Governació i Relacions Institucionals), l'Equip de Normalització Lingüística dels Jutjats de Girona (Departament de Justícia), el Servei de Llengües Modernes de la Universitat de Girona, l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Girona, el Servei Lingüístic de Comissions Obreres a Girona, Òmnium Cultural del Gironès i l'ADAC (Ateneu d'Acció Cultural). Dins de la COSNLG, el Grup d'Immigració el formen la DG de Política Lingüística, el Consorci per a la NL, el SEDEC, l'ICE i el SL de CCOO de Girona.

Atès que en la present recerca es vol fer un estudi sobre les motivacions de subjectes adults d'arreu del món alfabetitzats, es desestimaran les institucions que tinguin bàsicament alumnes de l'Estat Espanyol i sobretot institucions que tinguin principalment estudiants nascuts a Catalunya. Tampoc no es consideraran estudiants Erasmus (ja que només vénen per un temps determinat) i escolars.

Així, els principals organismes on es podran passar els qüestionaris seran:

- el Consorci per a la Normalització Lingüística (Centre de NL de Girona),
- l'Escola Oficial d'Idiomes de Girona
- l'Escola d'Adults de Girona

De fet, aquests tres organismes són els que concentren la gran majoria d'estudiants a Girona i són els únics que ofereixen cursos oberts a adults

durant tot l'any. Per això aquests seran els centres on es distribuiran els qüestionaris. Tot seguit es fa una breu descripció d'aquests centres esmentant algunes de les seves característiques.

1.7.1. Consorci per a la Normalització Lingüística (CNL)

Els cursos del Consorci estan distribuïts per tota la ciutat, en dependències de l'Ajuntament (centres cívics¹⁶) i a la Casa de Cultura. El CNL ofereix els nivells bàsics, elementals, intermedis, suficiència i superiors. Com diu un informe propi del CNL (2004), la demanda de cursos adreçats a persones que ja dominen la llengua parlada es manté, i l'increment prové darrerament dels cursos bàsics.

ANYS	ALUMNES	N CURSOS
93-94	652	22
94-95	709	33
95-96	657	32
96-97	711	27
97-98	795	34
98-99	889	40
99-00	746	33
00-01	824	30
01-02	1062	41
02-03	1315	45
03-04	1373	51
04-05	1455	55

Fig. 10: Evolució del nombre de cursos i d'inscrits 1993-2004 a la ciutat de Girona¹⁷ i procedència geogràfica dels últims anys. Quadre cedit pel CNL de Girona.

Com es pot veure, en els últims anys, des del curs 2000-2001, hi ha un increment del nombre de cursos i d'alumnes. L'increment de cursos bàsics és un reflex de l'increment de persones estrangeres empadronades a la ciutat de Girona. També cal destacar la diversitat de procedències: des de fa tres o quatre cursos, ha crescut el nombre d'alumnes d'Amèrica del Sud i Central (per

¹⁶ Sant Narcís, Pont Major, Migdia, St.Eugènia-Salt.

¹⁷ Dades facilitades pel Consorci per a la Normalització Lingüística de Girona."Girona oferta formativa i evolució de la inscripció. Novembre 2004"

tant, castellanoparlants), i darrerament es nota un increment d'alumnes procedents de l'Est d'Europa i, consegüentment, del nombre de les llengües d'origen. Si contrastem la figura 10, amb el cens municipal de Girona, veiem que l'evolució dels cursos de català està estretament vinculada al cens.

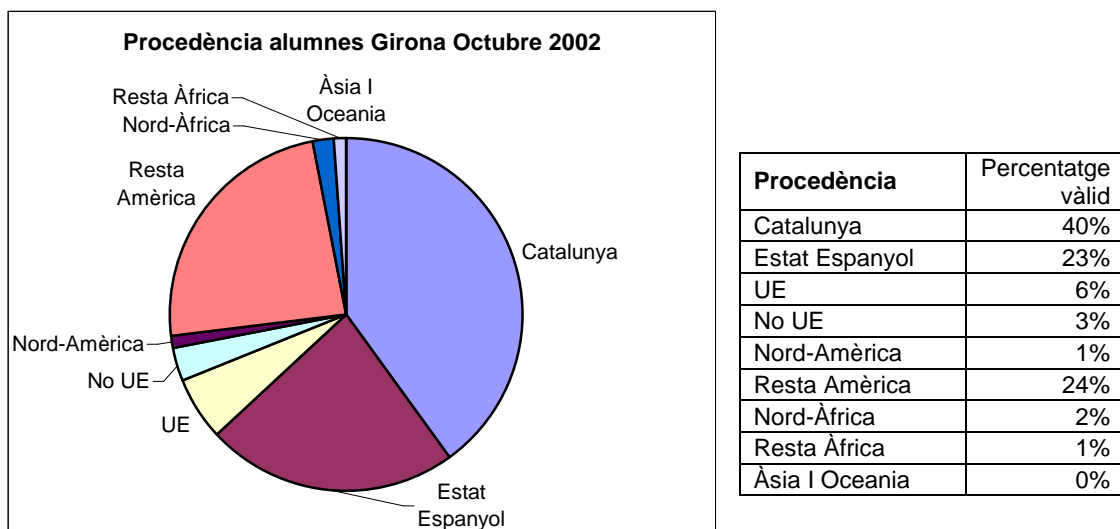


Fig. 11: Procedència alumnes CNL Girona. Octubre 2002. Quadre cedit pel CNL de Girona.

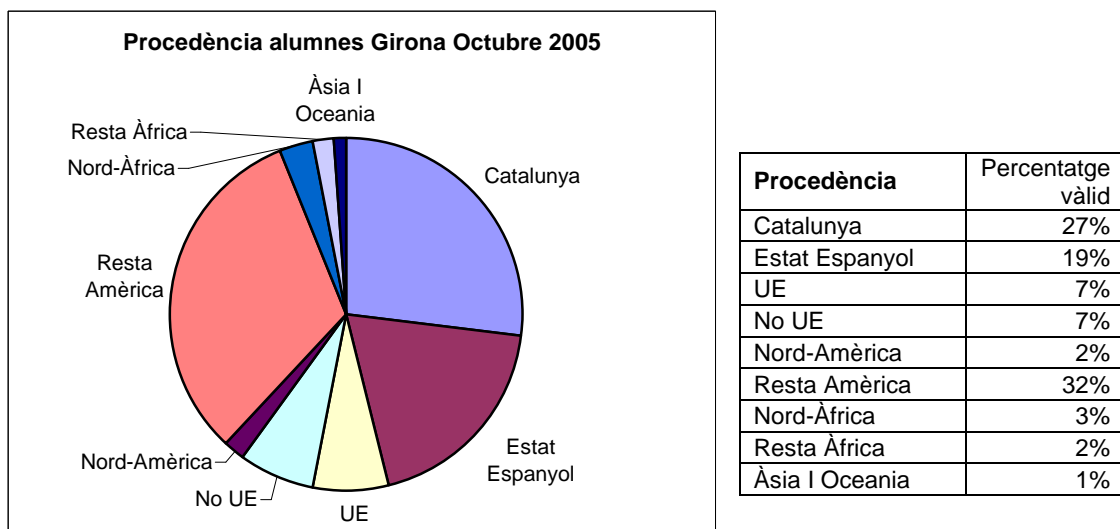


Fig. 12: Procedència alumnes CNL Girona. Octubre 2005. Quadre cedit pel CNL de Girona.

Com es pot constatar a partir de les figures (11 i 12), el gruix dels alumnes del Consorci durant l'octubre del 2002 i l'octubre del 2005 era procedent de Catalunya (40% al 2002, 27% al 2005) i de l'Estat Espanyol (23% al 2002 i 19% al 2005). Mentre que el nombre de catalans disminueix d'un 13%, els alumnes de l'Estat espanyol només disminueix d'un 4%. Els europeus de la

UE (6% al 2002, 7% al 2003) i els nord-africans (2% al 2002, 3% al 2005) mantenen unes proporcions similars a les aules del CNL de Girona. Altres col·lectius augmenten considerablement, així es pot apreciar un augment d'alumnes de Amèrica Llatina o Resta d'Amèrica (24% al 2002, 32% al 2005) i d'europaus no comunitaris (3% al 2002, 7% al 2005).

1.7.2. Escola d'Adults

L'Escola d'Adults de Girona té un perfil d'alumnes diferent al del CNL i al de l'Escola d'Idiomes. A les escoles d'adults, en general, segons Rovira et al. (2004), l'origen dels alumnes és més heterogeni: tanmateix la presència d'alumnes d'origen africà (sobretot del Marroc) és molt elevada. Les dades de l'antic Departament de Benestar Social mostren clarament aquesta tendència: el 45% de l'alumnat de les escoles procedeix del Magrib, el 16% d'Àsia, el 14% d'Amèrica, el 10,6% d'Àfrica (excepte Magrib) i el 8,8% de l'Europa no comunitària.

La principal diferència entre els tres tipus de centres és que l'Escola d'Adults accepta alumnes sense estudis i no alfabetitzats, i per això estableixen les classes de català segons si els alumnes estan alfabetitzats o no ho estan. Per aquesta raó, si s'analitza l'origen dels inscrits a l'Escola d'Adults a l'octubre 2003, constatem que:

- el 46% és d'origen marroquí, ja que aquest col·lectiu juntament amb el gambià acostuma a ser un col·lectiu amb poca o nul·la instrucció.
- el 23 % d'origen llatinoamericà.
- el 8% d'origen gambià.
- el 23% és provinent d'altres llocs del món.

Segons Rovira et al. (2004), aquesta configuració de l'alumnat a les escoles d'adults es pot explicar a partir de dues raons fonamentals. La primera d'elles està relacionada amb el fet d'oferir castellà i català i, per tant, inicialment el castellà actua com a mecanisme de reclam. La segona raó passa pel fet que per accedir a aquests cursos no hi ha cap mena de requisit previ: això facilita

l'ingrès de magribins i subsaharians, car aquests col·lectius acostumen a tenir poca o nul·la instrucció. Això contrasta amb els cursos del Consorci, on la majoria d'estudiants no autòctons provenen de l'Estat Espanyol, Llatinoamèrica o la Unió Europea, i on la gran majoria d'alumnes (92,3%) ha cursat algun tipus d'estudis.

1.7.3. EOI (Escola oficial d'Idiomes)

L'EOI ofereix 5 nivells de català (igual que de les altres llengües).

Cal destacar que a l'EOI, a diferència del CNL o de l'Escola d'Adults, fan pagar més que una matrícula simbòlica, és a dir que tot i que es reb una subvenció per part de l'administració, els cursos no estan totalment finançats. Potser per aquesta raó el tipus d'alumnat que trobem es majoritàriament comunitari, i ucraïnès. També a diferència dels altres organismes els cursos són anuals, d'octubre a juny.

2. *MARC TEÒRIC*

En aquest capítol, a fi de tenir una perspectiva general, es tractarà de donar una explicació social i afectiva en el context de l'adquisició de segones llengües per part d'adults immigrants. Primerament, per conèixer els factors socials i afectius que tenen incidència en el món de l'aprenentatge de L2 per part d'adults immigrants, es seguirà Schumann (1976a, 1976b, 1976c) i les crítiques a la seva hipòtesi de la pidginització. Les valoracions de la seva hipòtesi serviran per tenir en compte un nou constructe: les actituds que els immigrants senten envers la comunitat de la L2 (apartat 2.1). A continuació, es valorarà la llengua des d'una perspectiva cultural (2.2). Tot seguit, es consideraran els models d'aprenentatge d'una segona llengua des del punt de vista dels psicòlegs socials (especialment el de Gardner), que consideren que quan s'aprèn una llengua hi ha una incidència de factors culturals, socials i afectius (2.3).

A continuació, els següents apartats es centraran en el significat de la terminologia emprada en el present estudi. L'apartat 2.4 evaluarà la bibliografia sobre la motivació i les actituds, i el punt 2.5 tractarà sobre les orientacions. Finalment, el punt 2.6 mostrarà l'AMTB de Gardner (1985) i plantejarà el model seguit en el present estudi amb la definició dels seus constructes.

2.1. FACTORS QUE INCIDEIXEN EN L'APRENTATGE DE LA L2 PER PART DELS ADULTS IMMIGRANTS

Quan es tracta sobre l'aprenentatge d'una llengua per part d'adults immigrants és inevitable parlar de les situacions en què es troba un immigrant quan aprèn la llengua de la comunitat en la qual està vivint. A l'apartat 1.1 ja s'ha parlat del model de Berry (1990) i de la seva noció d'aculturació des d'un punt de vista sociocultural. En aquest apartat (tot i que tornarà a sorgir el terme aculturació) es pretén parlar de l'aculturació des del punt de vista de l'adquisició de segones llengües.

L'objectiu del model d'aculturació de Schumann (1976a), a diferència del de Berry (1990), és donar una explicació social i psicològica a l'adquisició de segones llengües. Schumann assenyala que hi ha diferents factors que influeixen en l'adquisició de segones llengües (factors socials, afectius, de personalitat, cognitius, biològics, aptitudinals, personals, instruccional, d'input) però d'aquests factors, considera que només els factors socials i els afectius són els que tenen una incidència real a l'hora d'aprendre una L2. Aquests dos factors formen el model d'aculturació de Schumann.

2.1.1. El model d'aculturació de Schumann

El model es va proposar per explicar l'adquisició de segones llengües per part d'adults en condicions d'immigració o d'estada en comunitats de L2 en context natural: "learning language without instruction and in the environment where it is spoken" (1976a:27). Tanmateix, com Gardner (1985), creiem que els seus arguments es poden aplicar extensivament, és a dir a contextos formals, i sobretot a contextos com el nostre, de L2. Tot i que els subjectes del present estudi tenen unes hores d'aprenentatge formal (de 3 a 4 aproximadament per setmana) es considera que gran part de l'adquisició es pot donar fora de les aules. A través de la interacció i de la necessitat d'interaccionar es pot aprendre perfectament una llengua. Una mostra n'és la campanya *Parla'm en català*, que es va dur a terme a Banyoles durant l'any 2001, on immigrants que havien après la llengua sense instrucció formal protagonitzaven la campanya.

El model de Schumann (*Acculturation Model*) té bàsicament dos grups de variables –factors socials i factors afectius– que s'agrupen en una de sola (1976a:29). Aquesta variable és anomenada *aculturació*, i segons Schumann aquesta és la principal responsable de l'adquisició de diferents nivells en L2. L'aculturació es pot definir com la integració social i psicològica de l'aprenent en el grup de la comunitat de parlants de L2 (1976a:29), i segons el grau d'aculturació que assumeixi l'individu adquirirà un nivell o un altre. Així, doncs, el model assumeix que el tipus de contacte i la distància psicològico-social

entre els dos grups involucrats són la causa subjacent de les oportunitats d'interacció que prefiguren l'aprenentatge de la L2.

2.1.1.1. Factors socials

En el model de Schumann els factors socials, que determinen la natura de l'aculturació i doncs, el tipus i la quantitat d'adquisició de L2, són variables que impliquen la relació social entre dos grups socials que estan en contacte però parlen dues llengües diferents, i consegüentment promouen o inhibeixen el contacte entre els dos grups (1976a:29). Aquests factors operen a nivell de grup per mediar el contacte entre els dos grups, són el resultat de relacions col·lectives i afecten els aprenents en tant que es troben limitats per paràmetres socials del determinat model.

El primer factor social que segons Schumann (1976a, 1976b) afecta l'adquisició de segones llengües és el predomini social (*Social Dominance patterns*), o sigui el grau en què un dels grups és políticament, culturalment, tècnicament o econòmicament superior a l'altre. Si el segon grup lingüístic domina la comunitat de L2 – com va succeir per exemple a Tunísia amb els colonitzadors francesos –, es tendeix a no aprendre la llengua de la comunitat L2 (en aquest cas l'Àrab), ja que la distància social entre els dos grups no promou el contacte entre ells. Similarment, si el segon grup està subordinat a la comunitat de L2, també existirà una distància considerable i per tant també hi haurà condicions no favorables per a l'adquisició de la L2. En canvi, si els dos grups són aproximadament equivalents en l'estatus polític i social, hi haurà més relacions entre els grups i consegüentment més possibilitats per a l'adquisició de la L2.

Un altre factor social del qual parla Schumann (1976a, 1976b) és el grau d'integració entre els grups¹⁸ (*Integration Strategy*). Les tres estratègies d'integració que Schumann considera són: *assimilació*, *preservació* i *integració*. Aquestes estratègies d'integració són semblants, o estarien relacionades amb el que Berry (1990) anomena *acculturation strategies* (cf. 1.1). Segons

¹⁸ La tria de l'estratègia d'integració està relacionada amb la tercera variable del seu model, *enclousure*, o el grau amb el qual les institucions socials estan compartides pels dos grups.

Schumann (1976a, 1976b), si el segon grup lingüístic abandona la seva pròpia manera de viure i adopta la de la comunitat de la L2, o sigui si es dóna l'*assimilació*, hi haurà un contacte màxim entre els dos grups i moltes oportunitats per a l'aprenentatge de la L2. En canvi, si el segon grup lingüístic tria l'opció de la *preservació*, manté la seva manera de viure, els seus costums i valors alhora que rebutja els subjectes de la comunitat de la L2, sorgirà una distància cultural entre els dos grups que farà que l'adquisició de la L2 sigui menys probable. Finalment, si hi ha *integració*, el segon grup s'adapta al modus vivendi i als valors de la comunitat de L2, però alhora manté els seus valors, aleshores hi haurà diferents possibilitats de contacte entre els grups, i per tant els diferents tipus i nivells de manteniment de la llengua pròpia i d'adquisició de la L2. Així doncs, Schumann considera que l'estratègia òptima per dominar la llengua és l'assimilació.

Els factors socials addicionals que influencien l'adquisició de segones llengües són: la grandària del grup, la cohesió, la congruència cultural, les actituds i la intenció del període de residència.

Si les cultures dels dos grups són congruents, similars o idèntiques en els valors i el comportament, això també facilitarà el contacte, les actituds positives entre els dos grups, i facilitarà l'aprenentatge de la L2. Finalment, el període de temps que el grup té intenció de quedar-se a la comunitat de L2 pot servir per aprendre més la llengua.

Aquestes variables socials condicionen el col·lectiu i mostren el potencial de relacions possibles per a l'adquisició de la L2. A partir d'aquests factors socials es poden crear situacions òptimes o pèssimes per a l'adquisició de la L2 segons la distància social. Així Schumann (1976b) mostra com els americans a Al-Riyad (Aràbia Saudita), es poden considerar com una de les situacions

pèssimes¹⁹, i en canvi com els americans jueus a Israel es poden mostrar com a exemple d'una situació òptima²⁰ per a l'adquisició de la L2.

2.1.1.2. Factors afectius

Schumann també té en compte les variables afectives que influeixen l'aprenentatge de L2, ja que diu que fins i tot si les condicions socials són desfavorables per a l'adquisició de la L2, i per tant existeix una gran distància social entre els dos grups, el fet de tenir predisposicions i actituds molt positives, pot motivar a fer esforços especials (Schumann 1976a, 1976b).

Les variables afectives en el model d'aculturació són: el xoc lingüístic (*language shock*), el xoc cultural (*cultural shock*), la motivació i la permeabilitat de l'ego. El xoc lingüístic es refereix a la por de semblar còmic quan s'utilitza la L2. El xoc, la frustració o la por d'utilitzar un nou llenguatge poden causar inhibició en l'aprenentatge de la L2. Igualment, el xoc cultural o l'ansietat provocada per la desorientació que suposa entrar en una nova cultura poden provocar el rebuig de la nova cultura. Per Schumann, la motivació estarà en part relacionada amb la distància psicològica i té a veure amb les raons per aprendre una llengua. Finalment, la permeabilitat de l'ego té a veure amb la receptivitat de característiques externes com la cultura i la llengua: aquesta receptivitat determina la inhibició a l'hora d'aprendre.

Resumint, es podria considerar que els factors socials mostren la distància col·lectiva entre els dos grups, fet que afecta la quantitat de contacte entre els grups i que, per tant, facilita o inhibeix l'adquisició de la segona

¹⁹ Aquesta situació seria la d'uns 8000 americans que viuen a Al-Riyad, on els americans són percebuts tècnicament, econòmicament i culturalment superiors. També el fet que les dues cultures siguin tan diferents (*-congruents*) en termes religiosos i socials, fa que la *enclosure*, sigui molt alta. Així els americans viuen en determinades parts de la ciutat, tenen els seus propis metges, escoles, espais lúdics, i normalment tenen una intenció de residència de 2 a 3 anys.

²⁰ Aquesta situació seria la dels jueus americans a Israel. Aquests grups es consideren mútuament igual: políticament, econòmicament, tècnicament i culturalment. Els americans tenen una tendència a l'assimilació amb els israelites, així existeix una baixa *enclosure*. Les dues cultures comparteixen creences religioses, actituds favorables mútues, i els americans tenen la intenció de romandre un llarg període de temps a Israel, ja que molts pretenen aconseguir la nacionalitat israelita.

llengua: i que els factors afectius determinarien la distància psicològica entre l'aprenent i els parlants de la comunitat de la L2, alhora que mostren la quantitat d'esforç que estan disposats a dedicar a l'aprenentatge de la L2. Dels dos factors, Schumann (1976c) creu que la distància psicològica possiblement serà la més important a l'hora de determinar el grau d'aculturació, i així ho mostra a través de l'Alberto i la hipòtesi de la pidginització.

2.1.2. La hipòtesi de la pidginització

Durant la tardor del 1973 es va dur a terme a la Universitat de Harvard un estudi longitudinal sobre l'adquisició informal (sense instrucció) de l'anglès per part de sis estudiants nadius d'espanyol, dos nens, dos adolescents i dos adults. L'estudi es focalitzava en l'adquisició de les preguntes del tipus *wh-*, les negatives i la utilització dels auxiliars. La recollida de les dades es feia a partir de la parla espontània. D'aquests sis informants, Schumann va centrar el seu interès en un immigrant de 33 anys, de classe treballadora i procedent de Costa Rica, l'Alberto, a partir del qual va establir la seva hipòtesi sobre la pidginització²¹.

L'Alberto mostrava molt poc desenvolupament lingüístic durant l'estudi. Així per exemple, dels 4 estadis que s'havien considerat en l'adquisició de la negació en anglès (*no V, don't V, aux-neg, analyzed don't*), l'Alberto sempre es va mantenir en el primer estadi (1976c). També els trets lingüístics reduïts i simplificats de l'Alberto es podien considerar com a característics de les llengües *pidgin*.

Schumann (1976c) va considerar tres explicacions en la falta de desenvolupament del discurs de l'Alberto: habilitat, edat, i distància social i psicològica entre els parlants de la comunitat de L2. De primer, a partir del test "Piagetian test of adaptive intelligence". Schumann va considerar que l'Alberto no tenia cap mena de deficiència intel·lectual. En segon lloc, pel fet que en el seu moment no hi havia estudis evidents sobre el factor edat, aquesta variable

²¹ "A pidgin language is a simplified and reduced form for speech used for communication between people with different languages. (...)The grammatical structure of pidgins is characterized by a lack of inflectional morphology and a tendency to eliminate grammatical transformations" (Schumann 1976c).

es va deixar de banda. Finalment, l'autor va considerar que la causa del discurs "pidginitzat" de l'Alberto era la distància social i psicològica entre ell i la comunitat de L2.

Schumann va justificar la distància social de l'Alberto envers la comunitat de L2 a partir de la seva condició de treballador immigrant i del barri on vivia, i va comparar la seva situació amb la dels altres subjectes de l'estudi que, tot i ser d'origen llatinoamericà com ell, eren de classe mitjana i vivien en barris no exclusius d'immigrants llatinoamericans. Com que la distància psicològica no es pot mesurar visiblement com la distància social, Schumann va utilitzar un qüestionari amb preguntes relacionades amb les actituds i la motivació per mesurar la distància psicològica dels 6 estudiants. Sorprenentment, l'Alberto al qüestionari va mostrar una actitud positiva i una bona motivació, i doncs semblava manifestar poca distància psicològica. Tanmateix, Schumann va dubtar de la veracitat de les seves respostes, ja que va considerar que l'Alberto tenia una tendència a no voler desplaure l'experimentador²². També afirmava que la realitat quotidiana de l'Alberto induïa a no creure les respostes del seu qüestionari (era molt proper als amics d'origen hispànic, no tenia televisió, però sí un radiocasset car per escoltar música en espanyol)²³. Tanmateix, com Norton (2000), creiem que sembla poc "científic" negar la veracitat de les respostes de l'Alberto per la creença que ell volia plaure l'investigador, i per la seva condició quotidiana. En relació amb aquest darrer aspecte, cal tenir en compte que, per a un treballador immigrant de classe baixa no sempre és fàcil arribar a finals de mes, potser es pot comprar un radiocasset però no una televisió, es treballa l'horari que es pot, es troben els amics que es troben i, evidentment, no és fàcil viure rodejat de la comunitat de L2. És a dir, no

²² "In terms of the questionnaire, he seemed to have a positive attitude and good motivation, and hence little psychological attitude and good motivation, and hence little psychological distance. However, there is some question as to whether he was entirely candid in his answers. Alberto tended not to like to displease and therefore his answers may reflect what he thought the experimenter wanted to hear" (Schumann1976c).

²³ "...he made very little effort to get to know English-speaking people. In Cambridge he stuck quite close to a small group of Spanish-Speaking friends. He did not own a television and expressed disinterest in it because he could not understand English. On the other hand, he purchased an expensive stereo set and tape deck with on which he played mostly Spanish music. Also, he chose to work at night (as well as in the day) rather than attend English classes which were available in Cambridge" (Schumann1976c).

necessàriament la quotidianitat de l'Alberto es pot entendre com una manca de motivació envers l'aprenentatge de la L2.

Igual que Norton (2000), considerem que la hipòtesi de Schumann és en part injusta. Sembla que l'Alberto sigui el culpable de la distància social, quan el seu model és unidireccional, és a dir, té en compte només factors de la comunitat immigrant que s'incorpora a la comunitat de L2, però no de la comunitat de L2 respecte de la primera. Potser l'Alberto va intentar fer amics de parla anglesa i no va poder, potser les actituds que tenien la comunitat de L2 envers ell, eren totalment desfavorables per crear qualsevol mena d'interacció entre els dos grups, o potser la societat americana és excessivament classista, és a dir, valora el que es té i no d'on es ve. Així, per aquesta última raó, s'explicaria que els altres subjectes de l'estudi (de classe mitjana, immigrants professionals) no tenien cap problema de proximitat amb la comunitat de L2.

Possiblement Schumann té assumides certes característiques de la parla oral, igual que Spolsky²⁴ (1989), que no sempre es donen en situació d'immigració. Spolsky (1989) afirma que l'individu en l'aprenentatge natural (o informal, en oposició a l'aprenentatge a l'aula) està rodejat de parlants nadius. Aquest, però, no és el cas del treball de Norton (2000), en el qual, a partir de l'estudi de quatre dones al Canadà, mostra les dificultats que aquestes tenien per poder interaccionar en anglès. Potser també fou aquesta la situació de l'Alberto. Creiem que normalment els immigrants no estan rodejats de parlants nadius, sinó que acostumen a estar rodejats de compatriotes i pot arribar a ser difícil tenir contacte amb la comunitat de L2. En context immigrant acostuma a existir un cert determinisme que no afavoreix, sinó que fins i tot dificulta el contacte amb parlants nadius. A més, l'immigrant a la feina segurament trobarà gent de la seva mateixa condició i segurament, per la seva retribució econòmica, estarà obligat a viure en uns determinats indrets i no en uns altres. El que era probable que li passés a l'Alberto és que no tingués un contacte fàcil amb la comunitat de L2. El mateix succeix en el context català: segons el baròmetre de febrer de 2001 (que incloïa moltes preguntes relacionades amb la immigració), es va posar de manifest que un ampli nombre d'enquestats (44%)

²⁴ Spolsky considera que en una situació d'aprenentatge natural la comunicació és natural i per tant es donen una sèrie de factors que afavoreixen l'aprenentatge de la llengua.

afirmava no haver tingut mai relacions amb immigrants, mentre que el 55,9% que afirmava haver-n'hi tingut era a la feina (Rojo-Torrecilla 2002).

En l'aprenentatge natural de la llengua, el món exterior no és tan obert i estimulant com el considera Spolsky (1989). Tampoc existeix de forma constant el parlant nadiu que fa un esforç per constatar si el llenguatge és comprensible (Spolsky 1989). El món per als immigrants no acostuma a ser tan obert i estimulant, i els parlants no acostumen a ser tan pacients.

Al treball de Norton (2000) es pot veure com les dones de l'estudi es senten totalment intimidades en context estranger per gent que no sap res de les seves vides i es pensen que són simplement analfabetes i immigrants. Les dones del seu estudi veuen l'exterior amb connotacions negatives (en contraposició als espais familiars i més íntims), els seus interlocutors no sempre tenen la paciència d'assolir la intercomprensió. Segurament la descripció dels avantatges de l'aprenentatge natural del llenguatge és útil per explicar intercanvis Erasmus o intercanvis lingüístics d'estiu, però no sempre per als contextos d'immigració.

Així, havent demostrat que és inadequat utilitzar un model unidireccional (que només tingui en compte l'actitud dels immigrants cap a la comunitat de L2, sense tenir en compte l'actitud de la comunitat de L2 cap als immigrants), a l'hora de dissenyar el qüestionari, es tindran en compte les actituds mútues dels dos grups que entren en contacte, ja que considerem que les actituds dels dos grups són importants a l'hora de descriure la motivació d'un immigrant que aprèn català.

2.2. LA SOCIETAT I LA CULTURA A L'HORA D'APRENDRE UNA LLENGUA

“There is no question that learning a foreign language is different to learning other subjects. This is mainly because of the social nature of such a venture. Language, after all, belongs to a person’s whole social being: it is part of one’s identity, and it is used to convey this identity to other people. The learning of a foreign language involves far more than simply learning skills, or a system of rules, or a grammar; it involves an alteration in self-image, the adoption of new social and cultural behaviours and ways of being, and therefore has a significant impact on the social nature of the learner”. (Williams 1994:77)

Les llengües no es defineixen com a mers instruments per comunicar-se o per transmetre informació, sinó que són també instruments d'interrelació personal i social i de caracterització col·lectiva (Moreno 2000, 2002).

De fet, quan s'aprèn una llengua, implícitament s'adquireix una cultura. Així, a través de molts manuals, per exemple, es pot veure com els habitants del país del qual s'estudia la llengua són personatges dels llibres, i com a través d'ells es mostren certs costums del país. Bé, això acostuma a ser així menys en un cas conegut d'un llibre vietnamita per a l'ensenyament del francès on els protagonistes del llibre, per por de “contagi” liberal francès, són personatges del propi país (Beacco 2000). Però, en general, ens sobtaria molt estudiar un idioma a través dels costums propis. La llengua, com hem vist, va lligada a la cultura del seu país.

I és que, de fet, l'orientació de molta gent a l'hora de triar un llengua és l'amor o l'animadversió envers la seva cultura. Així s'explica, per exemple, l'augment d'estudiants anglesos que trien l'espanyol com a llengua estrangera i deixen de banda l'alemany o el francès. Aquests estudiants associen Espanya (i la llengua espanyola) amb la sangria, la festa, la platja, el sol, el Barça i el Madrid (dels quals es retransmeten els partits). També es pot explicar l'augment d'estudiants d'espanyol pel fàcil contacte entre les dues cultures que s'ha creat a partir dels vols tan econòmics amb les companyies de baix cost.

La motivació és molt important en tots els sabers o aprenentatges, però som de l'opinió, com Gardner (1985), que juga un paper molt més important en l'adquisició d'una llengua estrangera o d'una L2. L'aprenentatge d'idiomes és diferent de l'aprenentatge d'altres matèries, sobretot pel seu caràcter social. El llenguatge pertany a l'essència social de la persona, és una part de la seva identitat i s'utilitza per transmetre aquesta identitat a altres persones. L'aprenentatge d'un idioma implica molt més que el simple aprenentatge d'habilitats o d'un sistema de normes o d'una gramàtica, ja que implica l'alteració de l'autoimatge, l'adopció de noves conductes socials i culturals i de noves formes de ser, i és per això que produeix un impacte important en la naturalesa social de l'aprenent. Com manifesten Crookall & Oxford (1988:136), aprendre una segona llengua és en el fons aprendre a ser una persona social diferent. També Gardner (1985:146) afirma que els idiomes són diferents de qualsevol altra matèria que s'ensenyi a l'aula en el sentit que impliquen l'adquisició d'habilitats i de pautes de conducta que són característiques d'una altra comunitat.

Conseqüentment, Gardner (1985) argumenta que l'èxit a l'hora d'aprendre una llengua estrangera (o L2) es veurà influït especialment per les actituds que es tenen cap a la comunitat de parlants d'aquella llengua. També Dörnyei (2003a) destaca la diferència entre l'aprenentatge d'una L2 i el d'una altra matèria. Si bé és cert que una L2 té elements que es poden ensenyar explícitament (gràmatica, vocabulari), també té forts lligams culturals que fan que aprendre una llengua sigui un fet profundament social. La importància d'aquesta dimensió social explica per què l'estudi de la motivació en els processos d'aprenentatge d'una L2 va ser realitzat originàriament per psicòlegs socials.

Així doncs, la cultura i la societat promouen unes determinades actituds i orientacions que influencien la motivació a l'hora d'estudiar una llengua. Però hem de pensar que aquests no són els únics factors: el context on s'estudia la llengua, per exemple, també és un factor clau. Segurament seran molt diferents les actituds, orientacions i motivacions envers el català dels immigrants que estudien aquesta llengua Girona, de les d'aquelles persones que estudien el català en algun indret del món on no existeixi contacte amb la comunitat de parlants.

2.3. LA PSICOLOGIA SOCIAL I LA MOTIVACIÓ EN L2/LE

“Although language aptitude accounts for a considerable proportion of individual variability in language learning achievement, motivational factors can override the aptitude effect.(...) where the social setting demands it (e.g when the L1 is a local vernacular and the L2 is the national language), many people seem to master an L2, regardless of their aptitude differences”. (Gardner i Lambert 1972:2)

En uns inicis, els estudis de Gardner i Lambert (1972) tenen com a objectiu principal demostrar que la motivació, en contextos on és necessari aprendre la llengua, pot pal·liar les deficiències de l'aptitud. Aquests estudis s'han d'entendre en un context on es creia que l'aptitud i la intel·ligència eren els únics factors que podien explicar l'èxit en l'aprenentatge d'una llengua. Gardner i Lambert, basant-se en Mackey (1967) (citada per Gardner i Lambert 1972) consideren que si l'entorn social requereix aprendre una llengua, aquesta s'aprèn independentment de les aptituds que es tinguin.

També una de les altres idees bàsiques dels psicòlegs socials en l'adquisició de segones llengües és el fet que la llengua és un dels trets que més identifiquen una comunitat, el llenguatge és una característica del comportament d'un grup, i per tant adquirir el llenguatge implica adquirir característiques del comportament de l'altre grup. Conseqüentment, les actituds dels individus vers l'altre grup influenciaran la motivació a l'hora d'aprendre la llengua i també el grau de proficiència adquirida.

“ This theory, in brief, maintains that the successful learner of a second language must be psychologically prepared to adopt various aspects of behaviour which characterize members of another linguistic-cultural group. The learner's ethnocentric tendencies and his attitudes towards the members of the other group are believed to determine how successful he will be, relatively, in learning the new language”. (Gardner i Lambert 1972:3)

Els estudis de Gardner i Lambert tenen una gran acceptació en el camp de la lingüística aplicada i es crea un vincle entre la lingüística i la psicologia.

Així es comencen a relacionar les actituds i les orientacions amb la motivació i amb l'èxit o fracàs en l'aprenentatge d'una segona llengua, i s'inicia al Canadà una teoria sociopsicològica de l'adquisició /aprenentatge de segones llengües.

Des dels inicis de la psicologia social en l'adquisició de segones llengües, diferents models han intentat explicar l'adquisició, i aquests han tingut en compte la motivació des de diferents punts de vista. Alguns models s'han plantejat des d'un punt de vista més lingüístic: Krashen (1978, 1981, 1982), amb el *Monitor Model*, i Carroll (1981), amb *The conscious reinforcement model*. Altres ho han fet des d'un punt de vista més social: Schumann (1976), amb *The acculturation model*; Lambert (1963, 1967, 1974), amb *The Social psychological model*; Clément (1980), amb *The social context model*; Giles i Byrne (1982), amb *The intergroup model*; Gardner, amb el model socioeducatiu (Gardner & Smythe, 1979, Gardner 1985) i Dörnyei (1994).

A continuació es presenten aquests últims models, que majoritàriament sorgeixen del context canadenc i, per tant, tenen molts factors en comú a més de la incidència en el context social. Tot i que s'ha de dir que la motivació s'entén de maneres diferents en els models, tots inclouen la motivació com un element que té un rol definit: aprendre una llengua estrangera pressuposa tenir un objectiu (*goal-directed*) i un comportament determinat. També en tots els models es considera la implicació social com a factor influent en la proficiència en l'adquisició de la llengua estrangera. Segons Gardner (2001a), les diferències dels models vénen donades per la focalització en uns factors en lloc d'altres.

The social psychological model. Lambert (1963, 1967, 1974)

Lambert, tenint en compte que els estudiants que aprenen una llengua estrangera han de ser capaços d'adquirir diferents aspectes del comportament que caracteritza els membres de l'altre grup lingüístic (identificació), considera que l'èxit de l'estudiant que aprèn una L2/LE dependrà de: tendències etnocèntriques, actituds cap a l'altra comunitat, orientacions cap a l'aprenentatge d'una segona llengua i motivació. Així doncs, els factors afectius (actituds, motivació) i els factors cognitius (aptitud, intel·ligència) estan implicats en l'aprenentatge de la llengua estrangera.

L'autor agrupa actituds i orientacions com una unitat que influeix en la motivació de l'estudiant. Les actituds, en el seu model, es refereixen a les "reaccions actitudinals" que l'estudiant té envers l'altra comunitat lingüística. Les orientacions són les raons per les quals l'estudiant aprèn la llengua. Lambert (1974:98) fa una distinció entre l'orientació instrumental ("the practical value and advantages of learning a new language"), i l'orientació integrativa, que té a veure amb la involucració emocional amb l'altra comunitat, i crea els fonaments de la dicotomia que es troba encara ara per ara en la recerca d'aquest camp (Gardner 2001a).

The social context model. Clément (1980)

Aquest model emfatitza el context social i la vitalitat de les llengües de la comunitat. Clément situa el model en un context multicultural, on la vitalitat de les llengües és alta: les llengües tenen un estatus semblant, estan ben representades per la comunitat i tenen un suport institucional. El model assumeix que l'adquisició d'una segona llengua no només és l'adquisició d'habilitats lingüístiques, sinó també l'adopció del comportament dels membres de la comunitat de L2 (identificació). Conseqüentment, integra el concepte de *self-identity* (cf. Lambert, *The social psychological model*). També, en el seu model, crea el concepte de *self-confidence*, concepte que serà utilitzat en el present qüestionari en relació a l'ansietat. Per *self-confidence* s'entén que els individus que tinguin intercanvis agradables amb la comunitat de L2 experimentaran "autoconconfiança" i poca ansietat: i a la inversa, els estudiants que tinguin intercanvis desagradables amb la comunitat de L2 experimentaran ansietat i poca autoconconfiança.

"Individuals with a high frequency of pleasant contacts will be high in self-confidence; those with a low frequency of pleasant contacts or a high frequency of unpleasant contacts will be low in self-confidence". (Clément 1980:151)

Posteriorment, Clément, Dörnyei i Noels (1994) demostren que la *self-confidence* també es dona en contextos on no existeix una interacció directa amb la comunitat de la llengua estudiada, i la defineixen des d'un punt de vista més lingüístic:

“In contexts where different language communities live together, the quality and quantity of the contact between the members will be a major motivational factor in learning the other community’s language, determining future desire for intercultural communication and the extent of identification with the L2 group”.
(Clément et al. 1994)

The intergroup model. Giles i Byrne (1982)

Aquest model està centrat en l’adquisició d’una segona llengua per membres d’una comunitat amb una llengua minoritària, però no ha estat mai aplicat. Segons Gardner (1985), està molt relacionat amb el model de Lambert, Clément i Gardner.

El model de Dörnyei (1994)

El model de Dörnyei dóna més èmfasi a la perspectiva educativa i identifica tres components de la motivació: el nivell del llenguatge, el de l’aprenent i el de la situació d’aprenentatge. En total té 17 constructes, alguns dels quals amb més d’una mesura. Inclou dos sistemes: l’integratiu, i l’instrumental.

2.3.1. El model socioeducatiu de Gardner i les seves implicacions

The socio-educational model (Gardner i Smythe 1975, Gardner 1985, 2000)

El model socioeducatiu de Gardner té molts punts en comú amb els models precedents. La gran diferència amb aquests models, és que el model socioeducatiu està directament associat a la recerca empírica (1985:145) i ha anat canviant durant els anys a causa de la constant recerca.

Segons Dörnyei (2003a), l’aspecte “integratiu” és potser l’aspecte de la teoria de la motivació de Gardner (1985) que ha estat més desenvolupat i més investigat. Això ho prova el fet que la noció “integrativa” apareix en la teoria de Gardner de tres maneres diferents: *integrative orientation*, *integrativeness* i *integrative motivation*. Gardner defineix la motivació integrativa de la manera següent;

“motivation to learn a second language because of positive feelings toward the community that speaks that language”.
(Gardner 1985:82-3).

Alhora Gardner alerta sobre la confusió d'alguns investigadors alhora de distinguir l'orientació integrativa i la motivació integrativa. Tal com demostra Gardner i associats reiteradament, la variable operativa en l'adquisició de la llengua és la motivació i no l'orientació, que descriu els motius o raons que porten a estudiar una llengua. És la motivació la que té una relació directa amb (una correlació més alta) amb la proficiència, tot i que de vegades també les orientacions o actituds puguin correlacionar amb el nivell de llengua adquirit.

Els principals components de la *motivació integrativa* són els següents (vegeu la figura 13, Conceptualització de la *motivació integrativa* de Gardner):

La Integrativitat (*integrativeness*) és la suma de *l'orientació integrativa*, *l'interès per una llengua estrangera* i *l'actitud cap a la comunitat de la segona llengua*. Mostra, doncs, l'interès de l'individu en la interacció social com a membre d'un altre grup. Així, aquesta variable denota un interès en l'aprenentatge de la llengua per aproximar-se a l'altra llengua de la comunitat. En un primer nivell, implica una obertura, i respecte envers el grup i el seu *modus vivendi*. En una situació extrema, segons Gardner, això podria comportar una completa identitat amb la comunitat (i potser, fins i tot, la retirada del grup original), encara que normalment comporta la integració de les dues comunitats.

L'actitud cap a la situació d'aprenentatge té en compte l'avaluació que l'alumne fa del seu professor i del seu curs. En el context de l'escola, pot estar dirigida no només al professor o professora, sinó també al curs en general, als companys i les companyes de classe, als materials del curs i a les activitats del curs.

La Motivació²⁵ està directament relacionada amb el desig, l'esforç i les actituds cap a l'aprenentatge de la segona llengua.

²⁵ D'ara endavant quan s'escrigui Motivació amb majúscula ens referirem al constructe considerat per Gardner.

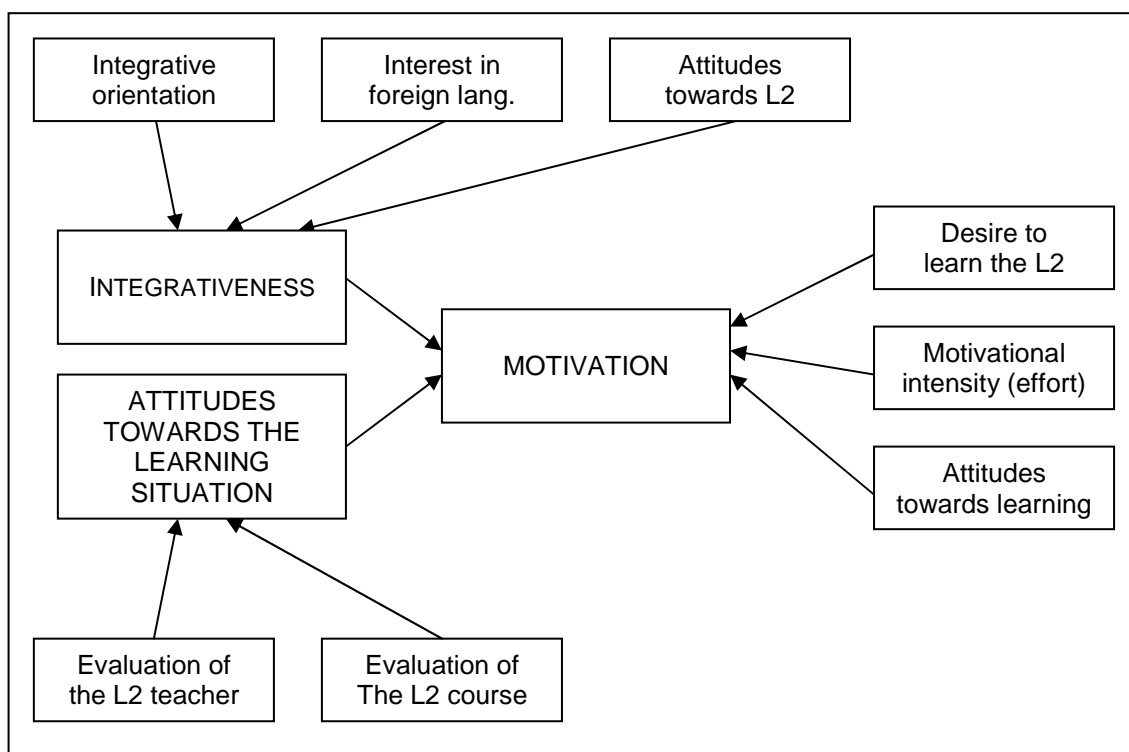


Fig. 13: Conceptualització de la motivació integrativa de Gardner (Dörnyei 2003a).

Segons Dörnyei (2003a), l'aspecte integratiu, i fins i tot la identificació amb la comunitat de L2, no té a veure exclusivament amb el context de L2²⁶. Segons l'autor (2003a) la identificació es pot generalitzar a valors culturals i intel·lectuals relacionats amb el llenguatge: per això Dörnyei i Csizér (2002) han trobat *integrativeness* en un estudi a Hongria, on l'anglès s'estudia com a llengua estrangera (LE) i, per tant, en un lloc on els aprenents no han tingut contacte directe amb el grup de parlants de la llengua estudiada. L'estudi d'Hongria demostra que la motivació està generalment associada a una perspectiva positiva envers el grup de la segona llengua, alhora que mostra que l'aspecte integratiu és indiferent a la naturalesa del context d'aprenentatge. Altres estudis en context canadenc, en situacions on teòricament podria existir un contacte amb la comunitat de L2, com els de Clément i Kruidenier (1983, 1986) i Belmechri & Hummel (1998), constaten que la *integrative orientation* no

²⁶ Gardner (2001a) considera que els estudis que s'han dut a terme en context canadenc, especialment a la regió d'Ontario, es podrien considerar de LE, ja que per exemple la majoria d'estudiants d'Ontario que estudien francès no tenen contacte amb francòfons. Així a Ontario el 85,66% només parla anglès, el 0,44% només francès i l'11,60% parlen anglès i francès.

sorgeix en el seu context estudiat (Québec City) i consideren que l'orientació integrativa només pertany a certs contextos multiculturals.

McClelland (2000), en un treball sobre l'anglès com a LE, també demostra que l'orientació integrativa és pràcticament inexistent en l'anàlisi de les orientacions dels japonesos a l'hora d'estudiar anglès.

Tenint en compte aquests treballs, es pot constatar com l'orientació integrativa de vegades sorgeix en context de LE, però de vegades no sorgeix ni en contextos de LE ni en contextos de L2. Potser el fet que al Japó no existeixi una orientació integrativa es pot entendre perquè l'anglès al Japó es concep d'una forma totalment globalitzadora i desvinculada d'una comunitat en particular. Tanmateix, aquesta explicació no seria vàlida en context canadenc.

Tot i que la perspectiva sociopsicològica, i sobretot el model socioeducatiu de Gardner (1985, 2001a), protagonitza la recerca de motivació en l'adquisició de segones llengües, durant els 90', la recerca en motivació d'ASL comença a expandir-se, i alguns autors (com Dörnyei, 1990, 1994; Oxford & Shearin 1994; Crookes & Schmidt 1991) creuen que Gardner posa massa èmfasi en l'aspecte integratiu i ignora un conjunt de variables de la psicologia motivacional com: els *extrinsic rewards*, la *self-efficacy*, l'*expectancy*, o les *attributions* a més de variables educatives i instrumentals.

Posteriorment, Gardner (2001a) en darrera versió del seu model, deixa clar que a més de l'aspecte integratiu poden existir altres variables, que, com es pot veure a la figura 14 anomena "other supports". Aquests es poden entendre com factors instrumentals, pedagògics, etc... que contribueixen a la motivació (cf. Dörnyei, 1994). Així doncs, tot i que Gardner posi molt d'èmfasi en l'aspecte integratiu, no vol dir que consideri que només els factors integratius expliquen la motivació.

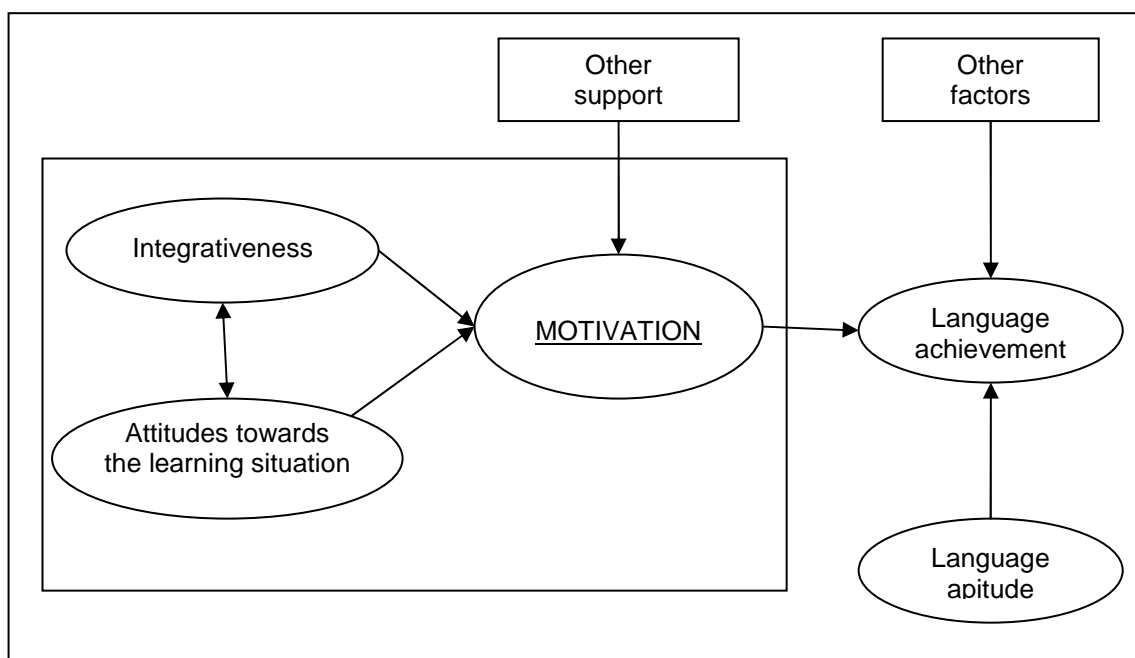


Fig. 14: Model del paper de l'aptitud i la motivació en l'aprenentatge de segones llengües. Gardner (2001a). Revisió del model socioeducatiu.

Veiem, doncs, com en la revisió del model, el concepte de motivació no només es comença a expandir tenint en compte més factors educatius i pedagògics, i per tant a partir de nocions més pròpies dels investigadors d'adquisició de segones llengües, sinó que també s'expandeix a partir de la recerca dels psicòlegs. Així els nous conceptes que s'adopten, com la teoria de l'auto-determinació (Deci i Ryan 1985, Vallerand 1997, Noels 2001), la concepció del temps en relació a la motivació (Heckhausen i Kuhl 1985, Heckhausen 1991) o la concepció neurobiològica de Schumann (1998), la qual considera que l'adquisició d'una segona llengua és una qüestió emocional, són perspectives que vénen de la psicologia.

2.4. LA MOTIVACIÓ I LES ACTITUDS

A l'apartat anterior s'ha vist la importància que adquireixen, per als psicòlegs socials, la motivació i les actituds a l'hora d'aprendre una llengua estrangera. Però, què s'entén exactament per motivació? I per actituds? Tot seguit es presentaran molt breument alguns dels autors que han considerat la motivació i les actituds en relació a l'aprenentatge d'una segona llengua.

2.4.1. La motivació

Pel fet que la motivació pretén explicar per què les persones pensen o actuen d'una determinada manera, l'àmbit de recerca en motivació és immens. Diferents especialistes en adquisició de segones llengües (ASL) i en psicologia han definit la motivació. Tot i que sembla ser que no existeix un consens en la definició, segons un estudi de Kleingina i Kleingina (1981) fet a partir de les múltiples definicions de motivació, sembla ser que l'esforç és una característica constant en totes elles.

Segons Dörnyei (2001), molts investigadors estarien d'acord a dir que la motivació té a veure amb la direcció i la magnitud del comportament humà. Així, segons l'autor, la motivació estaria relacionada amb l'opció per una acció particular, la persistència i l'esforç en ella. Això, en altres paraules, seria equivalent a preguntar-se per què la gent decideix fer alguna cosa, quant de temps estan disposats a esmerçar-se en l'activitat i quant d'esforç pensen dedicar-hi.

També en la definició de Gardner (1985) hi apareix la paraula esforç:

“a complex of constructs, involving the combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favorable attitudes toward learning the language”²⁷. (Gardner 1985:10)

²⁷ El subratllat és meu. Les orientacions (*goal*) i les actituds (*attitudes*) serien el sosteniment de l'esforç (*effort*) i del desig (*desire*) que comporta aprendre una llengua estrangera. Segons Gardner, un individu no estarà motivat si no té els tres elements alhora.

La motivació, per Gardner, inclouria tres elements: esforç (*effort*), desig (*desire*) i objectiu (*goal*). Com diu el mateix autor, l'individu motivat s'esforça per aprendre la llengua, això vol dir que actua amb constància i perseverança a l'hora de fer els deures i estudiar. També l'individu motivat té l'objectiu d'aprendre, i alhora té ganes d'aprendre. En el model socioeducatiu els tres elements són necessaris per caracteritzar l'individu motivat, d'aquí doncs que la motivació sigui un element tan complex.

Igualment, Madrid (1999), a l'hora de definir el seu concepte de motivació, considera les nocions gardnerianes d'*esforç*, *desig* i *objectiu*. A més, a la definició hi inclou factors que es podrien considerar intrínsecs o extrínsecs, com la satisfacció personal i el reconeixement (obtenció de bons resultats).

“Definimos la motivación como un estado interno del individuo influenciado por determinadas necesidades y/o creencias que le generan actitudes e intereses favorables hacia una meta, y un deseo que le mueve a conseguirla con dedicación y esfuerzo continuado porque le gusta y se siente satisfecho cada vez que obtiene buenos resultados”. (Madrid 1999:69)

Segons el mateix Madrid (1999), la seva definició integra les tres fases o estats motivacionals: la motivació inicial o pre-accional (prèvia a l'acció), la motivació de l'acció o accional (que actua en el procés d'ensenyament i aprenentatge) i la motivació final o post-accional (que reflecteix la reacció emocional dels individus quan han aconseguit la meta amb més o menys èxit).

Per Bernaus (1992), la motivació té en compte el fet de començar una activitat i assolir un objectiu:

“an/the inner feeling caused by internal and/or external drives, that makes somebody act or start an action in order to attain a goal for a specific purpose”. (Bernaus 1992:68)

Segons Heckhausen (1991), la recerca sobre la motivació es pot dividir en dos camps. Un es refereix a com es formen les intencions, l'altre a com s'implementen. Per què algú *vol fer* una activitat i per què *ho fa* és una cosa, però el seu èxit o fracàs és una altra cosa. La primera part inclou pensar en les raons per fer alguna cosa, considerar diferents incentius: la segona part seria què fer per dur a terme l'objectiu proposat.

“Research on motivation can be divided into two main camps. One of these studies how intentions are formed, the other how they are implemented. Why one wants to do something and that one wants to do it is one thing, but its actual implementation and successful completion is another. The first involves contemplating the reasons for doing something, i.e. considering various incentive-laden consequences of possible action or inaction. This is motivation in narrow sense²⁸. The second is a matter of concrete implementation of actions appropriate to the attainment of goal chosen in the motivational phase. This is action, or because the intended is willed, it can also be called volition”. (Heckhausen 1991:163)

Aquesta distinció temporal entre intenció i implementació de l'activitat, o com havien dit abans Heckhausen i Kuhl (1985) entre “predecisional phase” i “postdecisional phase”, influirà en la definició de Dörnyei i Ottó (1998), els quals a l'hora d'establir el model de motivació consideraran diferents fases temporals, i a l'hora de definir la motivació tindran en compte el dinamisme que la caracteritza.

En aquesta recerca definirem el terme motivació considerant el sentit etimològic de la paraula (*motīvus*, que deriva de *moveo*), (María Moliner 1998), i incloent-hi les nocions gardnerianes de desig i esforç, la dimensió temporal d'Heckhausen (1991) i els elements intrínsecs i extrínsecs:

“La motivació és el moviment o l'impuls (intern o extern) per dur a terme una activitat i l'esforç que sosté aquest impuls”. (Moliner 1998)

Com es pot veure, la definició de motivació per al present estudi no considera la consecució o no de l'objectiu. En estudis on es relacionen orientacions, actituds i motivació amb el grau d'assoliment d'una llengua, segons el meu parer, seria obligat tenir una concepció “ completa-temporal” de la motivació. Per contra, en estudis com el present, que té com un dels objectius es esbrinar i comprendre per què els immigrants s'apunten a classes

²⁸ El subratllat és meu.

de català, és més lícit adoptar una definició que no consideri tot el procés temporal motivacional.

Així doncs, a l'hora de construir els constructes veurem com la motivació queda representada per la variable desig i intensitat motivacional, a més de quedar sostinguda per les orientacions, que vindrien a ser l'impuls, ja sigui intern (orientació intrínseca) o extern (orientació extrínseca), representat a l'estudi per l'orientació integrativa i instrumental²⁹.

2.4.2. Les actituds

Brown (1981) anomena actituds el conjunt de creences que l'aprenent té vers els membres del grup de la llengua meta (si els considera "interessants", "avorrits", "honestos", etc). També per Schumann (1976a, 1976b), l'actitud és un factor social, dependent de variables com la grandària del grup de la L2. Aquest tipus d'actituds _les actituds socials_ són precisament les que es consideren inicialment en la recerca de la psicologia social durant els anys 50', després de la segona guerra mundial (Stern 1983:375).

Posteriorment Gardner (1985) considera les actituds des de dos punts de vista: l'educatiu i el social. Les actituds educatives serien les actituds envers l'aprenentatge del català, i les actituds socials serien les actituds cap als catalans. Les primeres, les actituds educacionals, són les que correlecionen més amb la consecució o l'èxit (*achievement*), ja que estan relacionades més directament amb el comportament.

Així, tenint en compte les dues perspectives, Gardner defineix l'actitud com una valoració envers un objecte social:

"an evaluative reaction to some referent or attitude object, inferred on the basis of the individual's beliefs or opinions about the referent". (Gardner 1985:9)

Bernaus (1992) també adopta una perspectiva general en la seva definició, en la qual l'actitud afecta la visió del món:

²⁹ Veurem més endavant la concepció gardneriana sobre les equivalències entre tipus d'orientacions.

“(...) a personal way of feeling and viewing the inner and outside world that an individual has internalized throughout his life. Attitude is affected by external factors whose effects are shown through the individual behaviour, or, in other words, through his way of life”. (Bernaus 1992:67)

Segons Bernaus (1992), les actituds que estan més interioritzades són difícils de canviar o modificar perquè formen part de la personalitat de l'individu. Tanmateix, les actituds educacionals i socials són més fàcils de canviar. Pot succeir que un alumne que hagi tingut una mala experiència en aprenentages anteriors, amb un canvi de professor o d'activitats canviï l'actitud negativa i arribi a motivar-se. Igualment, pot succeir que algú que hagi tingut una experiència negativa amb els parlants d'una llengua estrangera, però si té l'oportunitat de viatjar al país, i si hi viu experiències positives, segurament canviarà d'actitud. Bernaus, doncs, a partir dels seus exemples mostra que les actituds, igual que la motivació, no són conceptes estàtics.

Tradicionalment les actituds (juntament amb les orientacions) s'han associat amb la motivació, ja que les actituds recolzen la motivació general de l'aprenent (Gardner i Lambert 1972, Gardner 1985). Més recentment, les actituds s'han relacionat amb el *cultural adjustment* (o distància cultural). Masgoret, Bernaus i Gardner (2001) consideren que els individus que s'adapten més són els que perceben menys distància entre la seva cultura i la de la L2/LE i els que adopten una actitud més positiva envers els parlants de la L2/LE. Per contra, els que s'adapten menys són els que tenen actituds més desfavorables. Per tant, segons els resultats obtinguts pels autors, es pot concloure que les actituds positives vénen de les persones que s'adapten més fàcilment a la comunitat de L2.

“Those individuals becoming better adjusted and perceiving less distance between their culture and that of Spain also develop more positive attitudes toward Spanish people, whereas those who experience difficulties in adjusting to the Spanish community become less favorable toward Spanish people”. (Masgoret, Bernaus i Gardner 2000:554)

En el present estudi, pels seus objectius macrosocials, només es consideraran les actituds socials, les relacionades amb la comunitat de L2, i no les educacionals, tot i que es té en compte que Gardner (1985), i Masgoret i Gardner (2003) han demostrat que són les actituds envers l'aprenentatge les que tenen una correlació més forta amb la motivació. També es crearà un nou constructe que consideri les actituds de la comunitat de L2 envers els immigrants, ja que després de la lectura de Norton (2000) ens ha semblat obligatori.

2.5. ORIENTACIONS

"His motivation to learn is though to be determined by his attitudes toward the other group in particular and toward foreign people in general and by his orientation toward the learning task itself".
(Gardner i Lambert 1972)

Com hem vist, la teoria sociopsicològica de Gardner i Lambert (1972) i Gardner (1985) considera que la motivació ve determinada per les actituds cap als membres de la llengua en general i per les orientacions.

L'orientació³⁰, o les orientacions, serien els motius pels quals s'estudia una llengua. La motivació es diferencia de l'orientació en el fet que un estudiant pot demostrar una orientació en particular, però això no vol dir que estigui altament motivat per atènyer el seu propòsit. Les orientacions funcionen com a factors externs que poden influir en la motivació, les orientacions ajuden a impulsar la motivació i a dirigir-la. Com veurem, en un inici es consideren des de dos punts de vista: l'integrador i l'instrumental.

Gardner i Lambert (1959), a partir d'una recerca amb 11 estudiants, parlants d'anglès a Montreal (Canadà) que estudiaven francès com a segona llengua, publiquen un article en el qual introdueixen una escala que demana als alumnes que ordenin segons la seva importància quatre possibles raons per aprendre francès. Posteriorment, els estudiants es classificaven segons si manifestaven orientacions integratives o orientacions instrumentals. Les dues raons considerades integratives eren: la voluntat de voler conèixer i conversar amb més gent, i si volien entendre millor els canadencs francesos. L'orientació integrativa es referia, doncs, a la voluntat d'interaccionar amb membres de la comunitat francòfona amb fins socioemocionals, així es pot considerar que la voluntat comunicativa és un element molt important en l'orientació integrativa. L'orientació instrumental, la van representar originàriament amb dos ítems: si aprenien francès perquè els seria útil per trobar una feina, o si l'aprenien perquè serien considerats més ben educats. El que és important d'aquests dos

últims ítems són les raons pragmàtiques, deixant de banda totalment les raons socioemocionals.

En uns inicis Gardner i Lambert (1972) suggereixen que els individus amb una orientació integrativa demostrarien més esforç motivacional a l'hora d'aprendre la llengua i, per tant, assolirien un nivell superior. Aquesta idea va inspirar moltes recerques. Però alguns d'aquests estudis, en contrast amb els postulats de Gardner i Lambert (1972), demostraven que l'orientació instrumental podia preveure l'assoliment de la llengua igual o millor que l'orientació integrativa (Chihara i Oller 1978: Lukmani 1972: Oller, Hudson i Liu 1977, citats per Gardner (1985)).

Un cop es va establir que tant l'orientació integrativa com la instrumental eren vàlides i igual de bones per aprendre una llengua, la recerca de Gardner s'ha dedicat bàsicament a l'aspecte integratiu, i només en un estudi s'ha dedicat exclusivament a l'aspecte instrumental (Gardner i MacIntyre 1991).

Quan s'han considerat els dos tipus d'orientacions –instrumentals i integratives– sovint es correlacionen amb elles mateixes, a més de correlacionar amb altres mesures de motivació i d'actituds, i contribueixen a formar el motiu integratiu. Per contra, no sempre es relacionen amb l'assoliment d'una llengua (Masgoret 2002).

“Measures of integrative and instrumental orientations are often used in the research, but more times than not they relate to other attitude and motivation measures more than to achievement in the second language. They also tended to correlate with each other, and quite frequently both contribute to the Integrative Motive factor”. (Gardner i Tremblay 1994:360)

Com Gardner i Tremblay (1994) assenyalen, articles com els de Crookes i Schmidt (1991), Oxford i Shearin (1994) i Dörnyei (1994) han malinterpretat la distinció entre l'orientació instrumental i l'orientació integrativa i les han teoritzat dicotòmicament, fet que ha causat moltes malinterpretacions de la seva teoria.

³⁰ Gardner, en la seva bibliografia, majoritàriament utilitza el terme *goal*, quan es refereix a “objectius”, i utilitza el terme *orientations* quan fa referència al tipus d'orientacions que existeixen. En el present treball, s'utilitzarà el terme orientacions en els dos casos.

2.5.1. Tantes orientacions com contextos ?

“There would seem to be a wider range of orientations here than was previously supposed, and there is considerable scope to investigate different contextual circumstances (outside Canada!)”.
(Dörnyei 1994)

Aquesta citació de Dörnyei (1994), confirma la idea de Skehan (1991) quan posa de manifest la relació entre contextos i orientacions.

En els últims anys han sortit estudis d'altres orientacions a més de la distinció clàssica entre l'orientació integrativa i l'orientació instrumental. Per exemple, s'ha observat que molta gent desitja estudiar una L2 per estar intel·lectualment estimulat, per mostrar-ho als amics, per una fascinació pels aspectes de la llengua (Oxford & Shearin, 1994), per sentir-se estimulat i realitzat (Dörnyei, 1990), per interès i curiositat (Crookes & Schmidt, 1991), per desig de ser “assimilat” a una cultura (Graham 1985). També han sorgit estudis d'altres orientacions relacionades amb el viatjar, l'amistat, i l'adquisició cultural (Clément i Kruidener 1983, 1986: Belmechri & Hummel 1998)

McClelland (2000) fa un estudi revelador sobre les orientacions dels estudiants japonesos a l'hora d'estudiar l'anglès, i arriba a la conclusió, a la qual ja havien arribat altres estudis precedents (Clément & Kruidener 1983; Dörnyei 1990,1994), que no té sentit establir les orientacions exclusivament a partir de l'orientació instrumental i l'orientació integrativa, ja que aquesta dualitat pot tenir molt de sentit al Canadà, però no als països on no existeix un contacte directe amb la comunitat de parlants.

1. Orientació instrumental (*Instrumental orientation*)
2. Orientació cultural (*Knowledge orientation*)
3. Orientació viatgera (*Travel orientation*)
4. Orientació xenofílica (*Xenophilic orientation*)
5. Identificació (*Identification*)
6. Orientació sociocultural (*Socio-cultural orientation*)
7. Orientació mediàtica de l'anglès (*English Media orientation*)

Taula 3: A Predictive Model of Likely Orientations to EFL Learning, McClelland, 2000.

El quadre anterior (taula 3) recull la predicció de les orientacions en un estudi realitzat al Japó per McClelland (2000), i és un resum perfecte de totes les orientacions que s'han anat estudiant durant els darrers anys per Clément, Kruidener, Belmechri i Hummel entre altres. Aquestes es podrien definir de la manera següent: l'orientació instrumental seria aprendre una llengua per motius pràctics: l'orientació cultural, aprendre una llengua per desenvolupament personal: l'orientació viatgera, aprendre una llengua per facilitar els viatges: l'orientació xenofílica, aprendre una llengua per fer amics estrangers: la identificació seria el desig de ser com els parlants de la llengua nativa: l'orientació sociocultural seria l'interès en una cultura estrangera, i finalment, l'orientació mediàtica de l'anglès seria l'interès per la comprensió de pel·lícules i música de llengua anglesa. Algunes d'aquestes orientacions estan molt relacionades amb el context d'estudi de l'anglès, així es pot veure com els ítems 3 i 7 estan molt vinculats al que es podria considerar la *lingua franca* mundial per excel·lència, i l'ítem 7 no podria aparèixer en un estudi com el nostre.

2.5.2. La teoria de l'autodeterminació aplicada a l'aprenentatge d'una L2

La principal limitació dels estudis precedents, segons Noels (2001), és que hi ha hagut pocs intents de sistematitzar, i organitzar les diferents orientacions. En un intent de classificació treballen Noels, Pelletier, Clément, i Vallerand (2000), Noels, Clément, i Pelletier (2001), i Noels (2001). Aquests treballs sorgeixen de les investigacions de Deci & Ryan (1985, 1995) i Vallerand (1997). Els autors, a partir de la teoria de l'autodeterminació suggereixen que la motivació es pot dividir en tres categories: intrínseca, extrínseca i amotivació, depenent de la voluntat, i del grau d'implicació de la persona a l'hora de dur a terme una activitat.

Deci i Ryan (1995) creu que es pot pensar en aquests tres constructes com a orientacions: està d'acord amb la definició de Gardner (1985) i afirma que les diferents orientacions no repercuteixen en quantitat de motivació. Una persona que actuï per influències externes pot sentir tanta energia pot esforçar-

se tant com una persona que actuï per autodeterminació. La diferència entre els diferents tipus de motivació rau en les diferents actituds adquirides i en el compromís envers l'activitat a llarg termini. En aquesta figura veiem la classificació de Noels (2001):

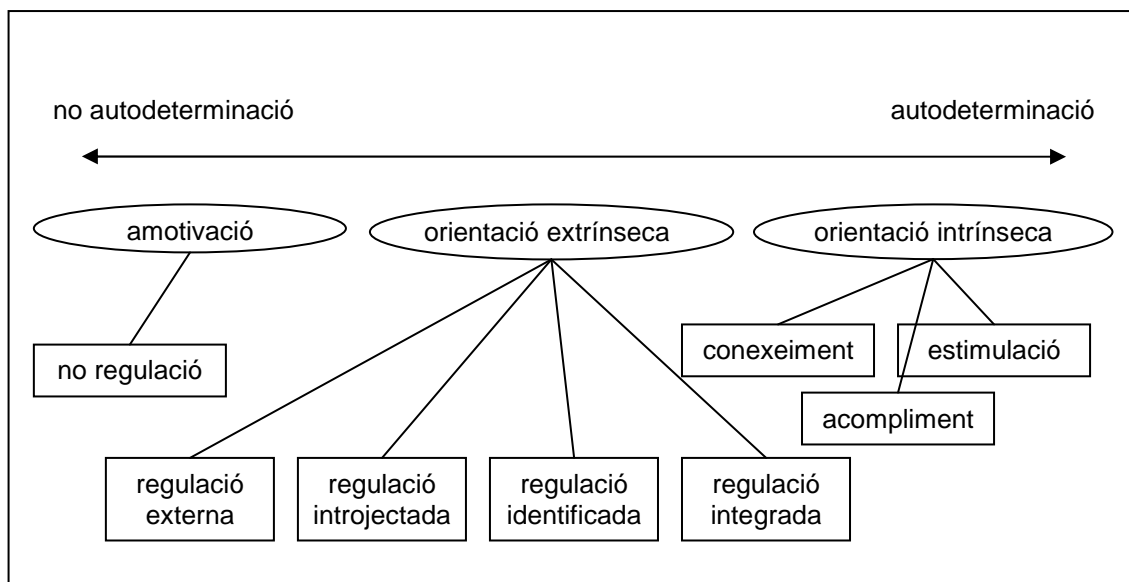


Fig. 15: Adaptació dels subtipus d'orientació a partir del contínuum de l'autodeterminació (Noels 2001).

Si ens centrem en els motius o orientacions que tenen les persones per decidir-se a actuar en concret, aquests es poden dividir en dos grans tipus. Quan l'únic motiu per realitzar un acte és aconseguir alguna cosa fora de l'activitat mateixa, (aprovar un examen, obtenir recompenses econòmiques...) és possible que l'origen de la motivació sigui extrínseca. Quan l'experiència per fer alguna cosa genera interès i plaer, quan el motiu per realitzar l'activitat resideix en la mateixa activitat, aleshores segurament es tracti de motivació intrínseca. Alguns investigadors, com Harter (1981), Deci i Ryan (1985) i Noels (2001), creuen que l'intrínsec i l'extrínsec són els dos extrems d'un contínuum.

Harter (1981) distingeix cinc dimensions diferents en la motivació, i cadascuna d'elles es defineix per un pol intrínsec i un altre d'extrínsec. Així, per exemple "Es treballa per satisfer l'interès i la curiositat?" es veu oposada a "Es fan els deures de classe per satisfer el professor i aconseguir bones notes?" Però aquesta difícilment pot ser una distinció tancada, ja que segurament moltes de les nostres accions estan provocades per una barreja de motivacions

tant intrínseques com extrínseques. La mateixa autora reconeix aquesta possibilitat quan analitza els seus resultats, i conclou que es poden donar situacions on existeixi un interès intrínsec, però que tingui correlacionades les recompenses extrínseques (Harter 1981:310-311).

A continuació es presenten els subtipus de la motivació dependent del subtipus d'orientació, a partir del contínuum de l'autodeterminació (Noels 2001).

2.5.2.1. Orientació / Motivació intrínseca

La motivació intrínseca seria el plaer inherent a l'aprenentatge de L2. Aquesta, segons Noels (2001), es pot subdividir en: el coneixement intrínsec (*Intrinsic-Knowledge*), l'acompliment intrínsec (*Intrinsic-Accomplishment*) i l'estimulació intrínseca (*Intrinsic-Stimulation*). El primer tipus seria quan existeix una curiositat respecte a alguna activitat: per exemple, un estudiant que busqui al diccionari una paraula que no sàpiga per curiositat i no per necessitat. El segon tipus està relacionat amb el plaer que suposa sobrepassar una tasca difícil: per exemple, descriu el plaer que pot proporcionar dominar una gramàtica d'una L2, o parlar d'una manera fluïda en L2. El tercer tipus té a veure amb el goig estètic de l'experiència: per exemple, un estudiant que es deleïta amb els sons, la melodia i el ritme d'una llengua.

2.5.2.2. Orientació / Motivació extrínseca

Com ja hem vist abans, la motivació extrínseca està relacionada amb raons no inherents personals per dur a terme alguna activitat. Dintre d'aquest subtipus, podem considerar-hi un ventall de possibilitats. La regulació "introjectada" (*introjected regulation*), seria la d'un estudiant que s'imposa pressió i reconeixement, o la d'una persona que aprèn una llengua per demostrar la seva habilitat. La regulació identificada (*identified regulation*) seria la d'un estudiant que té un objectiu clar i necessita la L2: per exemple, un estudiant que vulgui ser un molt bon professor. La regulació integrada (*integrated regulation*) és la més autodeterminativa de les orientacions extrínseques:

“Integrated regulation occurs when identified regulations are fully assimilated to the self, which means they have been evaluated and brought into congruence with one’s other values and needs” (Ryan & Deci, 2000:73).

Aquest tipus d’orientació extrínseca està molt ben exemplificat a l’estudi de Noels (2001), quan una estudiant respon que estudia espanyol perquè està farta que la gent li parli en espanyol, i ella no pugui respondre, així que decideix assistir a unes classes d’espanyol. Per finalitzar amb les orientacions extrínseques, tenim la regulació externa (*external-regulation*), que és la menys autodeterminativa de les quatre. Aquesta estaria representada pels estudiants que aprenen una L2 perquè és necessari per a un curs, per no perdre una feina o per poder-ne aconseguir. El comportament de l’estudiant està merament influenciat de manera externa.

2.5.2.3. Amotivació

La tercera categoria de l’autodeterminació és l’amotivació (*Amotivation*), que es dona quan els estudiants senten que el que succeeix és totalment independent del seu comportament. Seria el cas d’una persona que estudia una llengua perquè l’acaben de fer fora d’una feina per no parlar la llengua en qüestió, o el cas d’un estudiant que està obligat a aprendre una llengua i no hi veu cap utilitat.

2.5.3. Equivalències entre tipus d’orientacions?

Com hem vist, l’orientació integrativa ha estat fonamental per entendre la motivació en L2 i LE en context canadenc. Des de fa uns anys, la relació entre l’orientació integrativa, l’extrínseca i la intrínseca, està rebent la consideració d’alguns investigadors de motivació en L2 i LE. MacIntyre, Clément, Dörnyei i Noels (1998) afirmen que aquestes orientacions representen dos substrats motivacionals diferents: mentre que un està més relacionat amb la implicació de la persona (intrínsec/extrínsec), l’altre (integratiu/instrumental) ho està amb el grup o comunitat de L2 (integratiu/instrumental).

Alguns teòrics (Jakobovitz 1970, Kelly 1969, Dickinson 1995, citats per Gardner 1985) creuen que l'orientació integrativa és equivalent a la intrínseca, i la instrumental a l'extrínseca. Soh (1987) equipara també l'orientació integrativa amb l'orientació intrínseca. Però s'ha d'anar amb compte a l'hora d'equiparar l'orientació integrativa i la instrumental, respectivament, amb la intrínseca i l'extrínseca, ja que les primeres, ideades per Gardner, tenen unes connotacions socials, mentre que les segones estan definides des del punt de vista de la implicació de la persona a l'hora de dur a terme una activitat, és a dir que el contínuum de la motivació extrínseca-intrínseca està definit a partir de la voluntat de la persona. Noels, Clément i Pelletier (2001), en un estudi de canadencs francòfons que estudien anglès, descobreixen que l'orientació integrativa és la que correlaciona més amb l'orientació intrínseca. Tanmateix, Gardner (1985) considera que l'orientació integrativa i la instrumental són producte d'una orientació extrínseca, ja que tant l'orientació integrativa com la instrumental tenen en comú un objectiu, a diferència de l'orientació intrínseca, que és pur interès en l'activitat.

"In fact both the integrative and instrumental orientations are extrinsic in that they indicate that the language is being learned in order to satisfy some goals not simply because of an intrinsic interest in the language itself". (Gardner 1985:12)

Noels (2001) considera les diferències entre orientació intrínseca i orientació integradora, que exemplifica de la manera següent: una persona pot estudiar anglès perquè el fet mateix d'aprendre la llengua li produeix plaer, i una altra l'estudiarà també per voluntat pròpia, però perquè vol relacionar-se amb els altres: aleshores, tot i que els dos estudien la llengua per voluntat pròpia, tenen motius diferents. Tanmateix, Noels (2001) no distingeix entre orientació instrumental i orientació extrínseca, ja que segons l'autora les dues vénen donades per motius externs.

2.6. ADAPTACIÓ DEL L'AMTB, MODEL DEL QÜESTIONARI I DEFINICIÓ DELS SEUS CONSTRUCTES

El present apartat es planteja tres objectius. El primer és explicar l'AMTB (*L'Attitude/Motivation Test Battery*) de Gardner (1985). El segon és mostrar el model teòric elaborat per al present estudi, que és el que es seguirà per dissenyar el qüestionari (veure 6.2). El tercer definir els constructes dels qüestionaris, definició que servirà de recordatori de la terminologia que es considera clau en l'estudi.

2.6.1. L'Attitude / Motivation Test Battery (l'AMTB)

Gardner i Smythe (1975) desenvolupen *l'Attitude/Motivation Test Battery* (AMTB) amb la intenció d'avaluar les variables que poden influir sobre la motivació. La composició dels ítems de l' AMTB varia segons la intenció per la qual s'utilitza. En uns inicis es va desenvolupar en el context canadenc, concretament per a l'aprenentatge de l'anglès a les escoles i instituts (*elementary and secondary school*). Posteriorment, pel fet que aquests ítems manifesten unes qualitats psicomètriques excel·lents, nombroses recerques han utilitzat aquests ítems o altres de semblants en estudis sobre l'aprenentatge del francès al Canadà (Clément 1986: Gardner i Smythe 1975) o de l'anglès a les Filipines (Gardner i Lambert 1972) o a Finlàndia (1977), i també s'han utilitzat en estudis més recents (Clément 1994: Gardner i MacIntyre 1993: Bernaus, Masgoret i Gardner 2001). Aquests estudis no sempre utilitzen els mateixos ítems que l'AMTB de Gardner, ja que com diu el mateix autor (1985), segons el context i segons la llengua, els investigadors hauran de ser capaços de canviar els ítems necessaris per què siguin rellevants i significatius.

El test conté els següents ítems:

- Actituds vers els canadencs (francesos) del Québec (10 ítems)
- Interès en llengües estrangeres (10 ítems)
- Actituds vers els francesos europeus (10 ítems)
- Actituds envers l'aprenentatge del francès (10 ítems)
- Orientació integrativa (4 ítems)
- Orientació instrumental (4 ítems)
- Ansietat a la classe de francès (5 ítems)
- Suport dels pares (10 ítems)
- Intensitat motivacional (10 ítems)
- Desig per aprendre francès (10 ítems)
- Índex orientatiu (1)
- Avaluació del professor de francès (25 ítems semàntics)
- Avaluació del curs de francès (25 ítems semàntics)

Taula 4: Constructes de l' AMTB (Gardner 1985).

Gardner (1985) entén que la motivació està definida a partir de variables afectives que determinen el comportament: així, en el model socioeducatiu, la motivació s'entén a partir de l'esforç, el desig i l'afecte positiu. Aquestes variables s'avaluen a l'AMTB a partir de tres escales: intensitat motivacional, desig per aprendre la llengua, actituds cap a l'aprenentatge de la llengua. Aquesta última variable al seu torn es mesura a partir de dos constructes: l'avaluació del curs i l'avaluació del professor.

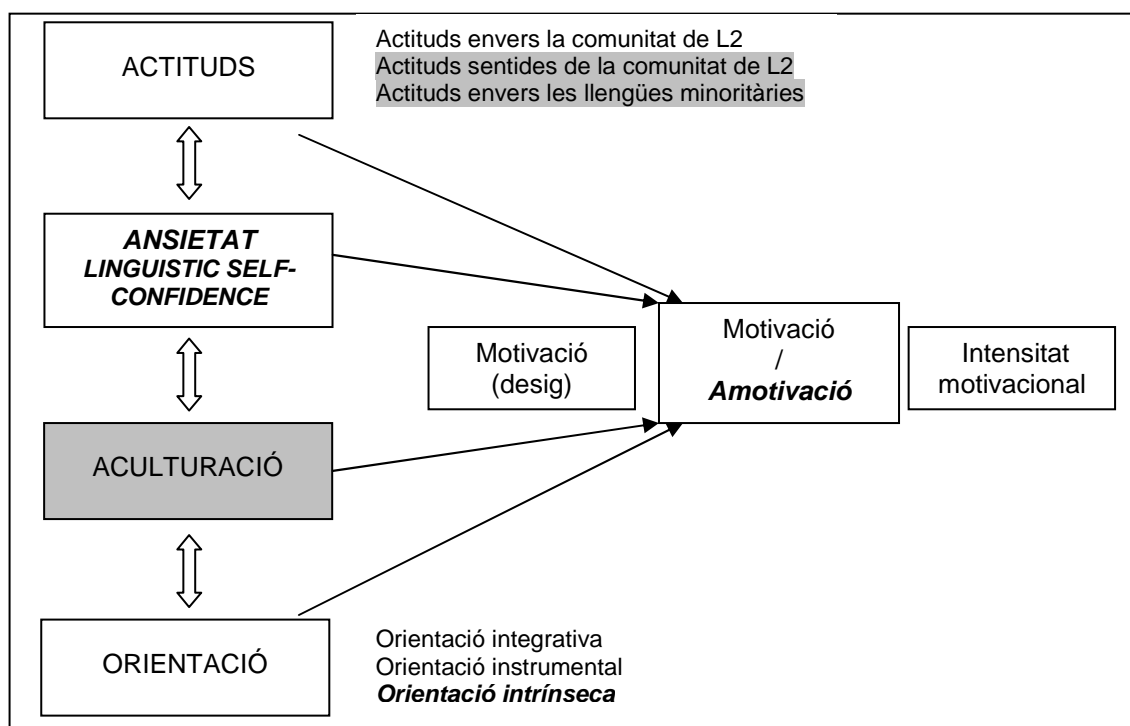
Una de les altres variables que influeix sobre la motivació és la *integrativeness* (integrativitat). Aquesta variable, com s'ha vist, es refereix a l'obertura cultural, i l'interès per altres comunitats culturals i llengües, alhora que inclou actituds favorables envers la comunitat de la llengua estudiada. Segons Gardner (1985), com que el fet d'aprendre una llengua és quelcom social i cultural, a l'hora d'aprendre la llengua reeixidament (i arribar a ser bilingüe) caldrà incorporar trets de la comunitat de la llengua estudiada, i això segons Gardner només es podrà aconseguir si es manifesta una alta integrativitat (*integrativeness*). A l'AMTB, la integrativitat es valora a partir de l'orientació integrativa, l'interès en llengües estrangeres i les actituds envers l'altra comunitat. Com ja s'ha dit, la combinació d'*integrativeness* (integrativitat), actituds cap a la situació d'aprenentatge i la Motivació forma la motivació integrativa.

Com es pot observar a la taula anterior (taula 4), queden altres variables que es consideren importants en el model socioeducatiu, tot i que no són components de la motivació integrativa. Una és la instrumentalitat, que es mesura pel constructe de l'orientació instrumental: una altra és l'ansietat: una tercera és l'índex orientatiu (*Orientation Index*), que es representa per un sol ítem i obliga els alumnes a triar als alumnes entre un ítem integratiu o un ítem instrumental: finalment hi ha, el suport parental, que es representa per quatre ítems.

Tot seguit s'explicarà quins d'aquests constructes s'han tingut en compte a l'hora de dissenyar el qüestionari.

2.6.2. Model per a l'elaboració del qüestionari

La precedent fonamentació teòrica, especialment els estudis de Gardner i col·laboradors, i l'estudi previ Peña (2004) han ajudat a establir el següent model, que serà el que s'utilitzarà per a l'elaboració del qüestionari.



Constructes prèviament utilitzats per Gardner (1985)

Constructes utilitzats per autors com Clément (1980, 1986, 1994) i Noels (2001)

Constructes creats per al present estudi

Fig. 16: Model del qüestionari per a l'estudi de la motivació dels immigrants adults per aprendre català.

Com es pot veure a la figura 16, s'ha fet una adaptació de l'AMTB (Gardner 1985) perquè l'estudi adopta un punt de vista macrosocial. Així, s'han desestimat constructes com *Actituds vers l'aprenentatge de llengües a l'aula*, *Actituds vers el meu professor de LE*, i *Actituds envers les meves classes de LE*, ja que s'ha considerat que aquests constructes pertanyen a l'entorn microsocial, és a dir, a la situació imminent d'aprenentatge. El constructe *Interès per les llengües estrangeres* s'ha modificat, ja que s'ha considerat el de *l'Orientació intrínseca* (Noels 2001), que hi és molt proper i focalitza en l'interès d'aprendre català. També veiem com el constructe *Motivació* conté el que s'ha considerat el seu contrari *Amotivació*. Finalment, *Actituds dels pares* s'ha eliminat, ja que els alumnes enquestats són adults.

2.6.3. Definició dels constructes del model

Com diuen Belmechri i Hummel (1998), nombrosos estudis semblants en l'àmbit de la motivació i les orientacions han arribat a conclusions divergents perquè tenien diferents concepcions o definicions de l'orientació integrativa o instrumental, o d'altres variables afectives. Per això, en qualsevol estudi d'orientacions és imprescindible establir una terminologia. A continuació es presenta la definició teòrica dels constructes que s'han utilitzat en el qüestionari. Primerament, es presenten els constructes que segueixen l'AMTB i que, per tant, tenen definicions similars a les de Gardner (1985). Seguidament, es defineixen els que hem adoptat d'altres autors, com Noels (2001), Clément (1980) i Clément et al. (1994). Finalment es descriuen els constructes que s'han creat per a aquest estudi.

2.6.3.1. Els constructes de l'AMTB

El constructe de les *Actituds immigrants envers la comunitat de L2 (catalans)* es refereix a les actituds que els immigrants tenen envers els catalans. Com hem vist, Gardner (1985) considera dos tipus d'actituds: les educacionals (que serien les actituds envers l'aprenentatge del català) i les

socials (les actituds envers els catalans). Tot i que Gardner considera que les primeres són les que tenen una correlació més forta amb la motivació, el present estudi només tindrà en compte les actituds estrictament socials.

El constructe del *Desig per aprendre la llengua meta (motivació)* s'ha entès com la primera etapa de la motivació, i s'ha considerat des del punt de vista estrictament de l'entorn mediàtic (ràdio, TV, premsa) que una persona té quan aprèn una llengua en context, és a dir quan aprèn una L2.

El constructe de l'*Intensitat motivacional*, en contraposició al constructe precedent (desig, que es pot entendre com la força motivacional, les ganas d'aprendre una llengua), fa referència a la intensitat, al sosteniment d'aquesta motivació: així el constructe es mesura a partir de l'esforç que es duu a terme per aconseguir els propòsits.

El constructe de l'*Orientació instrumental* es refereix a les raons pragmàtiques per les quals s'estudia una llengua. Els tres aspectes que s'han considerat per parlar de la utilitat són: l'aspecte laboral, l'acadèmic (voler continuar estudis o obtenir un certificat de llengua catalana) i el del prestigi social (si parlo català em consideraran més educat).

El constructe de l'*Orientació integrativa*, en aquest estudi, s'ha entès com el conjunt de raons que porten a estudiar la llengua per voluntat d'interaccionar i entendre's millor amb la comunitat de L2. Així doncs, no s'ha tingut en compte l'aspecte identificatiu que Gardner i col·laboradors utilitzen a l'hora de definir aquest constructe.

2.6.3.2. Els constructes provinents de la investigació d'altres autors

El constructe de l'*Orientació intrínseca* es refereix a l'interès personal que promou l'aprenentatge del català. Noels, Pelletier, Clément i Vallerand (2001) entenen la motivació intrínseca com el plaer que produeix dur a terme una activitat. En la nostra opinió, aquest constructe es pot relacionar amb els constructes de Gardner (1985) *Interest in Foreign Languages*, i amb *Attitudes toward Learning French*, ja que aquests constructes, igual que l'orientació intrínseca manifesten el plaer que pot suposar aprendre una llengua, en aquest cas el català.

El constructe de l'*Amotivació*, igualment com l'anterior, prové de la teoria de l'autodeterminació. L'amotivació es dona quan els subjectes senten que el que succeeix és totalment independent al seu comportament. El constructe, s'ha volgut considerar després de l'estudi que es va dur a terme a l'Escola d'Adults de Girona (Peña 2004), on una mestra considerava que molts dels alumnes inscrits es trobaven a un curs de català perquè no podien assistir a un curs de castellà.

El constructe de l'*Ansietat (linguistic self-confidence)* s'ha d'entendre des del punt de vista de la interacció lingüística entre la nova comunitat i la comunitat de L2, i es pot entendre com un contínuum en el qual l'ansietat s'oposa a la *linguistic self-confidence*, és a dir, quan existeixi absència d'ansietat en la comunicació oral existirà *linguistic self-confidence*. Com hem vist, el model de Clément (1980) considera el constructe *self-confidence*, el qual es refereix a les experiències positives que es poden viure en una societat multicultural amb un altre grup i amb la comunitat de la L2. En el present treball es considera la *self-confidence* estrictament des d'un punt de vista lingüístic i es relaciona amb la noció d'ansietat de Gardner (1985). Una altra vegada bàsicament des del punt de vista social, tot i que es tindrà en compte un ítem que avaluï l'ansietat a l'hora de parlar català a l'aula, en cas que els estudiants només parlin català a l'aula.

2.6.3.3. Els nous constructes

El constructe de les *Actituds dels catalans envers els immigrants* es refereix a les actituds que els immigrants senten per part de la comunitat de L2, és a dir per part dels catalans.

"The immigrants are the ones who need to make contact with members of the target language community if their language learning is to improve, and they are far more vulnerable to the attitudes of the dominant group than the dominant group is vulnerable to them". (Norton 2000)

Els immigrants són més vulnerables a les actituds que tenen els catalans (*target group*) envers ells que no pas a la inversa. I segons quines actituds creguin que tenen els catalans envers ells, els immigrants tindran més o menys

autoconfiança (*self-confidence*). Com hem vist, Schumann (1976c) considera tres factors per explicar la pidginització de l'Alberto: habilitat, edat, i distància social i psicològica respecte dels parlants de la llengua meta. Per la falta d'evidències, rebutja l'habilitat i l'edat, i conclou que és la distància sociopsicològica la causa de la pidginització de l'Alberto. Tanmateix, som de l'opinió, com Norton (2000), que la distància no era d'ell envers la societat, sinó al contrari. Schumann creu que l'Alberto menteix quan diu que té actituds positives i està motivat per aprendre anglès. En la creació d'aquest nou constructe partim de la idea que la distància afectiva no necessàriament ha de ser dels immigrants envers els parlants de la comunitat: la distància també pot sorgir a partir de les actituds que els membres d'una comunitat manifestin envers els immigrants.

Així, el constructe proposat vol mesurar les actituds socials i culturals que els immigrants senten per part dels catalans.

El constructe de les *Actituds envers les llengües minoritàries* vol mesurar característiques lingüístiques del català, característiques inherents a les llengües minoritàries i característiques relacionades amb la L1 de l'estudiant. Quan s'aprèn una L2/LE l'estatus de la llengua és molt important. No és el mateix estudiar una llengua que es parla mundialment, que estudiar una segona llengua oficial d'un país, estudiar una llengua heretada, una llengua clàssica i extingida (com el llatí) o una llengua minoritària. El català no té el mateix estatus que l'anglès, el francès o el castellà. Aquesta diferència d'estatus fa pensar que pot haver-hi estudiants, que, potser pel fet parlar també de parlar una llengua minoritària (ucraïnès, berber o amazigh, basc, bielorús, gal·lès...) sentin una empatia envers l'aprenentatge del català. També aquestes actituds tindrien a veure amb la simpatia dels aprenents envers una llengua que si no es protegeix podria arribar a desaparèixer.

El constructe de l'*Aculturació* vol mesurar el grau d'adaptació dels immigrants a la nova societat.

“Depending on the degree of engagement in each of the two groups, four modes of acculturation can be identified: separation (relatively exclusive involvement in the native ethnic community), assimilation (relatively exclusive involvement in the target ethnic group), deculturation / marginalization (rejection of both cultures

as ethnic different reference groups), integration (high levels of implication in the native ethnic group as well as high levels of involvement in the other ethnic theory)". (Berry 1990:25)

Berry (1990) creu que el contacte regular amb membres d'un altre grup ètnic, pot tenir moltes implicacions per a les identitats individuals i el comportament lingüístic. Segons Berry (1990), depenent del grau de compromís entre dos grups, es poden identificar quatre modes/estratègies d'aculturació. En funció d'aquests quatre modes (Integració, Assimilació, Marginalització i Separació), s'ha intentat fer una correspondència amb ítems que puguin mesurar el grau d'aculturació de l'immigrant.

2.6.3.4. Breu reflexió referent als constructes

Un cop definits els constructes es pot comprobar que, seguint estudis com el de Noels, Clément, Pelletier (2001), s'ha combinat el que tradicionalment es considera la teoria de l'autodeterminació de la persona amb una dimensió més social de la motivació. Tanmateix, seguint la concepció gardneriana de les equivalències entre orientacions, l'orientació instrumental i la integrativa es consideren extrínseques. Aquesta concepció difereix de la Noels (2001), que només estableix l'equivalència entre l'orientació extrínseca i la instrumental. Nosaltres, doncs, utilitzem l'orientació intrínseca, la integrativa i la instrumental, considerant les dues últimes equivalents a l'orientació extrínseca pel fet de tenir un objectiu extern a la persona. Com es pot veure, també hem considerat l'amotivació (Noels 2001).

Per evitar la redundància i no voler solapar variables de Gardner, Noels i Clément, el constructe de l'orientació intrínseca i el de l'ansietat o *linguistic self-confidence* s'han considerat a partir de dos autors. Mentre l'orientació intrínseca adopta la nomenclatura de Noels, considerem que té punts en comú amb dos constructes utilitzats per Gardner: *Interest in Foreign Languages* i *Attitudes toward Learning French*. Com ja s'ha esmentat, aquests dos constructes juntament amb l'orientació intrínseca comparteixen ítems referents al goig que pot suposar aprendre una llengua. D'altra banda, la noció d'ansietat es construeix des d'un punt de vista sociolingüístic.

Finalment, el concepte de motivació en el present estudi queda representat per les variables *Desig* i *Intensitat motivacional*, i s'obvia la variable *Attitudes towards learning*. Així, tot i les petites diferències respecte al model de Gardner, es pot constatar com es segueix el model, i com les variables esmentades segueixen de prop el model socioeducatiu.

2.7. ESTUDIS SIMILARS A AQUESTA RECERCA

S'han dut a terme nombrosos estudis sobre la motivació dels estudiants per aprendre una llengua (Gardner, Noels, Clément...), però pocs són realment comparables amb la realitat del nostre estudi. Únicament podem esmentar els de Bernaus, Masgoret, Gardner i Reyes (2004) i Bernaus, Moore i Cordeiro-Azevedo (2007), els quals comparteixen metodologia amb el nostre, a més d'estudiar l'aprenentatge del català en context immigrant, i el de Melià i Mestres (2007), tot i que la metodologia d'aquest darrer no es basa en la dels psicòlegs socials.

Segons Masgoret i Gardner (2003) i Gardner (2001a), la majoria dels estudis de Gardner, tot i que tenen lloc a Canadà, un país bilingüe, s'han de considerar com de motivació per aprendre una LE, i no una L2, ja que com diu el mateix Gardner (2001), la majoria de les recerques s'han dut a terme a Ontario, on només un 12% de la població diu saber francès. Igualment succeeix amb els estudis de Dörnyei i Clément (2002), Dörnyei i Ottó (2006), McClelland (2000), en els quals l'anglès és una LE per a les comunitats hongaresa o japonesa. També en els darrers estudis esmentats la llengua que s'estudia a més de poder-se considerar "estrangera" en tant que no és la llengua habitual entre els parlants de la comunitat, és una llengua que es pot considerar majoritària, i no minòritària o minoritzada, com en el nostre context.

Tot i la diferència de context (LE/L2) i la diferència d'estatus lingüístic (català vs. anglès o francès) els estudis canadencs, i sobretot els de Gardner i col·laboradors, han estat molt útils per establir una metodologia de recerca (la dels psicòlegs socials), valorar els constructes que es volen tenir en compte i dissenyar un qüestionari.

Com dèiem, els estudis més similars i, doncs, més comparables amb la present recerca són el de Bernaus, Masgoret, Gardner i Reyes (2004) i el de Bernaus, Moore, i Cordeiro-Azevedo (2007). Els dos estudis tenen lloc a l'IES Miquel Tarradell, al Raval de Barcelona. El primer té com a objectiu investigar la motivació i les actituds envers l'aprenentatge de llengües (amb un estatus alt, com l'anglès i el castellà, i amb un estatus baix, com el català) en aules

multiculturals. Aquesta recerca a més de concloure que el català (comparat amb el castellà i l'anglès) és la llengua que suscita variables afectives menys favorables, mostra les diferències culturals (de procedència geogràfica) a l'hora de valorar les variables afectives. Així, es pot veure com els estudiants asiàtics mostren menys orientació instrumental que els africans i tenen actituds més positives cap a l'aprenentatge de llengües que no pas els estudiants espanyols. El segon estudi té com a objectiu determinar si la variabilitat lingüística i cultural a les aules es relaciona amb les mesures d'actituds, motivació, ansietat i autopercepció lingüística del coneixement del català. La recerca conclou considerant que els estudiants utilitzen el català molt poc en comparació amb el castellà³¹, que el país d'origen té relativament poca influència en la majoria de variables afectives i que les actituds i la motivació disminueixen alhora que el nivell i l'ansietat s'incrementen.

També el treball de Mestres i Melià (2007) és comparable amb la present recerca. S'hi estudia la motivació dels immigrants per aprendre català, en un context que, tal com descriuen els mateixos autors, és "clarament contrari a la presència de la llengua catalana". L'estudi, a més d'analitzar exhaustivament el perfil dels alumnes, considera en un qüestionari obert les raons que els han portat a inscriure's als cursos de català. Després d'analitzar les respostes dels alumnes, els autors conclouen que aquestes es poden classificar en tres blocs, segons el percentatge d'importància acordat pels subjectes de la mostra. En un primer bloc consideren els que estudien català "per sentir-se integrat a Mallorca" (important per al 79,3% de la mostra): a continuació, pràcticament amb el mateix valor (74%), hi trobem els que consideren el català important "per raons de feina/estudis". En un segon bloc, consideren el voler ampliar la cultura en general (66,1%) i el voler ampliar la cultura específica de Mallorca (55,7%). El tercer bloc (important per a menys del 50% de la mostra) és format per motivacions de caràcter més íntim: ampliació de les amistats, relacions amb la parella catalanoparlant). A més, els autors considerant exclusivament els subjectes que tenen fills, constaten que el factor "per ajudar els fills" és important per al 71,40% dels que són pares.

³¹ Mentre que el català s'usa d'un 0,6% al pati a un 8,9% amb els veïns, el castellà s'usa d'un 44,6% amb la mare a un 82,1% amb els veïns.

Altres estudis que han estat inspiradors per a la present recerca són els estudis referents a les orientacions, concretament: Noels, Pelletier, Clément i Vallerand (2000) i Noels, Clément, i Pelletier (2001). El primer, titulat "Why are you learning a Second Language", relaciona les orientacions que van sortir a l'estudi de Clément i Kruidener (1983) amb la teoria de l'autodeterminació de Deci i Ryan (1985). El segon, dut a terme en context invers (canadencs francòfons que estudien anglès), relaciona l'orientació integrativa amb la teoria de l'autodeterminació. Ambdós estudis, igual que d'altres (Noels 2001) dedicats als estudis de la motivació i les orientacions, valoren i correlacionen les orientacions, però la utilitat d'aquests rau en el fet de centrar-se en les orientacions, és a dir en les raons per les quals s'estudia una llengua.

SEGONA PART: ESTUDI EMPÍRIC

1. OBJECTIUS I HIPÒTESIS

1.1. OBJECTIUS

Aquesta investigació es planteja quatre objectius generals, que engloben objectius més específics. Els quatre objectius generals són:

- Dissenyar un qüestionari.
- Descriure el perfil i les variables afectives i motivacionals dels immigrants que aprenen català.
- Analitzar les diferències individuals dels estudiants a partir de la procedència (o *cultural background*), i de les variables lingüístiques i aculturadores.
- Comprendre la motivació i les correlacions entre variables en el nostre context.

Tot seguit s'expliquen aquests objectius generals i es detallen els subobjectius específics.

1.1.1. Dissenyar un qüestionari

En primer lloc, es vol dissenyar un qüestionari que permeti estudiar la motivació des d'una perspectiva social i macrosocial—en la línia des estudis de la psicologia social, com els de Gardner (1985) i Clément (1980) – i que alhora que permeti tenir en compte factors d'ordre lingüístic (o sociolingüístic). L'objectiu primordial ha de ser crear un qüestionari que quedi totalment contextualitzat.

El qüestionari, a més de tenir en compte característiques personals, hauria de tenir en compte: factors fonamentals en els estudis de la psicologia social (orientació instrumental/integrativa, actituds, motivació i ansietat) i de la psicologia cognitiva (de la teoria de l'autodeterminació), factors propis d'una situació d'aprenentatge amb adults immigrants (actituds dels catalans envers els immigrants, identitat, identitat lingüística i *cultural adjustment*), factors

propis de l'estudi del català (com el que s'ha considerat "actituds envers les llengües minoritàries") i, finalment, factors de caire lingüístic (com l'ús social, l'ús íntim de la llengua, i l'autopercepció del nivell de català).

1.1.2. Descriure el perfil de l'alumnat i la seva motivació

En segon lloc, es vol descriure el perfil de l'alumnat adult immigrant que estudia català a Girona per conèixer les seves característiques. Amb aquest objectiu es tindran en compte les dades demogràfiques, lingüístiques i aculturadores i les variables afectives dels alumnes.

1.1.3. Analitzar diferències individuals

En tercer lloc, es volen analitzar les diferències motivacionals i afectives significatives entre els alumnes, a partir de la procedència geogràfica o el *cultural background*, segons els coneixements i usos lingüístics i segons característiques aculturadores. Així, establim tres objectius a partir dels tres eixos que ens semblen interessants per determinar les diferències motivacionals, actitudinals i lingüístiques entre els subjectes de la mostra:

- Descobrir les diferències significatives entre els grups segons la procedència geogràfica.
- Esbrinar les diferències segons el nombre de llengües parlades, segons si es parla o no una llengua minoritària i segons si es parla català o no a la feina.
- Esbrinar les diferències segons factors aculturadors com els anys passats a Catalunya i la intenció de voler quedar-se a viure a Catalunya.

1.1.4. Comprendre la motivació i les correlacions entre variables

Finalment, es plantegen tres objectius específics relacionats amb la comprensió de la motivació en la present recerca, sigui a nivell més global, és a dir, a partir de les relacions entre variables afectives, motivacionals i

lingüístiques, sigui a nivell més específic a partir de les correlacions entre determinades variables (orientació instrumental, orientació integrativa, i *integrativeness*):

- Investigar la relació entre la motivació i altres variables afectives, socioculturals i lingüístiques en el nostre context, per poder comparar els nostres resultats amb altres estudis, a més de validar el model de Gardner en el nostre context.
- Buscar la correlació entre l'orientació instrumental i l'orientació integrativa.
- Mostrar quins constructes formen la integrativitat (Gardner 1985) en el nostre context.

1.2. HIPÒTESIS

En relació amb els objectius anteriors, en aquesta investigació es formulen vuit hipòtesis, que es poden separar en dos eixos: el primer conté les hipòtesis relacionades amb les diferències individuals: el segon engloba les hipòtesis relacionades amb les variables que expliquen la motivació en el nostre estudi i en les correlacions entre elles.

1.2.1. Hipòtesis relacionades amb les diferències individuals

- HIPÒTESI 1. Els subjectes procedents de països on es parli castellà, pel fet de parlar castellà, tindran una motivació instrumental superior a l'hora d'aprendre català que els que no parlin castellà.
- HIPÒTESI 2. Els subjectes que parlin més llengües mostraran una orientació intrínseca superior als que parlin menys llengües.
- HIPÒTESI 3. Els subjectes que parlin una llengua minoritària mostraran actituds envers les llengües minoritàries superiors als que no parlin una llengua minoritària.
- HIPÒTESI 4. Els subjectes que parlin català a la feina mostraran una motivació superior, i una orientació integrativa superior que els que no parlin català a la feina.
- HIPÒTESI 5. Els anys passats a Catalunya i la voluntat de permanència en territori català influiran positivament en les variables motivacionals, actitudinals, d'ús lingüístic i d'autoavaluació del català. Els subjectes que hagin passat més temps, o que es vulguin quedar a viure a Catalunya, no només parlaran més la llengua, sinó que s'autoavaluaran més positivament i es sentiran més motivats que els que no es vulguin quedar a viure a Catalunya.

1.2.2. Hipòtesis relacionades amb la comprensió de la motivació en el nostre estudi i amb la comprensió de les correlacions entre variables

- HIPÒTESI 6. A Catalunya, pel fet de tenir dues llengües oficials (una de les quals minoritària/minoritzada) i/o pel fet de ser la present recerca en context immigrant, el factor instrumental serà incident a l'hora d'explicar la motivació.
- HIPÒTESI 7. Existirà una correlació d'orientacions entre l'orientació instrumental i la integrativa.
- HIPÒTESI 8. Segons Gardner (2001a) la *integrativeness* (integrativitat) es pot concebre com "individual's willingness and interest in social interaction with members of other groups", és a dir, l'interès a interactuar amb el grup de la llengua estudiada i amb altres grups en general. Al nostre context, aquesta variable hauria de correlacionar amb l'orientació instrumental

2. METODOLOGIA

2.1. PARTICIPANTS

La dues condicions bàsiques per poder participar en aquest estudi eren: a) ser estudiant de català en un centre d'adults de la ciutat de Girona i b) no haver nascut a Catalunya i/o no haver fet l'escolarització a Catalunya, és a dir no haver tingut contacte previ amb el català.

Els participants en aquest estudi són 272 estudiants procedents dels tres organismes principals que ensenyen català als adults a Girona (els quals han estat descrits a l'apartat 1.7 de la primera part): l'Escola d'Adults, l'Escola Oficial d'Idiomes i el Consorci per a la Normalització Lingüística. Quant als centres del Consorci, el qüestionari s'ha passat a diferents aules dels centres cívics de la ciutat (Sant Narcís, Pont Major, Migdia i Santa Eugènia-Salt), a més de les aules de la Casa de Cultura i del carrer Albareda.

Atès que el qüestionari estava redactat en català i els participants havien de poder-lo llegir i entendre, el qüestionari no s'ha passat als alumnes que acabaven d'iniciar l'aprenentatge del català i a alumnes no alfabetitzats³². Els cursos de procedència de l'alumnat concret al qual s'ha distribuït el qüestionari han estat els següents:

- Escola d'Adults: cursos orals (cursos per a alumnes alfabetitzats que ja han fet un curs d'un semestre),
- Escola Oficial d'Idiomes: cursos primer, segon i tercer (a partir de quart la majoria d'alumnes eren nascuts a Catalunya),
- Centres del Consorci per a la Normalització Lingüística: nivells bàsics, elementals, intermedis i suficiències (menys bàsic 1, el curs inicial).

³² Després d'una reunió amb els mestres de l'Escola d'Adults, es va considerar que no era possible dur a terme l'estudi amb els alumnes sense estudis previs perquè, tot i que s'hagués llegit el qüestionari en veu alta explicant frase per frase, hauria estat impossible garantir una adequada comprensió del qüestionari.

L'únic organisme del qual s'han considerat els cursos inicials és l'Escola Oficial d'Idiomes perquè en aquest cas els cursos són anuals i, en el moment de passar el qüestionari, els alumnes feia ja un semestre que estudiaven català i, segons els professors, podien entendre perfectament el qüestionari.

2.2. INSTRUMENTS DE RECERCA: EL QÜESTIONARI

A l'hora d'elaborar el qüestionari, a més de valorar la fonamentació teòrica d'autors que han investigat el contacte de cultures i l'aprenentatge de llengües, s'ha tingut bàsicament en compte l'AMTB de Gardner (1985), i també el de Masgoret (2002), que s'ha utilitzat per a la segona i la tercera part del qüestionari. També s'han considerat qüestionaris derivats del primer, com el de Clément i Kruidener (1983) el de Dörnyei (1990), el de Clément et al. (1994) i el de Noels (2001).

Com s'ha esmentat, alguns dels constructes de l'AMTB s'han desestimat a causa del caràcter macrosocial de l'estudi. En el context on ens trobem –adults immigrants que s'han apuntat voluntàriament a classes de català–, sembla que el més important és tot el que els alumnes senten i pensen, i allò que els “ha passat” fora de l'aula per inscriure's als cursos de català. El fet que la llengua sigui un fet eminentment social i que la llengua estudiada sigui una L2 minoritària (o minoritzada), i no una LE, fa que les actituds dels immigrants envers els catalans, les actituds sentides dels immigrants envers ells, les actituds envers la llengua, les orientacions, l'ús que facin del català, l'autopercepció del seu nivell de català i com es senten alhora de parlar català siguin factors incidents de l'estudi de la motivació dels immigrants.

També s'ha tingut en compte l'estudi *Què mou els immigrants llatinoamericans a aprendre català?* (Peña 2004), estudi qualitatiu que es va dur a terme a l'Escola d'Adults de Girona durant el curs 2003-2004. L'estudi consisteix en l'anàlisi d'entrevistes a dues mestres de català per a adults del centre i en l'anàlisi de qüestionaris oberts als alumnes d'origen llatinoamericà. Mentre que les entrevistes permeten conèixer les creences de les mestres referents a la inscripció dels alumnes als cursos de català i aproximar-se als motius que porten els estudiants a les aules des d'un punt de vista professional i en certa manera general, les respostes dels alumnes permeten aproximar-s'hi de forma més concreta. Així, es classifiquen les respostes segons el tipus d'orientacions i es tenen en compte les respostes més utilitzades per a la futura

elaboració d'ítems. L'estudi ha servit, doncs, per tenir un coneixement de la situació previ i dissenyar un qüestionari adaptat al present context, és a dir, ha permès contextualitzar l'AMTB de Gardner.

Finalment, l'experiència docent de dues profesores del Consorci per a la Normalització Lingüística i les reflexions de la Dra. Bernaus, del Dr. Gardner i del Dr. Tucker han estat d'una ajuda inestimable per a la definició final del qüestionari.

En els apartats següents es descriuen i comenten els diferents blocs de què consta el qüestionari.

2.2.1. Dades demogràfiques de contextualització

La primera part del qüestionari té com a objectiu emmarcar i explicar el context sociocultural dels estudiants. Dins les dades personals i demogràfiques, es demana: l'edat, l'estat civil, la nacionalitat, els estudis, i la situació laboral:

<input type="checkbox"/> Home <input type="checkbox"/> Dona Edat..... Estat civil <input type="checkbox"/> Casat/Parella <input type="checkbox"/> Solter <input type="checkbox"/> Altres Si Casat/ Parella, parella catalana? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No Nacionalitat/ Lloc d'origen..... Quins estudis has fet? Assenyala amb una X el nivell superior que hagi cursat. <input type="checkbox"/> Primària <input type="checkbox"/> Secundària <input type="checkbox"/> Secundària Post-Obligatòria <input type="checkbox"/> Formació professional <input type="checkbox"/> Universitat Situació Laboral: <input type="checkbox"/> En actiu <input type="checkbox"/> En atur <input type="checkbox"/> Jubilat/da Si treballes, quina és la llengua bàsica del treball? <input type="checkbox"/> Català <input type="checkbox"/> Castellà <input type="checkbox"/> Altres <input type="checkbox"/> No es parla cap llengua Si treballes, estàs content del teu treball? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No

També es demanen dades lingüístiques. Amb les dades lingüístiques, es pretén saber el nombre de llengües parlades i si es parla una llengua minoritària (com el basc, gallec, berber), i si existeixen diferències motivacionals i afectives entre uns estudiants i altres:

Abans d'arribar a Catalunya sabies que existia el català?

Sí No

Quines llengües parles?

.....

.....

De les que parles, quines són més importants per tu?
(Numerar per ordre d'importància; 1,2,3,4,5,6)

1.....4.....

2.....5.....

3.....6.....

A continuació es demanen característiques que poden afectar l'aculturació. Els anys que fa que viuen a Catalunya i el període de temps³³ que es pensen quedar a viure a Catalunya són característiques molt importants a l'hora de tenir en compte les variables afectives per estudiar el català, igualment ho són les raons per les quals han vingut a viure a Catalunya:

Quants anys que fa que vius a Catalunya:

Menys d'1 any d'1 a 3 anys de 4 a 6 anys més de 6 anys

T'agradaria quedar-te a viure per sempre a Catalunya?

Sí No ho sé No

³³ Aquesta és una qüestió clau per a la mateixa definició del concepte *immigrant*. Segons Berry (1990:302), la intenció del període de residència és el que fa que un immigrant sigui considerat com a tal i no com un *sojourner*. Decisió cabdal per Schumann (1976), entre altres, per decidir aprendre o no la llengua: així ho mostrava amb el grup d'americans a Aràbia Saudita que només s'hi quedaven per 2 o 3 anys, o amb el grup d'americans que d'Israel que volien aprendre la llengua perquè tenien la intenció d'adquirir la nacionalitat israeliana.

He vingut a viure a Catalunya (Pots marcar més d'1 casella) :

- Per millorar el futur dels meus fills
- Per continuar els meus estudis
- Per raons familiars (reagrupament familiar)
- Per raons polítiques
- Perquè el meu treball només el puc fer aquí/ Trasllat empresa
- Per millorar la situació econòmica
- Per poder tenir un treball
- Perquè m'agrada Girona /Catalunya
- Perquè Girona/ Catalunya és un lloc segur

Les tres últimes preguntes de dades personals fan referència a si la persona té contacte amb els mitjans de comunicació catalans, castellans o d'una altra llengua:

Quins canals de TV veus amb més freqüència?

.....

Quines emissores de ràdio escoltes normalment?

.....

Quin diari llegeixes amb més freqüència?

.....

2.2.2. Dades sobre l'ús del català

L'objectiu d'aquest apartat és conèixer l'ús oral del català per part dels estudiants. Els diferents ítems tenen en compte l'ús oral en àmbits privats (com l'ús amb familiars, parella, fills i amics)³⁴, i en àmbits socials (feina, compra, metge, veïns, escola dels fills). Els 10 ítems es contesten marcant una creu segons si es parla: mai, poques vegades, sovint, molt sovint o sempre.

1	2	3	4	5
Mai	Poques vegades	Sovint	Molt sovint	Sempre

Parlo el català:

	Mai			Sempre	
Quan vaig a comprar.	1	2	3	4	5
Quan vaig al metge.	1	2	3	4	5
Quan vaig a l'escola dels meus fills.	1	2	3	4	5
Pel carrer.	1	2	3	4	5
Amb els veïns.	1	2	3	4	5
Amb els meus fills.	1	2	3	4	5
Amb la parella.	1	2	3	4	5
Amb d'altres familiars.	1	2	3	4	5
Amb els amics	1	2	3	4	5
A la feina	1	2	3	4	5

Aquesta part del qüestionari no només vol conèixer la vitalitat de la llengua oral per part dels immigrants, sinó que també vol valorar l'ús de la llengua dels catalans envers els immigrants. Així, els següents ítems serviran per constatar l'ús que es fa del català envers els immigrants, alhora que serviran per corroborar Pujolar (2007) i altres autors (vegeu l'apartat 1.6 de la primera part) sobre el fet que el català no sempre es parla als immigrants.

³⁴ Quan es va rumiar el qüestionari, és va tenir en compte que hi hauria estudiants que no podrien preguntes referents als fills, a la parella, a la feina. Finalment, també hi ha estudiants que no han pogut contestar la pregunta referent al metge i als veïns.

Digues si estàs d'acord o no amb les següents afirmacions:

	Totalment desacord			Totalment d'acord	
	1	2	3	4	5
Els catalans sempre em parlen en català.					
Em costa poder practicar el català al llarg del dia.					

2.2.3. Dades sobre l'autopercepció del coneixement del català

Amb aquestes preguntes es vol saber l'autopercepció sobre el coneixement del català per part dels immigrants a partir de les 4 competències. Amb un total de 12 ítems, els alumnes contesten 3 ítems de cada competència que es consideren de diferent grau de dificultat. Presentem els ítems, en primer lloc, classificats per habilitats. I després, tal com figuren al qüestionari.

Expressió oral

Preguntar com arribar a un lloc.
Donar informació personal (a l'escola dels fills, al treball, al metge).
Demandar una beguda en un bar.

Comprensió oral

Entendre una pel·lícula a la televisió.
Entendre una conversa entre gent que parla català..
Entendre les notícies a la ràdio.

Expressió escrita

Escriure un correu electrònic.
Escriure una nota (justificació absència fills, treball).
Escriure una carta (senzilla).

Comprensió escrita

Poder llegir les factures, els papers de l'escola dels fills, de l'ajuntament....
Llegir una revista.
Llegir anuncis de diaris.

Els alumnes contesten amb una creu, en una escala sobre 5, on 1_ = Molt fàcil, i 5_ = Molt difícil.

1	2	3	4	5
Molt fàcil	Fàcil	Normal	Difícil	Molt difícil

Quines situacions trobes fàcils i quines difícils?

	Molt fàcil			Molt difícil	
	1	2	3	4	5
Preguntar com arribar a un lloc.	1	2	3	4	5
Poder llegir les factures, els papers de l'escola dels fills, de l'ajuntament.	1	2	3	4	5
Escriure un correu electrònic	1	2	3	4	5
Donar informació personal (a l'escola dels fills, al treball, al metge).	1	2	3	4	5
Entendre una pel·lícula a la televisió.	1	2	3	4	5
Escriure una nota (justificació absència fills, treball).	1	2	3	4	5
Entendre una conversa entre gent que parla català.	1	2	3	4	5
Llegir una revista.	1	2	3	4	5
Demandar una beguda en un bar	1	2	3	4	5
Entendre les notícies a la ràdio.	1	2	3	4	5
Escriure una carta (senzilla).	1	2	3	4	5
Llegir anuncis de diaris	1	2	3	4	5

2.2.4. Dades sobre orientació / motivació / actituds

En aquesta secció es comenten els ítems de l'última part del qüestionari. Els ítems es presenten a partir de la classificació dels constructes i no desordenats, que és com es van passar als estudiants (vegeu Annex 1).

Tots els constructes consten de quatre ítems, ja que, segons Gardner (1985), aquest és el nombre mínim perquè un sol constructe tingui prou pes a l'hora de fer correlacions. Com es veurà, atès que la majoria de constructes segueixen els de Gardner (1985), s'utilitzen ítems similars als seus, sempre, però adaptats al nostre context i simplificats al màxim per a què siguin comprensibles als subjectes de la mostra.

Al final, es mostren ítems addicionals independents, que no formen cap constructe, com la identitat lingüística, la identificació i l'adaptació cultural (*cultural adjustment*).

Aquesta part del qüestionari es contesta marcant amb una creu en una escala d'1 a 5, on 1 = Totalment en desacord i 5 = Totalment d'acord.

1 Totalment desacord	2 Desacord	3 Indiferent	4 D'acord	5 Totalment d'acord
----------------------------	---------------	-----------------	--------------	------------------------

La pregunta a la qual cal respondre en tots els casos és: “He escollit aprendre català...”

Actituds envers les llengües minoritàries

Aquests ítems estan relacionats amb l'empatia i la comprensió del català com a llengua minoritària. Alguns dels ítems representen característiques inherents d'una llengua minoritària (23): uns altres fan referència exclusivament al català (6): finalment els ítems (21 i 16) reflecteixen les característiques de la L1 dels estudiants i la possible empatia envers la llengua catalana.

21. Perquè la meua llengua materna és una llengua minoritària.
6. Perquè és una llengua que ha estat prohibida durant molts anys.
23. Perquè és una llengua que algun dia pot estar en perill d'extinció.
16. Perquè les llengües minoritàries al meu país d'origen no són reconegudes oficialment.

Orientació instrumental

Els ítems 3 i 4 vénen de l'AMTB de Gardner, el 19 és fruit de l'experiència docent de dues professores del CNL (Centre Normalització Lingüística) de Girona, i l'ítem 20 sorgeix de la resposta dels estudiants de l'Escola d'Adults del curs 2003-2004. Cal dir que, a la versió final, no s'ha inclòs l'ítem “Aprenc català per ajudar els meus fills amb els deures”, tot i ser una de les respostes majoritàries, ja que aquest ítem no és suficientment universal i no podria ser respost per tots els estudiants, fet que, com assenyala Gardner, podria afectar la fiabilitat del constructe.

3. Perquè em serà més útil per trobar una feina.
4. Perquè em consideraran una persona més educada.
19. Perquè vull tenir un certificat de llengua catalana.
20. Perquè vull continuar els meus estudis.

Orientació integrativa

Els següents quatre ítems vénen tots de l'AMTB de Gardner: únicament s'han adaptat al context català i s'han redactat de la forma més simple per facilitar-ne la comprensió als estudiants. S'ha de dir que no s'ha adoptat l'ítem que fa referència a la identificació, no només perquè quan es va comentar el qüestionari amb la directora del CNL de Girona es va considerar no adequat, sinó també perquè s'entén l'orientació integrativa com l'interès en la interacció, l'adaptació i l'amistat envers els parlants de la llengua estudiada i no necessàriament com la identificació amb els membres de la comunitat de la L2.

5. Perquè em vull comunicar amb els catalans.
17. Perquè m'agradaria poder-me adaptar millor a la societat catalana.
10. Perquè m'agradaria fer amics catalans.
11. Perquè em permetrà participar en activitats associatives (esportives, culturals, ONGs, polítiques, sindicals...).

Orientació intrínseca

Els ítems d'aquest constructe també estarien relacionats amb la teoria de l'autodeterminació (Deci i Ryan 1985, 1995). Es tracta d'un constructe, igual que l'anterior, extret dels estudis de Noels. Alhora té a veure amb dos constructes de l'AMTB de Gardner: *Attitudes toward Learning French* (considerat dins el constructe Motivació), i *Interest in learning languages* (considerat dins el constructe Integrativeness). Tot i que aquest últim constructe és més ampli, ja que té en compte el fet d'aprendre llengües en general, i no només una llengua particular (en el nostre cas, el català). En uns inicis volíem barrejar els dos constructes, però el Dr. Gardner ens va aconsellar de no barrejar l'interès per aprendre català amb l'interès per aprendre altres llengües, de manera que feia referència a "M'agrada aprendre llengües". Així finalment podem veure com tots els ítems indiquen l'interès i el fet de passar-s'ho bé quan s'aprèn català.

7. Perquè m'agrada aprendre català.
22. Perquè m'agrada la llengua catalana.
2. Perquè m'ho passo bé aprenent el català.
9. Perquè la llengua catalana és molt interessant.

Desig d'aprendre la llengua catalana

Aquest constructe fa referència a les oportunitats que els estudiants busquen a través de l'aprenentatge del català. Gardner al seu AMTB utilitza diferents ítems, a més dels que tenen exclusivament a veure amb l'entorn mediàtic. En el present qüestionari s'ha fet només referència a l'entorn mediàtic que una persona té quan aprèn una llengua en context (quan aprèn una L2): així doncs, els ítems del constructe fan referència al desig que els estudiants manifesten per entendre el seu entorn mediàtic, ja sigui a partir de la comprensió oral (15), l'audiovisual (12) o l'escrita (13, 24).

12. Perquè m'ajudarà a entendre millor la televisió catalana.
13. Perquè vull llegir diaris i revistes.
15. Perquè vull entendre la ràdio.
24. Perquè vull llegir llibres en català.

Motivació (intensitat motivacional)

Aquests ítems es refereixen al nivell d'esforç que els immigrants estan disposats a fer per aprendre català. Els quatre ítems estan extrets de l'AMTB de Gardner. Dos dels ítems estan formulats en negatiu (40, 34). Com es pot constatar, aquí la motivació té a veure amb l'esforç que els estudiants estan disposats a fer fora de l'aula (26, 40, 34) i amb la intenció de voler continuar l'aprenentatge del català (27).

26. Si la professora demanés més feina a casa, segur que la faria.
27. L'any vinent em tornaré a apuntar a català per millorar el nivell.
40. Poques vegades faig els deures de català.
34. Poques vegades reflexiono sobre el que he après a la classe de català.

Amotivació

Els ítems que es consideren en el constructe amotivació estarien relacionats amb la teoria de l'autodeterminació (Deci i Ryan 1985, 1995). El constructe està extret de l'estudi de Noels (2001). Com es pot veure, els ítems estan relacionats amb no voler dur a terme una acció, i fer-la perquè un s'hi sent totalment obligat.

L'ítem 14 fa referència a estudiar català per obligació: els ítems 25 i 8 mostrarien raons independents al fet de voler estudiar català. Finalment, l'ítem 1 mostra la realitat de l'Escola d'Adults durant el curs 2003-2004 (Peña 2004), on segons l'entrevista a una de les mestres, hi havia estudiants que inicialment s'apuntaven a català perquè no hi havia places per aprendre castellà.

1. Perquè no hi havia places per castellà.
25. Perquè no és car.
8. Perquè tinc temps.
14. Perquè em sento obligat a aprendre'l.

Ansietat (*self-lingüistic confidence*)

Els ítems de Gardner (1985) que fan referència a l'ansietat es refereixen a l'ansietat que senten els estudiants a l'hora de parlar francès a l'aula, com l'ítem 30, que està formulat en negatiu. Però atès que els objectius de l'estudi són macrosocials (ens interessa més el que succeix fora de l'aula que no pas el que passa a l'aula), els altres ítems fan referència a com es senten lingüísticament a l'hora de parlar català fora de l'aula (31, 37, 41) i, doncs, tenen a veure amb la noció de Clément (1980) de *self-linguistic confidence*. Així, els últims tres ítems estan extrets del qüestionari de Clément et al. (1994) i estan adaptats al català.

30. Sovint em poso nerviós quan haig de parlar català a classe.
31. Em sento tranquil i amb confiança quan parlo amb catalans.
37. Quan parlo català, els catalans intenten entendre'm.
41. Em sento tranquil i còmode quan parlo català amb amics.

Actituds dels immigrants envers els catalans

Els següents 4 ítems vénen tots de l'AMTB de Gardner, únicament s'han adaptat al context català. Dos dels ítems estan formulats en negatiu (45, 46), els altres en positiu (43, 38).

43. M'agradaria conèixer més catalans.
45. Els catalans no m'agraden gaire.
38. Els catalans són bona gent.
46. Els catalans són poc comunicatius.

Actituds dels catalans envers els immigrants

Aquests ítems han estat creats per reflectir les actituds que els immigrants senten respecte dels catalans. Dos dels ítems són positius (36, 28) i dos negatius (35, 29).

36. Els catalans sempre m'han tractat bé.
28. Els catalans valoren la meva cultura d'origen.
35. Els catalans són racistes.
29. Els catalans menyspreen el meu país d'origen.

Aculturació

Amb aquest constructe, a diferència del que entén Clément (1986), s'ha volgut mesurar l'aculturació a partir d'ítems que mostren estratègies d'aculturació i, en certa manera, mostren el nivell d'adaptació dels estudiants. L'ítem 44 fa referència a la integració, l'ítem 33 a l'assimilació i l'ítem 42 i el 47 a la marginalització.

44. Em sento alhora català i del meu país d'origen.
33. Em sento bàsicament català.
42. No em sento ni català, ni del meu país d'origen.
47. M'avergonyeixo de la meva procedència/nacionalitat.

Els següents ítems s'han considerat de forma independent, és a dir que no formen cap constructe. L'objectiu d'aquests és comprovar nocions d'altres

estudis (Gardner 1985, Masgoret 2002) i nocions noves que podrien servir per a futures recerques.

Identificació (*affiliative orientation*)

18. Perquè m'agradaria pensar i comportar-me com un català.

Adaptació cultural (*cultural adjustment*)

39. La meva cultura d'origen és propera a la catalana.

Identitat lingüística

32. Em sento català, quan parlo català.

Finalment, el qüestionari conté espai en blanc per què els alumnes escriguin tres paraules que associïn amb la cultura de la llengua estudiada, tampoc aquesta part s'ha utilitzat en aquest treball.

2.3. RECOLLIDA DE DADES

Les dades per a aquest estudi es van recollir durant l'última setmana de febrer i la primera quinzena de març de l'any 2005. Van ser necessàries tres setmanes per passar els qüestionaris, ja que sovint els horaris coincidien als diferents centres. En total es van passar a 22 aules de diferents barris de Girona.

Abans de contestar el qüestionari, els alumnes havien estat avisats que un dia d'aquella setmana hi aniria una estudiant de la Universitat de Barcelona per passar un qüestionari referent a l'aprenentatge del català a Girona.

El qüestionari es passa durant els primers 30-40 minuts de la classe, i es donen les instruccions cinc minuts després d'haver començat la classe, ja que normalment hi ha alguns alumnes que arriben tard.

2.3.1. Instruccions per al qüestionari

A les instruccions s'expliquen els objectius generals del qüestionari, no els específics. Com diu Gillham (2000), s'ha d'explicar bé als subjectes d'una mostra el perquè del treball que se'ls demana, perquè, posin atenció a l'hora de respondre les preguntes.

"...unless researchers explain why the information is being collected and how it will be used, some people may be reluctant to complete the questionnaire or to provide true answers... If you are mysterious about the purpose of the questionnaire they may be disinclined to answer or misunderstand the purpose, and so bias their answers in that way". (Gillham 2000:38)

Així doncs, tenint en compte Gillham (2000), abans de passar el qüestionari, s'explica que s'està fent un estudi sobre l'aprenentatge del català a Girona a nivell de les tres grans entitats que ensenyen català (EOI, Escoles d'Adults i Centre de Normalització Lingüística), i que els seleccionats per fer l'estudi són les persones no nascudes a Catalunya, perquè es busquen subjectes que no hagin tingut contacte amb el català de petits.

Ja amb el qüestionari a les mans, es diu als participants que cap pregunta no té una resposta bona i unes de dolentes; el que es busca és la sinceritat, i per trobar-la no cal pensar gaire les preguntes, el que importa és entendre-les. En el cas que no s'entenguin, el professor (si és vol quedar) i l'entrevistadora estan per ajudar. Seguidament, s'explica que algunes preguntes poden semblar repetides, però no ho són, simplement són semblants perquè es refereixen a la mateixa idea.

Tot seguit, s'assegura la confidencialitat de la recerca, es diu la durada aproximada de l'activitat de respondre el qüestionari, es demana si tenen alguna pregunta, i es recorda que en el cas que no entenguin alguna paraula o frase, que ho preguntin. Finalment, es recorda mirar les taules, si obliden el significat dels nombres.

Després d'esperar que tothom acabi la feina, es passa una llista d'interessats "Interessats a rebre informació sobre l'estudi" en la qual els alumnes que hi estan interessats escriuen la seva adreça electrònica.

2.4. INSTRUMENTS PER A L'ANÀLISI DE LES DADES

Les dades s'analitzaran amb el paquet estadístic SPSS per a Windows, versió 12.5, versió 14.00 i versió 15.00. L'SPSS és un programa estadístic informàtic molt utilitzat a les ciències socials i a les empreses que es dediquen a la investigació de mercat. Originàriament, les sigles SPSS designaven l'*Statistical Package for the Social Sciences*: actualment l'acrònim es tradueix per *Statistical Product and Service Solutions*. El programa és molt utilitzat perquè permet treballar amb bases de dades de grans dimensions. A més, permet la recodificació de les variables (en el nostre cas, per exemple, a les variables amb un valor negatiu, se'ls ha aplicat una escala inversa: el que tenia un valor de 5 s'ha equiparat a 1, el de 4 a 2, el de 3 a 3, el de 2 a 4, i el d'1 a 5).

Un cop es tenen les dades codificades (amb valors numèrics), introduïdes i processades, es plantegen les eïnes d'anàlisi que es necessiten per poder donar respostes als objectius i validar les hipòtesis.

Primerament, per conèixer el perfil dels estudiants, cal una anàlisi de freqüències, les quals proporcionen una descripció de les dades demogràfiques, permeten formar-se una idea de les seves característiques i ajuden a definir el marc general de la mostra. Una distribució de freqüències dóna informació referent als valors concrets que adopta una variable, al percentatge i al nombre de vegades que es repeteix cadascun d'aquests valors. A l'hora d'analitzar les freqüències, les dades de cadascun dels constructes valorats de l'1 al 5 s'han agrupat en quatre blocs, que van de la puntuació més baixa 1, a la més alta 5. Les mitjanes dels constructes pel fet de provenir de quatre ítems difícilment obtenen mitjanes numèriques no decimals. Així, a fi i efecte de poder copsar més fàcilment d'una manera gràfica la descripció de la mostra considerem: el valor *baix* =1 a 1,99, *força baix* =2 a 2,99, *força alt*=3 a 3,99 i *alt* 4 a 5.

Les altres eïnes d'anàlisi que es necessiten són: l'anàlisi factorial, les correlacions, les anoves, i els T-tests.

2.4.1. ANOVA i T-test

L'ANOVA o anàlisi de la variància (ANilisis Of VAriance) i els T-tests permeten esbrinar si existeixen variàncies suficientment importants entre grups com per afirmar que existeixen diferències significatives, però, mentre que les anoves les utilitzem per analitzar diferències entre tres o més grups, els T-tests els utilitzem per contrastar les possibles diferències entre dos grups.

En la pràctica existeixen diferents tipus d'ANOVA, depenent del tipus de tractament i de la manera com s'aplica als subjectes de la mostra. En el present estudi s'utilitza l'One-way ANOVA, que permet provar les diferències entre 2 o més grups, però, normalment l'One-way ANOVA s'utilitza per demostrar les diferències entre tres o més grups i el T-test per a dos grups. Com veurem, els grups o factors establerts es comparen amb la resta de variables independents.

A la variable categòrica que defineix els grups, l'anomenem independent o factor. A la variable que desitgem comparar, l'anomenem dependent. La variable factor és la variable que defineix els grups que desitgem comparar, en el nostre cas: pròcedència, variables lingüístiques i aculturadores com els anys viscuts a Catalunya.

2.4.2. Correlacions

Les correlacions de Pearson bivariades ajuden a constatar les relacions positives i negatives entre variables, tant si són significatives com si no ho són. Les correlacions permeten analitzar l'associació entre diferents variables. El coeficient de correlació oscil·la entre -1 i $+1$. Els valors propers al 0 mostren l'absència de relació entre dues variables i els propers a 1, sigui positiu o negatiu, mostren més associació.

Les correlacions tenen un nivell de confiança del 95% ($p^* < .05$) o del 99% ($p^{**} < .01$) per poder així rebutjar la hipòtesi nul·la. Quan la correlació és significativa a nivell 0,05 ($p < .05$), la probabilitat d'error és igual o inferior al 5%. Si la correlació és molt significativa a nivell 0,001 bilateral ($p^{**} < .01$), voldrà dir que la probabilitat d'error és igual o inferior a l'1%.

Finalment, és important recordar que els resultats de les correlacions no mostren relacions de causalitat, sinó que les correlacions informen merament de les associacions.

2.4.3. L'anàlisi factorial

L'anàlisi factorial agrupa les variables que tenen més correlacions amb diferents factors i ens dona una visió general de la mostra en termes de relacions entre unes variables i altres. A diferència d'altres tècniques, com l'anàlisi de la variància o la regressió, en l'anàlisi factorial totes les variables són independents, és a dir, a priori no existeix una dependència conceptual d'unes variables respecte a les altres.

Es pot considerar que l'anàlisi factorial és una tècnica de reducció de dades que serveix per trobar grups homogenis de variables a partir d'un conjunt de variables. Aquests grups homogenis es formen amb les variables que correlacionen molt entre elles. L'anàlisi factorial, doncs, a més de mostrar una reducció de la dimensionalitat de les dades, conté les correlacions entre les variables originals (o saturacions), matriu de components o estructura factorial.

Veiem com les variables saturen un factor perquè constitueixen un grup diferenciat de variables dins de la matriu de correlacions, així quan els factors són superiors a .0.4, diem que els factors reflecteixen una idea. Normalment després d'una primera anàlisi, es duu a terme un procés de rotació. Aquest procés de rotació busca el que Thurstone (1947) va denominar estructura simple. La rotació millora la saturació: es pot donar el cas que abans de la rotació una variable saturi dos factors, però que després de la rotació perdi la correlació en benefici d'un altre factor amb el qual comparteix més informació. Les variables que comparteixen informació amb més d'un factor, entorpeixen el procés de rotació i, en lloc de donar una saturació elevada en un únic factor, tendeixen a mostrar saturacions moderades en diferents factors.

3. RESULTATS

En la presentació dels resultats, per facilitar-ne la comprensió, es seguirà l'ordre dels objectius i de les hipòtesis. Primer es farà una descripció del perfil de l'alumnat, pel que fa a les dades personals, lingüístiques, aculturadores i motivacionals. Tot seguit es mostrarà la fiabilitat.

Seguidament, s'analitzaran les diferències individuals seguint tres eixos: el de la procedència geogràfica, el de les característiques lingüístiques i el de les característiques aculturadores.

Després es mostraran les correlacions des del punt de vista de la intensitat motivacional (motivació), l'orientació integrativa i instrumental, i del que Gardner (1985, 2001a) anomena *integrativeness* (integrativitat).

Finalment, es comentarà l'anàlisi factorial. Aquesta anàlisi ens ajudarà a comprendre la motivació en el nostre estudi i alhora ens permetrà comparar els nostres resultats amb els d'altres estudis (Bernaus et. al. 2004).

3.1. DESCRIPCIÓ DEL PERFIL DE L'ALUMNAT ADULT QUE ESTUDIA CATALÀ A GIRONA

En aquest apartat es mostra l'anàlisi independent de les variables més rellevants de l'estudi. El conjunt d'aquestes variables (edat, gènere, situació laboral etc...) es presenta amb els seus percentatges numèrics, a partir dels quals s'obté una descripció del perfil de l'alumnat que estudia català a Girona. Les variables es classifiquen en cinc grups: característiques de l'alumnat: coneixements lingüístics: ús del català per part de l'alumnat i dels gironins: l'autoavaluació dels alumnes en català, i descripció de les variables afectives de l'alumnat.

3.1.1. Característiques de l'alumnat

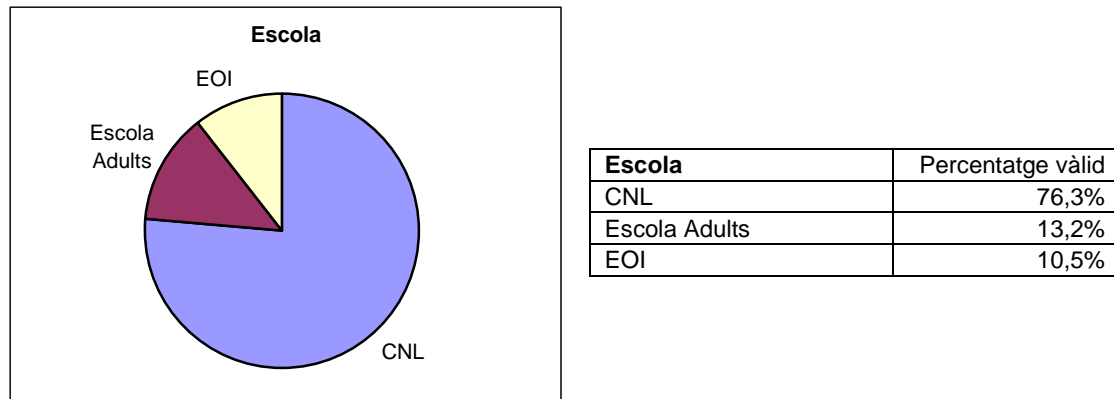


Fig. 17: Centres on estudien els subjectes de la mostra.

De la mostra total de 272 subjectes, un 76,3% dels enquestats són estudiants del Consorci per a la Normalització Lingüística (CNL), un 13,2% són estudiants de l'Escola d'Adults, i un 10,5% són estudiants de l'Escola Oficial d'Idiomes (EOI). El fet que la majoria d'estudiants siguin provinents del Consorci, es justifica pel fet que és l'única entitat que es dedica exclusivament a l'ensenyament del català als adults i disposa sis centres a diferents barris de Girona.

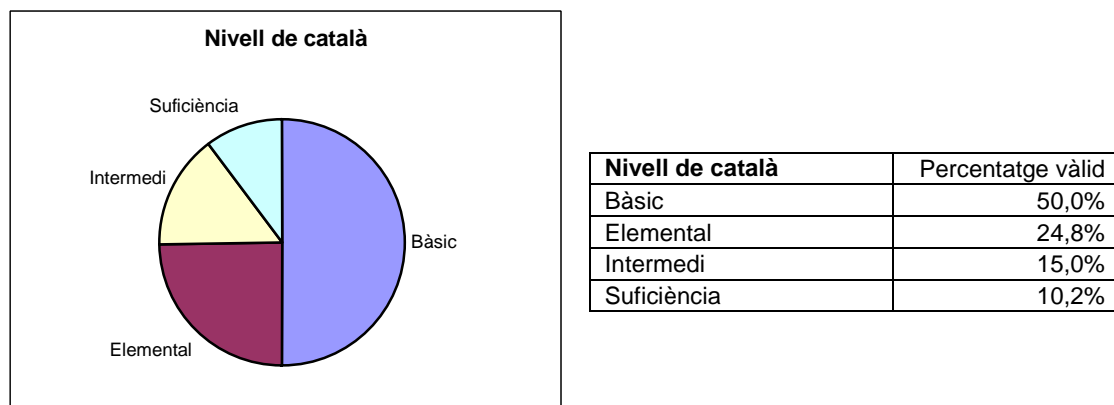
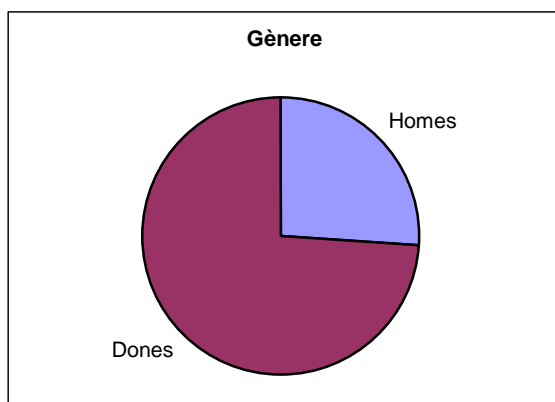


Fig. 18: Nivell de català.

De la mostra total de 272 subjectes, un 50% són alumnes de nivell bàsic, un 24,8% són de nivell elemental, un 15% de nivell intermedi i un 10% de suficiència. Així doncs, la taula indica que la meitat dels estudiants es troben en

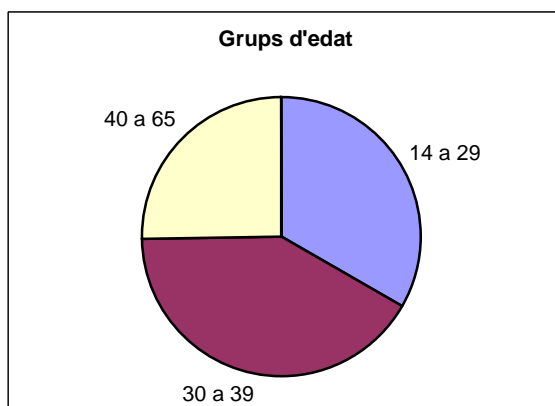
un nivell inicial bàsic. De fet, com s'ha pogut constatar en l'informe facilitat pel CNL (2004), l'increment dels cursos es dona als nivells bàsics.



Gènere	Percentatge vàlid
Homes	26,0%
Dones	74,0%

Fig. 19: Gènere.

La figura 19 mostra que el 74% dels estudiants enquestats són dones. Aquesta dada coincideix amb la feminització de les aules en altres poblacions de Catalunya, i també amb les dades de l'estudi de Melià i Mestres (2007), segons el qual el 72,4% dels alumnes que estudien català a Mallorca són dones.



Grups d'edat	Percentatge vàlid
14 a 29	33,3%
30 a 39	41,5%
40 a 65	25,2%

Fig. 20: Grups d'edat.

Amb referència a l'edat, la majoria (41,5%) tenen de 30 a 39 anys. El segon percentatge més alt 33,3% és per als alumnes que tenen de 14 a 29 anys. Així doncs, es pot concloure que la gran majoria dels matriculats són relativament joves, ja que pràcticament el 75% de la mostra té menys de 40 anys.

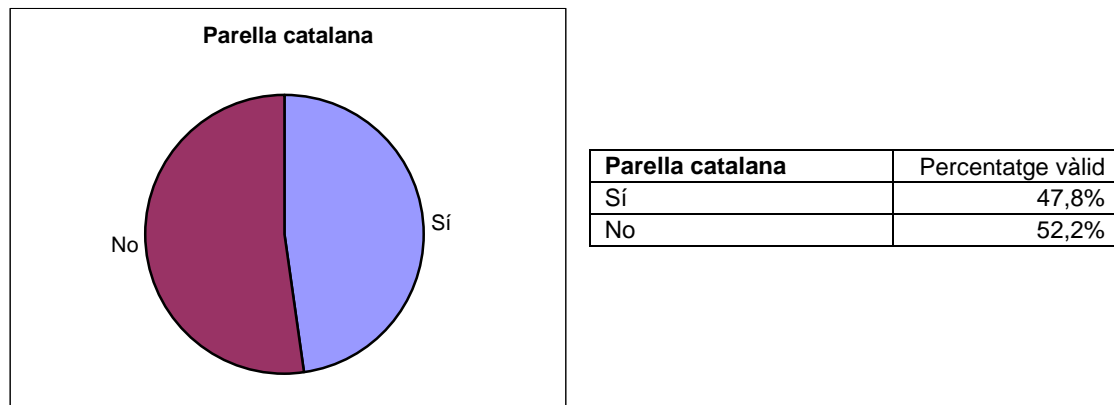


Fig. 21: Parella catalana.

Aquesta figura 21, fa referència al 70% dels subjectes de la mostra que té parella: d'aquests, el 47,8% té parella catalana. És a dir que gairebé la meitat dels estudiants aparellats que aprèn català té parella catalana.

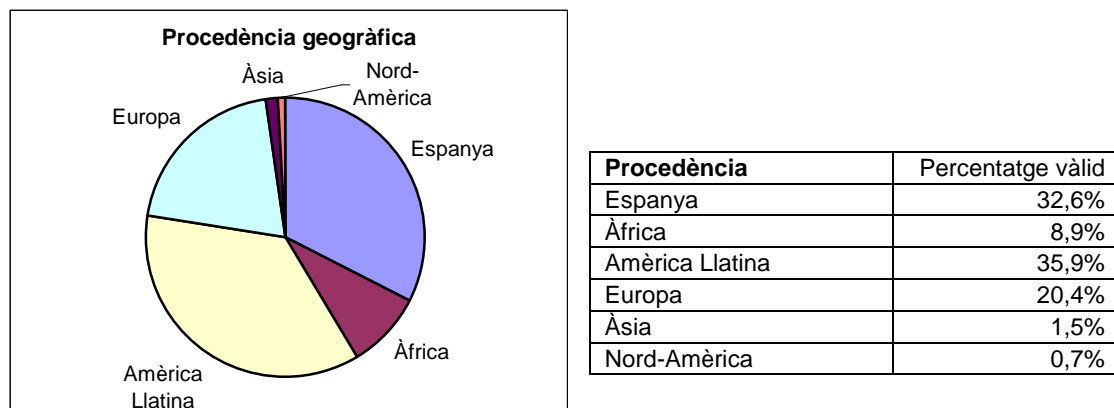


Fig. 22: Procedència geogràfica.

Dels 272 estudiants de la mostra el 36% provenen d'Amèrica Llatina, el 32,6% d'Espanya, el 20,4% d'Europa, el 8,9% d'Àfrica, l'1'5% d'Àsia, i el 0,7% d'Amèrica del Nord.

Si tenim en compte el cens del 01.01.05, veiem que a Girona, quan es va dur a terme l'estudi, hi havia uns 4.200 llatinoamericans i uns 4.000 africans. Tanmateix, les dades del cens no es corresponen amb les dades dels inscrits als cursos de català, ja que com es pot veure a la figura 22, el col·lectiu que més s'inscriu als cursos de català a Girona és el col·lectiu llatinoamericà. També aquest mateix col·lectiu sembla ser que és el que més s'inscriu en altres

poblacions catalanes, com Terrassa, o a Mallorca (Melià i Mestres, 2007), on la proporció de llatinoamericans que assisteixen als cursos és el doble de la proporció que representen sobre el total de la població. S'ha de recordar, però, que l'estudi s'ha fet només a estudiats alfabetitzats i, per tant, no es pot concloure de manera taxativa que el col·lectiu llatinoamericà sigui el col·lectiu més interessat a aprendre català. Aquest mateix fet (el requisit d'alfabetització) pot explicar el baix percentatge d'estudiants de la mostra d'origen africà.

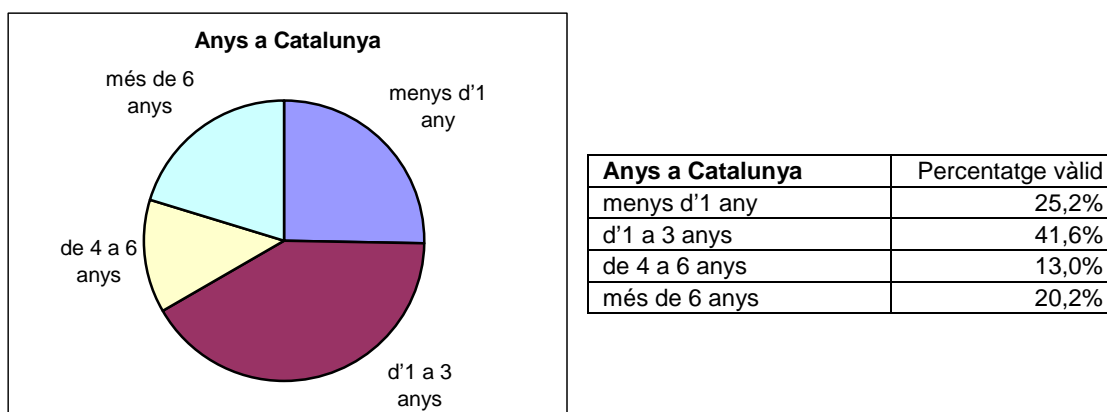


Fig. 23: Anys viscuts a Catalunya.

Les dades de la figura 23 destaquen que la majoria dels estudiants enquestats fa entre 1 i 3 anys que viuen a Catalunya. El segon percentatge més important és el dels que fa menys d'un any que hi viuen. Si es sumen aquests dos percentatges, veiem que el 67% dels estudiants fa 3 o menys de 3 anys que viu a Catalunya, és a dir que és pot considerar que s'han apuntat relativament ràpid als cursos de català. Així mateix ho considerava Monserrat Mas, la directora del CNL de Girona, quan manifestava que hi ha alumnes inscrits des de la seva primera setmana d'arribada a Catalunya.

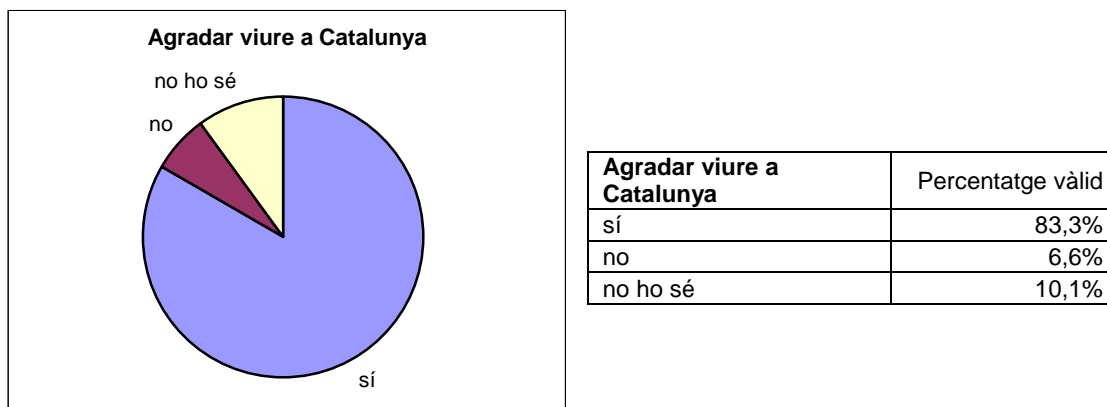


Fig. 24: Voluntat de permanència a Catalunya.

La figura 24 mostra com a la gran majoria dels estudiants (83,3%) els agradaria quedar-se a viure a Catalunya. Aquesta dada és un factor molt important a tenir en compte, ja que implica la voluntarietat i la satisfacció de viure a Catalunya: és a dir, no ens trobem amb persones que estiguin obligades a quedar-se a Catalunya.

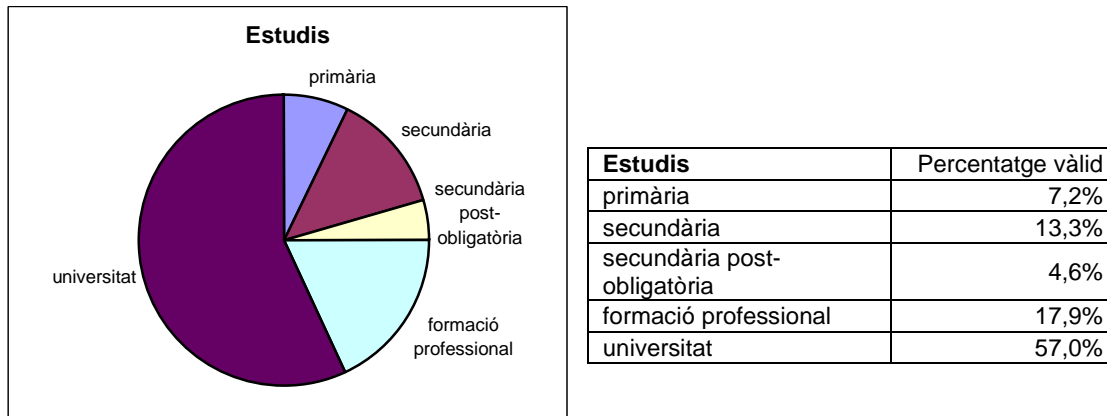


Fig. 25: Nivell d'estudis.

En general, es pot concloure que la majoria dels alumnes de la mostra té estudis, i la major part d'aquests té estudis universitaris (57%). Aquesta dada no es correspon amb la del conjunt de la població immigrant de Girona. S'ha de recordar, però, que el qüestionari, per raons d'impossibilitat de comprensió, no s'ha passat a les aules on els estudiants no estaven alfabetitzats.



Situació laboral	Percentatge vàlid
en actiu	56,9%
en atur	41,2%
pensionista	1,9%

Fig. 26: Situació laboral.

La figura mostra que la majoria d'estudiants treballa (56,9%), tanmateix no hi ha gaire diferència amb els que no treballen (41,2%). Aquesta dada potser es pot relacionar amb la feminització a les aules, tot i que no és cap dada conclouent.

3.1.2. Coneixements lingüístics de l'alumnat

Coneixement existència català	Percentatge vàlid
Sí	71,6%
No	28,4%

Taula 5: Coneixement existència del català.

La majoria dels estudiants, un 71,6%, coneixien l'existència del català abans de venir a viure a Catalunya, i només un 28,4% desconeixia la seva existència. Segurament aquest fet es pot relacionar amb l'alt nivell de formació de la majoria de la mostra.

Coneixement del castellà	Percentatge vàlid
Sí	94,1%
No	5,9%

Taula 6: Coneixement del castellà.

Gairebé tots els estudiants enquestats coneixen el castellà (94,1%), només un 5,9% diu no conèixer-lo. És a dir, que els alumnes, abans de saber el català, majoritàriament saben el castellà.

Coneixement del català	Percentatge vàlid
Sí	74,8%
No	25,2%

Taula 7: Coneixement del català.

Un 74,8% dels subjectes de la mostra diu saber el català, mentre un 25,2% considera encara no saber-lo.

Coneixement llengües minoritàries	Percentatge vàlid
Sí	12,1%
No	87,9%

Taula 8: Coneixement llengües minoritàries.

Només un 12,1% manifesta conèixer una llengua minoritària, com el l'ucraïnès, el bielorús, el berber, el gallec o el basc, que són les cinc llengües minoritàries més parlades pels subjectes de la nostra mostra.

Nombre llengües que es parlen	Percentatge vàlid
1	11,3%
2	30,1%
3	31,2%
4	18,4%
5	6,4%
6	2,3%
7	0,4%

Taula 9: Nombre llengües que es parlen.

La majoria dels estudiants (61,3%) parlen entre 2 i 3 llengües (30,1% i 31,2% respectivament), essent el castellà la llengua més parlada. Només un 11,3% considera que parla una única llengua, que acostuma a ser el castellà.

Pel que fa la procedència dels que diuen parlar més llengües hem d'anomenar Ucraïna i el continent africà.

Llengua treball català	Percentatge vàlid
Sí	67,3%
No	32,7%

Taula 10: Llengua treball català.

Dels alumnes que treballen (56,9%), un 67,3 % té com a llengua bàsica a la feina el català, i un 32,7% hi té el castellà. Si tenim en compte l'Estadística d'usos lingüístics a Catalunya 2003 veiem que el percentatge és similar, ja que la llengua habitual a les comarques gironines és un 70,3%, enfront del 50,1% de la mitjana catalana.

Les tres taules següents fan referència als usos lingüístics dels subjectes de la mostra en relació amb els mitjans de comunicació (en quina/es llengua/ües miren, escolten, llegeixen televisió, ràdio i premsa escrita):

Mitjans de comunicació (canals TV)	Percentatge vàlid
Català	38,3%
Castellà	59,7%
Altres	2,0%

Taula 11: Llengua televisió.

Mitjans de comunicació (ràdio)	Percentatge vàlid
Català	47,5%
Castellà	51,4%
Altres	1,1%

Taula 12: Llengua ràdio.

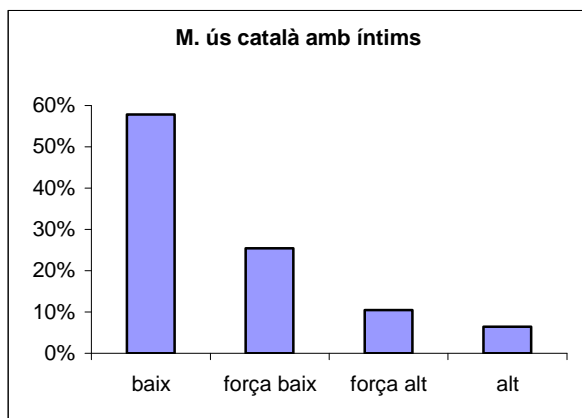
Mitjans de comunicació (premsa)	Percentatge vàlid
Català	61,0%
Castellà	36,4%
Altres	2,6%

Taula 13: Llengua premsa.

Les taules 11, 12 i 13 mostren que les dades varien en funció de cada mitjà de comunicació. Pel que fa a la televisió, un 59,7% mira la televisió en castellà i un 38,3% ho fa en català. Pel que fa a la ràdio, els resultats estan pràcticament igualats: mentre que un 51,4% escolta la ràdio en castellà, un 47,5% ho fa en català. Amb la premsa escrita, la presència del català és més elevada: la majoria dels estudiants llegeixen diaris en català 61%, en contraposició a un 36,4% que ho fa en castellà

3.1.3. L'ús del català per part de l'alumnat i dels gironins

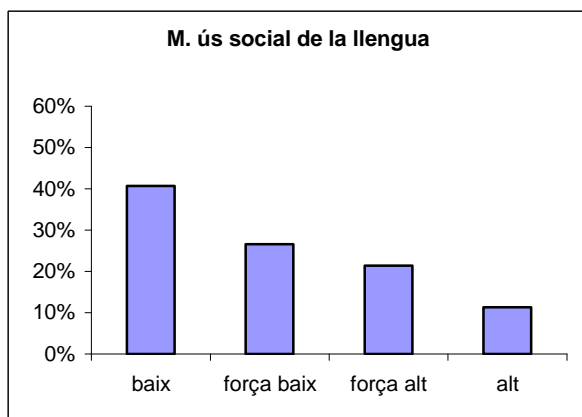
En aquesta secció es vol mostrar l'ús oral del català des de dues perspectives: la dels immigrants quan parlen català i la de les situacions amb què es troben a l'hora de poder practicar català. Primerament, s'ha procedit a l'anàlisi dels percentatges de freqüència de l'ús social i de l'ús íntim (familiar, amb els amics) del català per part de l'alumnat enquestat. Com s'ha vist, l'ús social es refereix al fet de parlar català amb els veïns, al carrer, per comprar, amb el metge ...; i l'ús social íntim, al fet de parlar català amb la parella, els familiars, els amics ... Els alumnes han donat una nota de l'1=*mai* al 5=*sempre* a situacions socials i íntimes. En una segona part, es pot veure l'ús del català dels gironins envers els immigrants, i l'asequibilitat del català per part dels alumnes. En aquests dos últims ítems, com que no es tracta de mitjanes, els valors es mostren tal com els alumnes han contestat, és a dir amb les franges de l'1 al 5 (1=totalment en desacord, 5=totalment d'acord). Per contra, com s'ha esmentat a la metodologia, en els constructes que estan formats per 4 ítems, i doncs el resultat és una mitjana, els valors s'han agrupat en quatre blocs (baix =1 a 1,99, força baix =2 a 2,99, força alt=3 a 3,99 i alt 4 a 5).



Ús català amb íntims	Percentatge vàlid Global	
baix	57,8%	83,2%
força baix	25,4%	
força alt	10,4%	16,8%
alt	6,4%	

Fig. 27: Mitjana ús català amb íntims.

Els resultats de freqüència de l'ús del català en àmbits íntims (familiars, amics, parella) indiquen que la gran majoria dels immigrants enquestats gairebé no parla català amb els més pròxims, ja que té un ús íntim baix (83,2%). Només un 16,8% dels alumnes parla usualment amb els més pròxims en català.



Ús social de la llengua	Percentatge vàlid Global	
baix	40,7%	67,3%
força baix	26,6%	
força alt	21,4%	32,7%
alt	11,3%	

Fig. 28: Mitjana ús social de la llengua.

Pel que fa a l'ús social de la llengua, els alumnes tampoc no parlen usualment en català en les situacions socials, ja que el 67,3% diu no utilitzar el català amb els veïns, amb els metges o al carrer. Segons el percentatge global, només un 32,7% utilitza el català usualment al carrer.

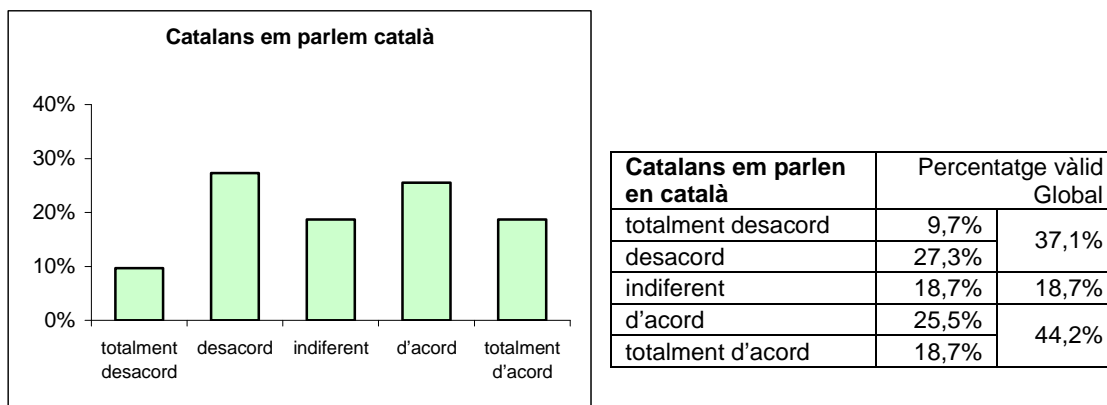


Fig. 29: "Catalans em parlen en català".

Considerant les freqüències que indiquen la percepció que els alumnes tenen de la llengua que se'ls parla, hi ha una dispersió d'opinions, però predominen les franges intermèdies: en desacord 27,3% i d'acord 25,5%. Tanmateix, el percentatge global predominant és el dels que hi estan d'acord: el 44,2% creu que els catalans els parlen en català, en contra d'un 37,1% que creu que els catalans no els parlen en català.

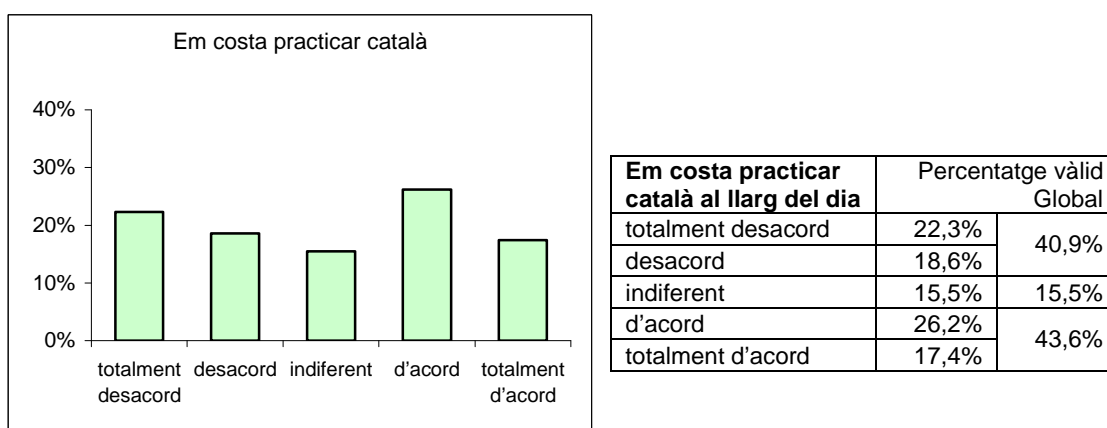


Fig. 30: "Em costa practicar català".

Pel que fa a la possibilitat de parlar català al llarg del dia, les opinions també són molt disperses, ja que les franges oscil·len entre el 15,5% i el 26%, però el percentatge global superior és el dels que estan d'acord amb el fet que parlar català és difícil al llarg del dia (43,6%), en contra d'un 40,9% que hi està en desacord, és a dir que consideren que no costa practicar català al llarg del dia.

RESUM DE LES VALORACIONS SOBRE ELS USOS LINGÜÍSTICS

Tenint en compte les mitjanes dels usos lingüístics, cal destacar que només un 16,8% dels enquestats utilitzen el català usualment amb els més pròxims, si bé socialment s'utilitza més (32,7%). Quant a l'ús del català envers els immigrants, les respostes no són tan concentrades i ens trobem amb intervals importants en la gradació d'1 a 5: tanmateix es pot concloure que el 44,2% estan d'acord amb el fet que els gironins els parlen en català, en contra d'un 40,9% que hi està en desacord. Pel que fa a la possibilitat de poder parlar català al llarg del dia, la majoria també (43,6%) està d'acord i considera que costa practicar català. Aquestes últimes dades no s'han d'entendre contradictòriament, ja que una cosa és que els gironins els parlin en català, i una altra que els alumnes puguin trobar-se en situacions on practicar el català.

3.1.4. Autoavaluació dels alumnes en català

A continuació s'ha procedit a l'anàlisi dels percentatges de freqüència de les autoavaluacions en català a partir de les quatre competències: expressió oral, comprensió oral, expressió escrita i comprensió escrita. Com hem vist, els alumnes han donat una nota de l'1 al 5, (1=fàcil i 5=molt difícil) a tres situacions de cada competència. Les mitjanes d'aquestes puntuacions són les que es presenten tot seguit. Una vegada més, els resultats de les mitjanes dels constructes es mostren en quatre franges per poder discernir els resultats més fàcilment.

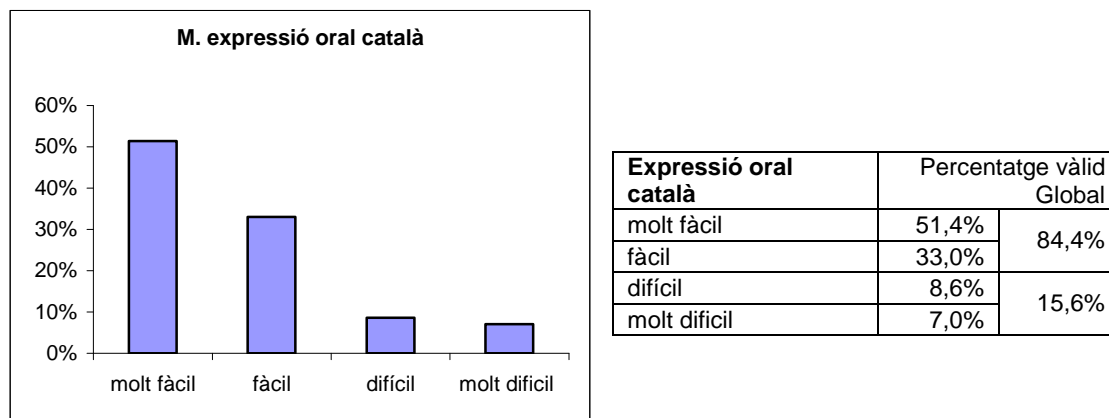


Fig. 31: Mitjana expressió oral català.

Els resultats dels ítems de la freqüència sobre l'expressió oral mostren que, si es té en compte el percentatge global sobre el total dels alumnes, el 84,4% creu que és fàcil expressar-se oralment en català, mentre que un 15,6% considera que és difícil.

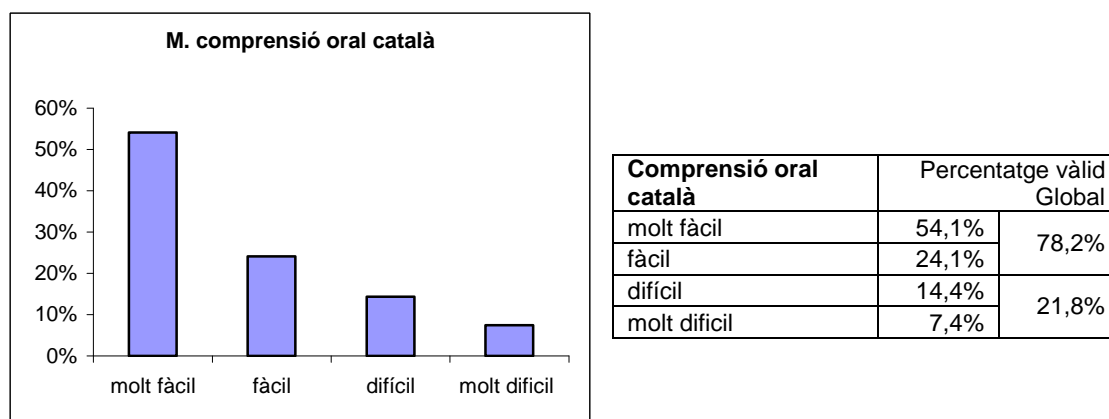
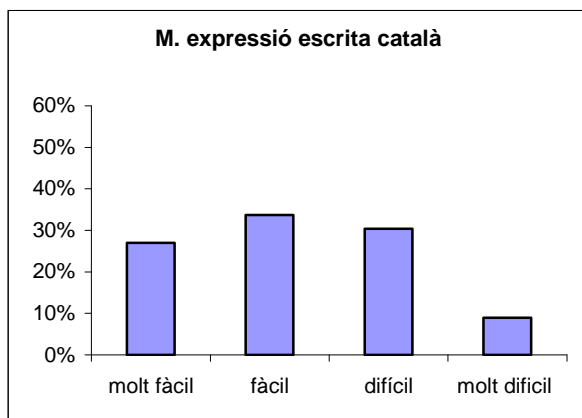


Fig. 32: Mitjana comprensió oral català.

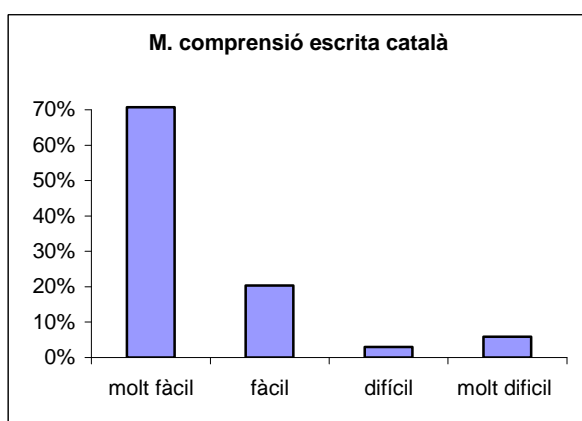
Pel que fa a la comprensió oral, si es té en compte el percentatge global, es veu com també la majoria considera que és fàcil comprendre el català (78,2%), en contra d'un 21,8% que considera que és difícil.



Expressió escrita català	Percentatge vàlid Global	
molt fàcil	27,0%	60,7%
fàcil	33,7%	
difícil	30,4%	39,3%
molt difícil	8,9%	

Fig. 33: Mitjana expressió escrita català.

Quant a l'expressió escrita, les franges predominants són les intermèdies: fàcil (33,7%) i difícil (30,4%): però si es consideren els percentatges globals, el 60,7% considera que escriure en català és fàcil, i el 39,3% considera que és difícil.



Comprensió escrita català	Percentatge vàlid Global	
molt fàcil	70,7%	91,1%
fàcil	20,4%	
difícil	3,0%	8,9%
molt difícil	5,9%	

Fig. 34: Mitjana comprensió escrita català.

Pel que fa a la comprensió escrita, destaca que una proporció molt alta dels alumnes enquestats (70,7%) considera que és molt fàcil comprendre el català escrit i seguidament es veu com el 20,4% considera que és fàcil: això fa que el percentatge global total que considera fàcil la lectura del català sigui una gran majoria (91,1%).

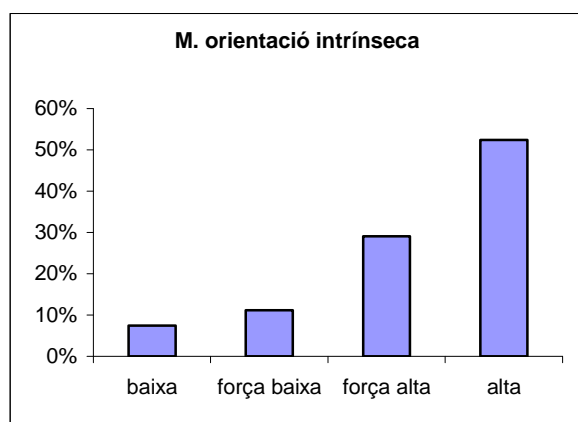
RESUM DE LES VALORACIONS SOBRE LES COMPETÈNCIES

Segons els resultats precedents de freqüències sobre l'autoavaluació de les competències lingüístiques en català, cal destacar que la competència que una gran majoria considera més fàcil és la lectura (91,1%), i que la competència que globalment es considera més difícil és l'expressió escrita (39,3%). A un nivell intermedi trobaríem la competència oral: mentre que l'expressió oral és fàcil per a un 84,4%, la comprensió oral és fàcil per a un 78,2%.

El rànquing final de les competències –de fàcil a difícil– seria: lectura (91,1%), expressió oral (84,4%), comprensió oral (78,2%) i expressió escrita (60,7%). Així doncs, es pot concloure que gairebé totes les competències són considerades majoritàriament fàcils pels alumnes de la mostra estudiada.

3.1.5. Descripció de les variables afectives de l'alumnat

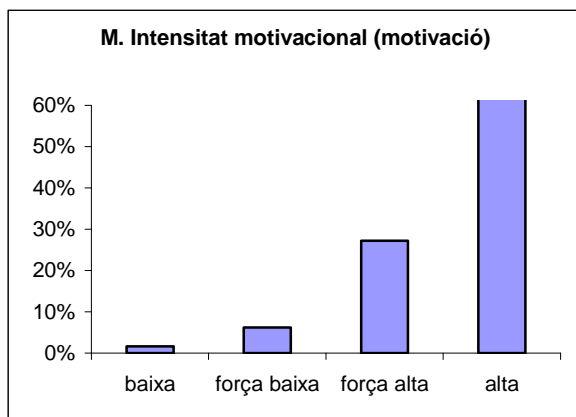
A continuació es descriuen les freqüències de la mitjana dels constructes de les variables afectives i actitudinals. Les dades de cadascun dels constructes s'han agrupat en quatre blocs, que van de la puntuació més baixa (bloc 1) a la més alta (bloc 4), a fi i efecte de copsar d'una manera més gràfica la descripció de la mostra.



Orientació intrínseca	Percentatge vàlid Global	
	baixa	7,4%
força baixa	11,1%	
força alta	29,1%	81,5%
alta	52,4%	

Fig. 35: Mitjana orientació intrínseca.

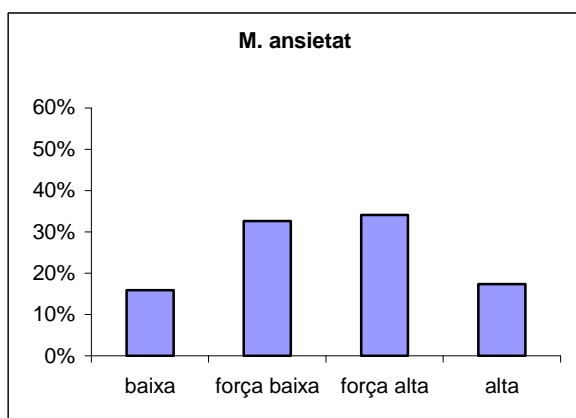
Quant a l'orientació intrínseca (o l'interès per aprendre català), la gran majoria s'ho passa bé aprenent català (81,5%) i només un 18,5% manifesta una orientació intrínseca negativa a l'hora d'aprendre català.



Intensitat motivacional (motivació)	Percentatge vàlid Global	
baixa	1,6%	7,8%
força baixa	6,2%	
força alta	27,2%	92,4%
alta	65,2%	

Fig. 36: Mitjana intensitat motivacional (motivació).

Quant a la intensitat motivacional, una proporció molt alta dels enquestats mostra una motivació alta a l'hora d'aprendre català (65,2%), i un 27,2% té una motivació força alta: o sigui que la gran majoria (92,4%) manifesta una motivació positiva a l'hora d'aprendre català. Només un 1,6% té una baixa intensitat motivacional a l'hora d'aprendre català.

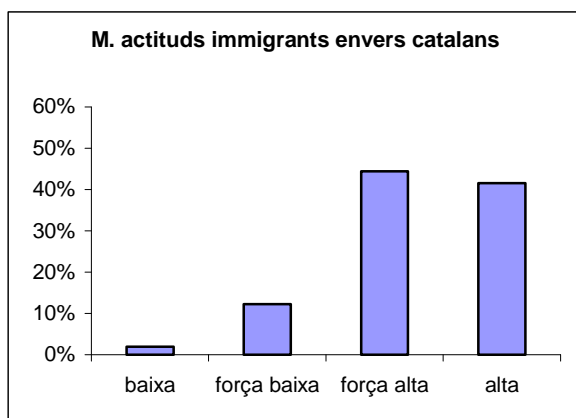


Ansietat	Percentatge vàlid Global	
baixa	15,9%	48,5%
força baixa	32,6%	
força alta	34,1%	51,5%
alta	17,4%	

Fig. 37: Mitjana ansietat.

Pel que fa a l'ansietat, ens trobem amb unes franges força equilibrades, que gairebé són meitats. El 48,5% dels enquestats manifesta una ansietat baixa a l'hora de parlar català, mentre que el 51,5% té ansietat. Cal destacar,

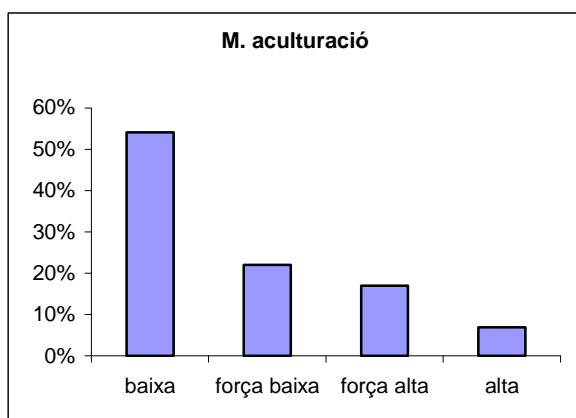
però que el que predomina són les franges intermèdies: força baixa (32,6%) i força alta (34,1%).



Actituds immigrants envers catalans	Percentatge vàlid Global	
baixa	1,9%	14,1%
força baixa	12,2%	
força alta	44,4%	85,9%
alta	41,5%	

Fig. 38: Mitjana actituds envers catalans.

D'altra banda, les actituds envers els catalans són molt favorables: el 44,4% dels enquestats mostra actituds força altes, i el 41,5% altes; és a dir, el 85,9% dels immigrants de la nostra mostra tenen actituds positives envers els catalans. Tan sols un 14,1% té actituds baixes, dels quals només un 1,9% són negatives.



Aculturació	Percentatge vàlid Global	
baixa	54,1%	76,1%
força baixa	22,0%	
força alta	17,0%	23,9%
alta	6,9%	

Fig. 39: Mitjana aculturació.

Pel que fa a l'aculturació, més de la meitat dels alumnes manifesten una baixa aculturació (54,1%), i el 22 % una aculturació força baixa: és a dir, la gran majoria mostra baixa aculturació. Només el 23,9% es pot considerar que mantingui una aculturació alta i força alta.

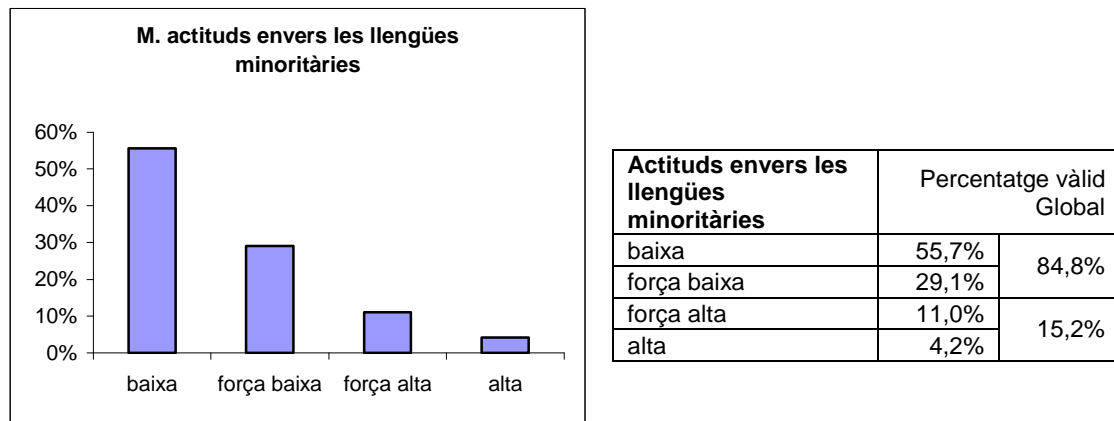


Fig. 40: Mitjana actituds envers les llengües minoritàries.

Quant a les actituds envers les llengües minoritàries, els resultats mostren que la majoria dels enquestats manifesten una actitud baixa (55,7%), i força baixa (29,1%). És a dir, sobresurt el 84,8% de persones que fan una valoració negativa del constructe: només un 15,2% manifesta una valoració positiva del constructe.

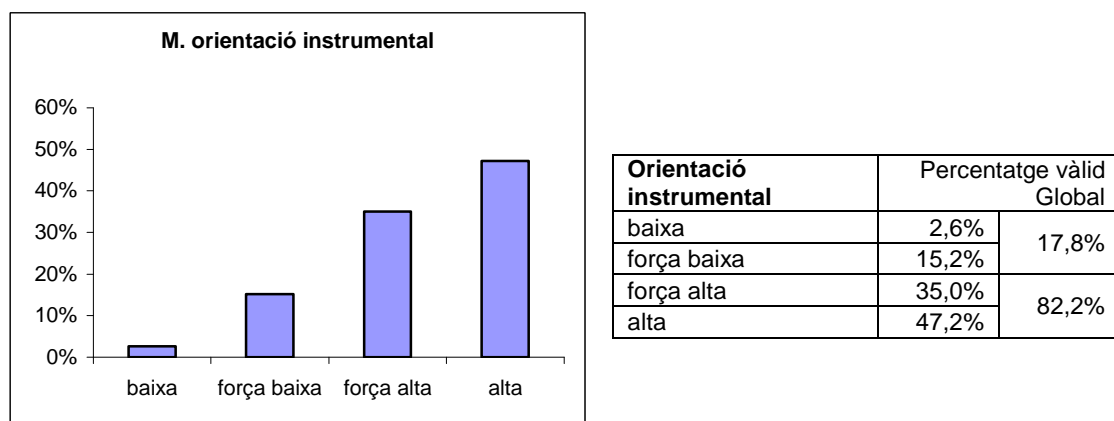
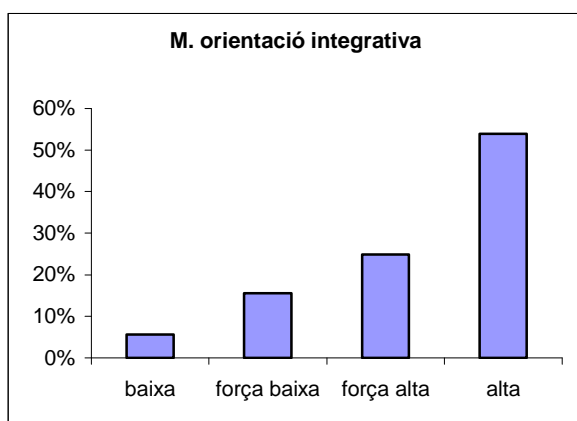


Fig. 41: Mitjana orientació instrumental.

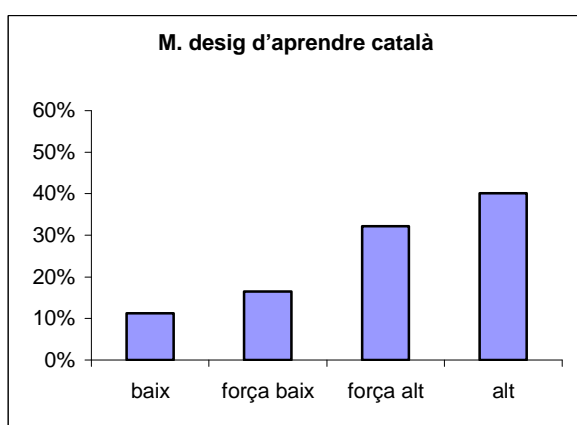
En relació a l'orientació instrumental, la majoria manifesta una orientació alta (47,2%), seguida d'una orientació força alta (35,0%). És a dir que la gran majoria dels enquestats (82,2%) té una orientació instrumental positiva a l'hora d'aprendre català. Només un 17,8% manifesta poca orientació instrumental a l'hora d'aprendre català.



Orientació integrativa	Percentatge vàlid Global	
baixa	5,6%	21,2%
força baixa	15,6%	
força alta	24,9%	78,8%
alta	53,9%	

Fig. 42: Mitjana orientació integrativa.

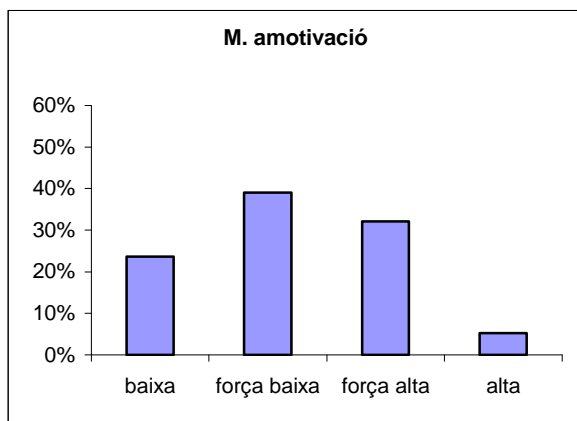
Pel que fa a l'orientació integrativa, trobem unes proporcions similars a les de l'orientació instrumental: la gran majoria dels enquestats (78,8%) manifesta una gran orientació integrativa, i només el 21,2% té poca orientació integrativa.



Desig d'aprendre català	Percentatge vàlid Global	
baix	11,2%	27,7%
força baix	16,5%	
força alt	32,2%	72,3%
alt	40,1%	

Fig. 43: Mitjana desig d'aprendre català.

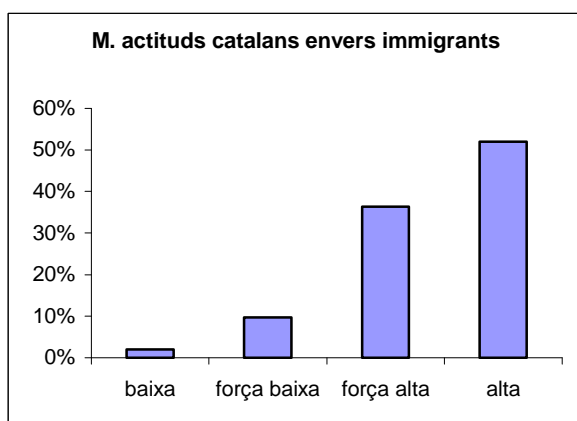
Quant a la motivació, en tant que desig, la majoria manifesta desig a l'hora d'aprendre la llengua (72,3%), dels quals un 40,1% té una alta motivació d'aprendre, i un 32,2% té una motivació força alta. Només un 27,7% es troba a les franges de baixa motivació per aprendre català.



Amotivació	Percentatge vàlid Global	
baixa	23,7%	62,7%
força baixa	39,0%	
força alta	32,1%	37,3%
alta	5,2%	

Fig. 44: Mitjana amotivació.

Pel que fa a l'amotivació, més de la meitat dels enquestats manifesten una baixa amotivació (62,7%), i només un 5,2% mostra una amotivació alta, és a dir, la gran majoria semblen motivats.



Actituds catalans envers immigrants	Percentatge vàlid Global	
baixa	2,0%	11,7%
força baixa	9,7%	
força alta	36,3%	88,3%
alta	52,0%	

Fig. 45: Mitjana actituds catalans envers immigrants.

En relació a les actituds dels catalans envers els immigrants, la gran majoria dels immigrants senten actituds favorables (88,3%) per part dels catalans. Concretament, un 52% alta i un 36,3% força alta. Només un 2% sent actituds negatives per part dels catalans.

RESUM DE LES VALORACIONS SOBRE LES VARIABLES AFECTIVES

Tenint en compte la mitjana dels constructes motivacionals anteriors, cal destacar que tots els constructes, menys dos, mostren uns percentatges globals positius. Entre aquests, cal destacar el de la intensitat motivacional, o motivació com a esforç (92,4%), el de les actituds envers els catalans (85,9%), el de l'orientació instrumental (82,2%) i el de l'orientació intrínseca (81,5%), que presenten un percentatge global superior al 80%. Tot seguit, ens trobem amb constructes com el de l'orientació integrativa (78,8%), o el desig per aprendre català (72,3%). Aquestes dades són compatibles amb la baixa amotivació dels alumnes (5,2%).

Pel que fa a les actituds destaquen els percentatges elevats i favorables, tant pel que fa a les actituds dels immigrants envers els catalans (85,9%), com pel que fa a les actituds dels catalans sentides pels immigrants (88,3%).

Per contra, només un 15,2% d'estudiants responen positivament als ítems relacionats a les seves actituds envers les llengües minoritàries, i només un 23,9% manifesta un grau d'aculturació alt.

Finalment, la mitjana del constructe ansietat a l'hora de parlar català, presenta una divisió equilibrada entre el percentatge global de baixa ansietat (48,5%) i d'alta ansietat (51,5%).

3.2. ANÀLISI DE FIABILITAT

Per avaluar la consistència del qüestionari s'ha comprovat la fiabilitat dels seus constructes, tots ells formats per quatre ítems. La consistència dels constructes s'avalua a partir de la correlació entre les variables, la qual pot anar de +1.0 (correlació màxima) a 0.0 (correlació inexistent). L'alpha de Cronbach assenyalava la correlació entre les variables d'un mateix constructe. Els constructes es poden considerar consistents quan el coeficient α és superior a .60. Si tenim un coeficient $\alpha=.75$, aquest coeficient mostra que el 75% de la variància observada en el constructe no és atzarosa, sinó que respon a la interrelació i homogeneïtat dels ítems del constructe.

Constructes lingüístics	Fiabilitat
Autoavaluació coneixements lingüístics	$\alpha=.86$
Usos lingüístics	$\alpha=.83$

Taula 14: Fiabilitat constructes lingüístics.

Pel que fa a l'autopercepció dels coneixements de llengua, s'ha realitzat el test de fiabilitat de les autoavaluacions en les diferents competències amb uns resultats satisfactoris, la fiabilitat de l'autoavaluació en català és de $\alpha=.86$. Quant als usos lingüístics, es pot constatar com també els resultats són satisfactoris, la fiabilitat és de $\alpha=.83$.

En l'apartat de les variables afectives, amb 11 constructes motivacionals i actitudinals, l'anàlisi de fiabilitat s'ha fet constructe per constructe. Dels 11 constructes, es pot considerar que 9 són fiables perquè tenen un coeficient superior al .60. Són els següents:

Constructes motivacionals i actitudinals	Fiabilitat
Orientació integrativa	$\alpha=.79$
Actituds envers les llengües minoritàries	$\alpha=.73$
Orientació intrínseca	$\alpha=.84$
Desig d'aprendre	$\alpha=.88$
Ansietat	$\alpha=.68$
Actituds immigrants envers catalans	$\alpha=.60$
Actituds catalans envers immigrants	$\alpha=.61$
Orientació instrumental	$\alpha=.72$
Intensitat motivacional	$\alpha=.76$

Taula 15: Fiabilitat constructes motivacionals i actitudinals (I).

Els dos constructes restants no es poden considerar fiables. Una possible explicació de la baixa correlació d'alguns dels constructes podria raure en el fet que el coeficient està influït pel baix nombre d'ítems (correcció per atenuació de Spearman-Brown). Una altra explicació seria el fet que els estudiants han experimentat dificultat en la comprensió dels ítems formulats en negatiu, sobretot pel que fa al constructe de l'aculturació, on hi ha ítems del tipus: "No em sento ni català ni del meu país d'origen", o "M'avergonyeixo de la meva procedència nacionalitat".

Constructes motivacionals i actitudinals	Fiabilitat
Amotivació / Desmotivació	$\alpha=.36$
Aculturació	$\alpha=.41$

Taula 16: Fiabilitat constructes motivacionals i actitudinals (II).

Finalment, no hem d'oblidar que aquests dos constructes, igual que els constructes Actituds envers les llengües minoritàries i Actituds dels catalans envers els immigrants, han estat creats per al present estudi, és a dir que no existien referències psicomètriques prèvies dels constructes.

3.3. DIFERÈNCIES SIGNIFICATIVES SEGONS LA PROCEDÈNCIA, LES CARACTERÍSTIQUES SOCIOLINGÜÍSTIQUES I ACULTURADORES

L'objectiu d'aquesta secció és esbrinar les diferències significatives entre grups, d'acord amb el que es preveu a l'apartat d'objectius i hipòtesis. Per tal de dur a terme aquesta tasca s'han utilitzat l'ANOVA i el T-test. Com hem vist, les anoves i els T-tests permeten comprovar si les variàncies entre grups són suficientment importants entre grups com per afirmar que existeixen diferències significatives, però, mentre que les anoves les utilitzem per analitzar diferències entre tres o més grups, els T-tests els utilitzem per contrastar les possibles diferències entre dos grups. Els grups establerts han estat:

- La procedència geogràfica (o *cultural background* com consideren Bernaus et al. 2004).
- Característiques sociolingüístiques.
- Característiques aculturadores.

La taula següent mostra els tres grups esmentats amb les variables independents que s'han analitzat de cada grup, i serveix de guia dels punts que es seguiran a continuació.

1.Procedència geogràfica	2.Característiques sociolingüístiques	3.Característiques aculturadores
ANOVA Procedència	ANOVA N ^o de llengües parlades	ANOVA Anys passats a Catalunya
	T-test llengua minoritària	
	T-test llengua feina català	ANOVA Intenció viure a Catalunya.

Taula 17: Resum de l'apartat 3.3.

Com es pot veure a la taula 17, per analitzar la variabilitat entre els diferents grups establerts s'han fet servir dos tipus d'anàlisi: ANOVA i T-tests. Així veiem que mentre el T-test estableix dos grups possibles (sí/no) l'ANOVA distingeix més de dos grups.

Les variables dependents es poden identificar a cada gràfic perquè apareixen escrites verticalment a l'esquerra dels gràfics. Les variables independents són les que es troben a la part inferior dels gràfics. Com veurem, les variables dependents a l'orientació instrumental i intensitat motivacional, apareixen en forma d'ítem i no de constructe, i és que mentre que amb l'orientació instrumental volíem concretar diferències laborals, d'estudis o certificats, amb la intensitat motivacional volíem concretar diferències respecte al nivell d'esforç.

3.3.1. Variabilitat segons procedència

La procedència geogràfica s'ha establert a partir de 4 grups tenint en compte els continents majoritaris i el país majoritaris. Així obtenim 4 grups: Espanya, Amèrica Llatina, Europa i Àfrica.

Aquesta classificació és molt útil per obtenir diferències lingüístiques (els que parlen castellà i els que no parlen castellà). Tanmateix la classificació no és útil si es volen tenir en compte característiques econòmiques, ja que Europa inclou immigrants comunitaris i no comunitaris.

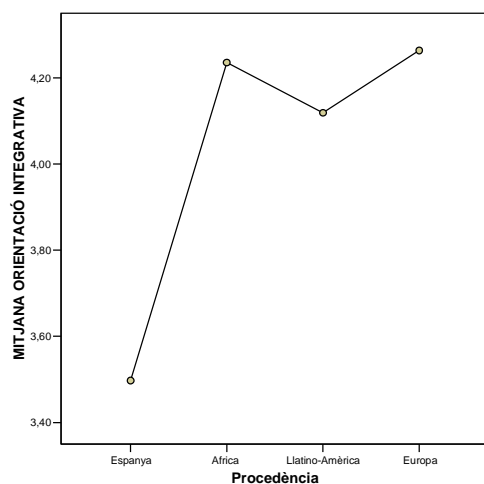
La taula següent mostra les variables motivacionals i d'ús lingüístic que han resultat significatives respecte de la variable independent Procedència, i segueix l'ordre que seguirà la secció.

Anoves procedència geogràfica	Sig.
Orientació integrativa	,000*
Orientació intrínseca	,037*
Desig aprendre català	,001*
Vull tenir certificat català	,002*
Vull continuar els meus estudis	,012*
Ansietat	,028*
Ús íntim català	,000*
Ús social català	,001*
Autoavaluació català	,000*

significatiu *p<.05

Taula 18: Resum variabilitat segons procedència geogràfica.

ORIENTACIÓ INTEGRATIVA



Grups	N. Mostra	Mitjana	F	Sig.
Espanya	88	3,50	10,960	,000
Àfrica	23	4,24		
Llatinoamèrica	96	4,12		
Europa	55	4,26		
Total	262	3,95		

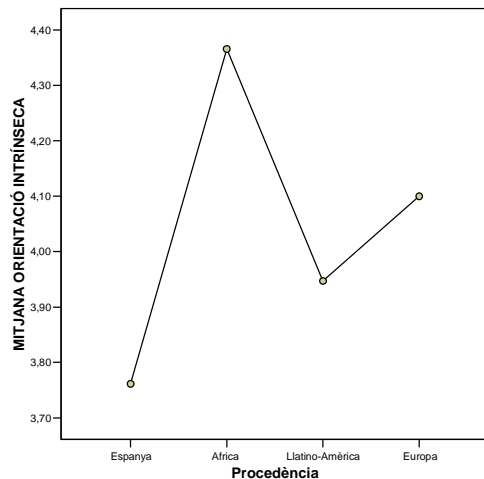
Fig. 46: Procedència / Orientació integrativa.

L'orientació integrativa és significativa (,000) en comparar les quatre procedències sobre una mostra de 262³⁵ individus. Si observem la mitjana de puntuació, observem que els estudiants provinents d'Espanya són els que tenen una orientació integrativa inferior (3,50). Per contra, els europeus (4,26), gairebé igual que els africans (4,24), són els que mostren més orientació

³⁵ Com veurem tot i que la mostra total d'alumnes és de 272 alumnes, a totes les anoves trobem menys subjectes, ja que no s'han eliminat els estudiants que no han contestat totes les preguntes del qüestionari.

integrativa. És a dir, els grups que no parlen espanyol són els que mostren més orientació integrativa a l'hora de voler aprendre català.

ORIENTACIÓ INTRÍNSECA

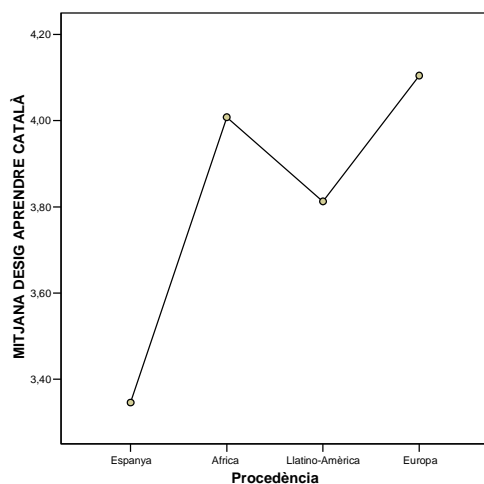


Grups	N. Mostra	Mitjana	F	Sig.
Espanya	88	3,76	2,878	,037
Àfrica	23	4,37		
Llatinoamèrica	96	3,95		
Europa	55	4,10		
Total	262	3,95		

Fig. 47: Procedència / Orientació intrínseca.

Si contrastem les quatre procedències sobre una mostra de 262 individus, l'orientació intrínseca resulta significativa ($,037$). Es constata que els africans són els que mostren més orientació intrínseca (4,37), tot seguit trobaríem els europeus (4,10), després els llatinoamericans (3,95) i finalment el grup dels espanyols que són els que tindrien una orientació intrínseca inferior (3,76).

DESIG D'APRENDRE CATALÀ



Grups	N. Mostra	Mitjana	F	Sig.
Espanya	88	3,35	2,878	,001
Àfrica	21	4,01		
Llatinoamèrica	96	3,81		
Europa	55	4,10		
Total	260	3,73		

Fig. 48: Procedència / Desig d'aprendre català.

La mitjana del desig d'aprendre català contrastada amb les diferents procedències és significativa ($,001$) sobre un total de 260 subjectes vàlids. Observant la mitjana de desig per aprendre la llengua ens adonem que el grup d'Espanya és el que mostra menys desig (3,35), i el grup europeu el que més (4,10), tot seguit del grup d'africans (4,01). En posició intermèdia ens trobem amb el grup procedent d'Amèrica Llatina amb una mitjana de 3,81.

"VULL TENIR UN CERTIFICAT DE LLENGUA CATALANA"

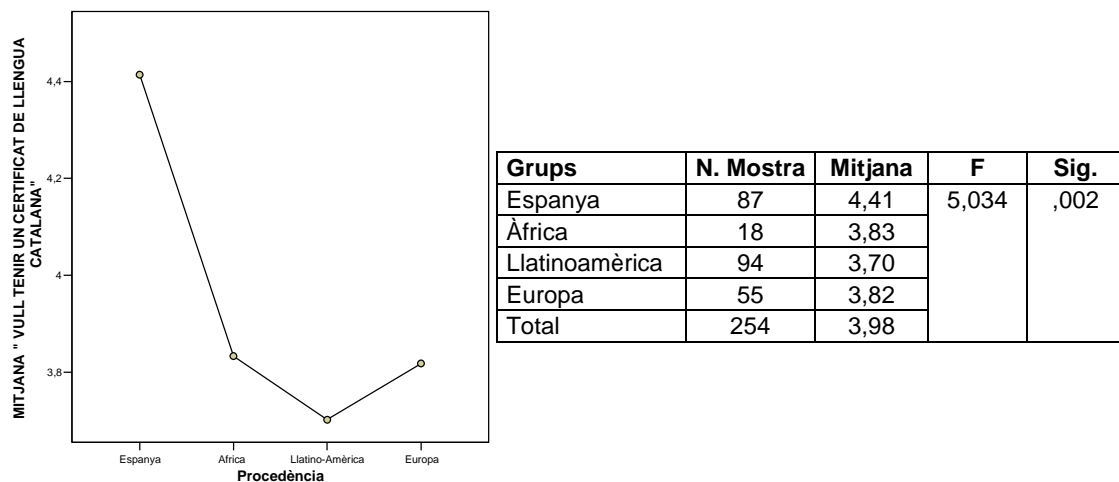
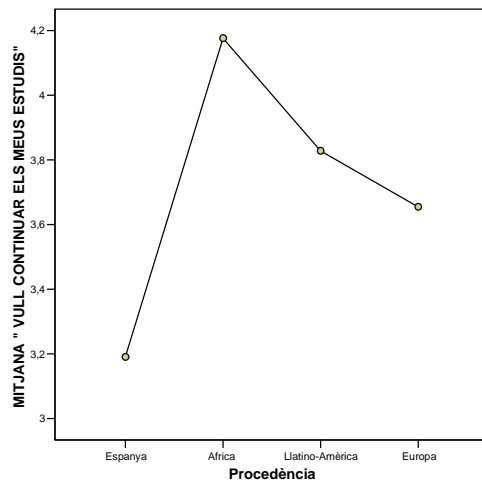


Fig. 49: Procedència / "Vull tenir certificat de llengua catalana".

La mitjana de l'ítem "Vull tenir un certificat de llengua catalana" contrastada amb les diferents procedències és significativa ($,002$) sobre un total de 254 subjectes vàlids. En aquest cas, els que mostren una mitjana superior per voler obtenir un certificat de llengua catalana són els espanyols (4,41), seguidament es troben els africans (3,83), pràcticament amb una mitjana igual a la dels europeus (3,82), i finalment els llatinoamericans (3,70).

CONTINUAR ESTUDIS

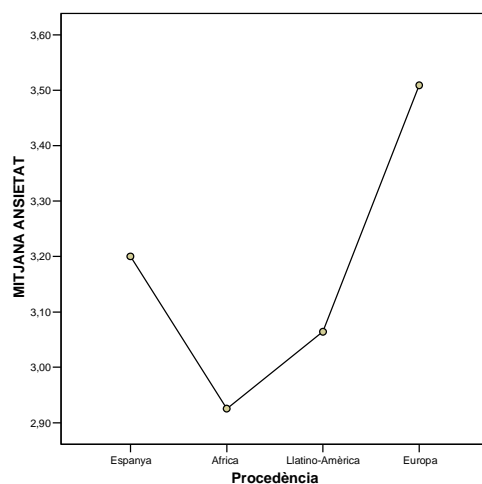


Grups	N. Mostra	Mitjana	F	Sig.
Espanya	84	3,19	3,705	0,012
Àfrica	17	4,18		
Llatinoamèrica	93	3,83		
Europa	55	3,65		
Total	249	3,60		

Fig. 50: Procedència / "Vull continuar els meus estudis".

Finalment, l'última variable dependent motivacional relacionada amb la motivació instrumental correspon a l'ítem "Vull continuar els meus estudis", que és significativa (,012) sobre un total de 249 subjectes. Seguint les línies generals, el grup que presenta una mitjana superior és l'africà, amb una mitjana de 4,18: seguidament trobem els llatinoamericans (3,83), els europeus (3,65) i finalment els espanyols (3,19).

ANSIETAT



Grups	N. Mostra	Mitjana	F	Sig.
Espanya	87	3,20	3,095	,028
Àfrica	19	2,93		
Llatinoamèrica	96	3,06		
Europa	55	3,51		
Total	257	3,20		

Fig. 51: Procedència / Ansietat.

L'ansietat és significativa ($,028$) respecte a les quatre procedències sobre un total de 257 alumnes. Si observem la mitjana de puntuació, observem que els estudiants provinents d'Àfrica són els que tenen una ansietat inferior a l'hora de comunicar-se en català (2,93). Per contra, els estudiants provinents d'Europa són els que mostren més ansietat (3,51). En un estadi intermedi es troben els parlants de castellà: estudiants espanyols (3,20) i estudiants llatinoamericans (3,06).

Tot seguit es consideraran les variables dependents d'ordre lingüístic.

ÚS ÍNTIM DEL CATALÀ

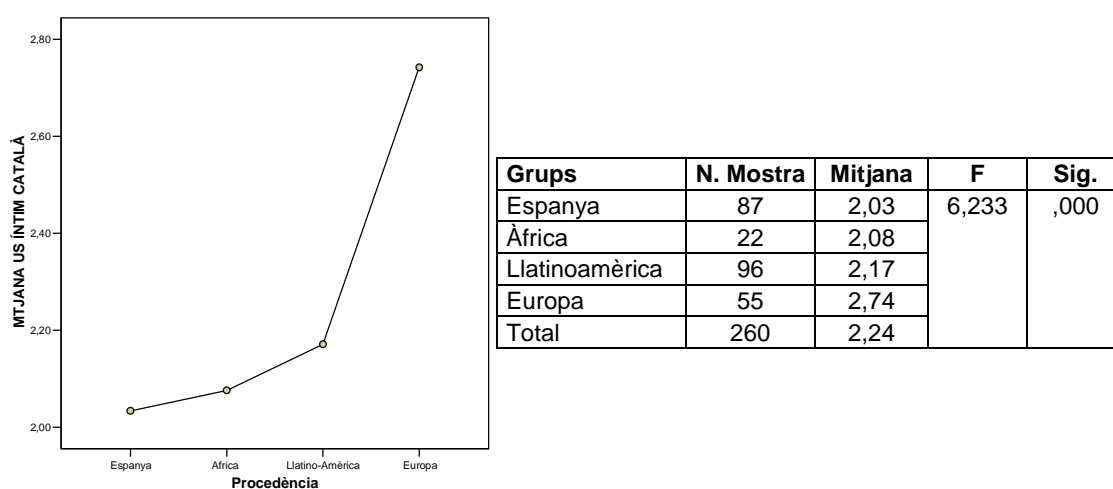


Fig. 52: Procedència / Ús íntim del català.

La mitjana de l'ús íntim del català contrastada amb les diferents procedències és significativa ($,000$) sobre un total de 260 subjectes vàlids. El gràfic ens mostra clarament com els europeus són els que més utilitzen el català en l'àmbit familiar (2,74). Els altres tres col·lectius l'utilitzen relativament poc³⁶: els que menys l'utilitzen són el col·lectiu espanyol (2,03), tot seguit del col·lectiu africà (2,08). Aquesta dada té una similitud amb l'ús social de la llengua catalana, que es mostra a la següent figura 53.

³⁶ Es recorda que a l'escala Likert d'aquesta part del qüestionari, 2= Poques vegades, 3= Sovint

ÚS SOCIAL DEL CATALÀ

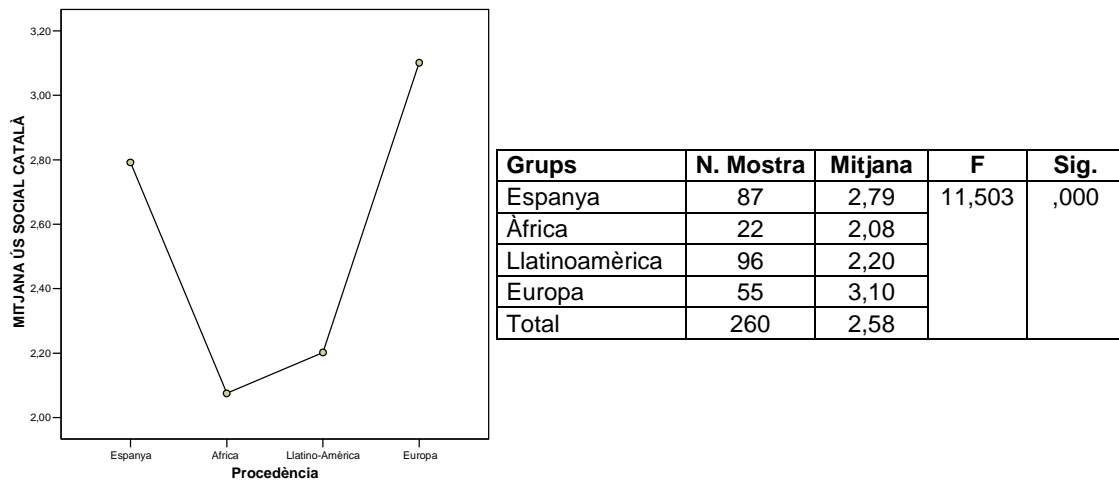
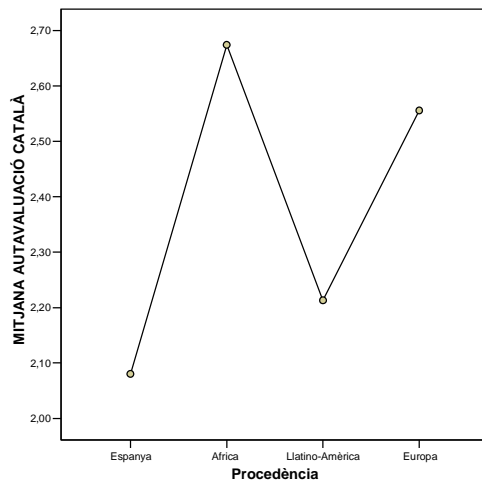


Fig. 53: Procedència / Ús social català.

La mitjana de l'ús social del català contrastada amb les diferents procedències és significativa (,000) sobre un total de 260 subjectes vàlids. El gràfic mostra com també els europeus són els que utilitzen més el català en l'àmbit social (3,10), seguits dels espanyols (2,79). Pel que fa als africans, són el grup que mostra una mitjana inferior d'ús social (2,08), mitjana idèntica a la de l'ús íntim. Igualment el col·lectiu llatinoamericà pràcticament no mostra diferències de mitjana entre l'ús social (2,20) i l'ús íntim (2,17). Per contra, el col·lectiu d'origen espanyol és el que presenta una situació "diglòssica" superior: mentre que en l'àmbit social mostra una mitjana de 2,79, en àmbit familiar la mitjana és de 2,03. La figura també permet observar com la mitjana de l'ús social del català (2,58) és lleugerament superior a la de l'ús amb íntims (2,24).

AUTOAVALUACIÓ CATALÀ



Grups	N. mostra	Mitjana	F	Sig.
Espanya	88	2,08	5,494	,001
Àfrica	23	2,67		
Am. Llatina	97	2,21		
Europa	55	2,56		
Total	263	2,28		

Fig. 54: Procedència / Autoavaluació català.

Les diferències són també significatives ($,001$) pel que fa a l'autoavaluació del català sobre una mostra de 263 individus. Els africans són els que s'autoavaluen millor (2,67). L'espanyol (2,08), i el llatinoamericà (2,21), són els dos col·lectius que presenten una autopercepció més baixa dels seus coneixements de català, precisament els dos col·lectius que tenen una llengua relativament propera al català.

3.3.2. Variabilitat segons característiques sociolingüístiques

Aquest apartat respon als objectius i a les hipòtesis³⁷ relacionats amb les variables sociolingüístiques: hi haurà diferències segons el nombre de llengües parlades, segons si es parla o no una llengua minoritària, i segons si es parla català o no a la feina.

Anoves nombre de llengües parlades	Sig.
"Vull tenir un certificat de català" (Orient. Instrumental)	,002*
"Més feina a casa la faria" (I. motivacional)	,051*
Ús social català	,000*
T-test llengua minoritària	
Orientació integrativa	,035*
T-test llengua de treball català	
Orientació intrínseca	,020*
Orientació integrativa	,016*
Desig per aprendre	,017*

significatiu * $p < .05$

Taula 19: Resum variabilitat segons característiques sociolingüístiques.

³⁷ Les hipòtesis estan formulades en els termes següents: Els subjectes que parlin més llengües mostraran una orientació intrínseca superior als que parlin menys llengües. Els subjectes que parlin una llengua minoritària tindran actituds envers les llengües minoritàries superiors als que no parlin una llengua minoritària. Els subjectes que parlin català a la feina mostraran una motivació superior i una orientació integrativa també superior.

3.3.2.1. Anoves segons nombre de llengües parlades

“VULL TENIR UN CERTIFICAT DE LLENGUA CATALANA”

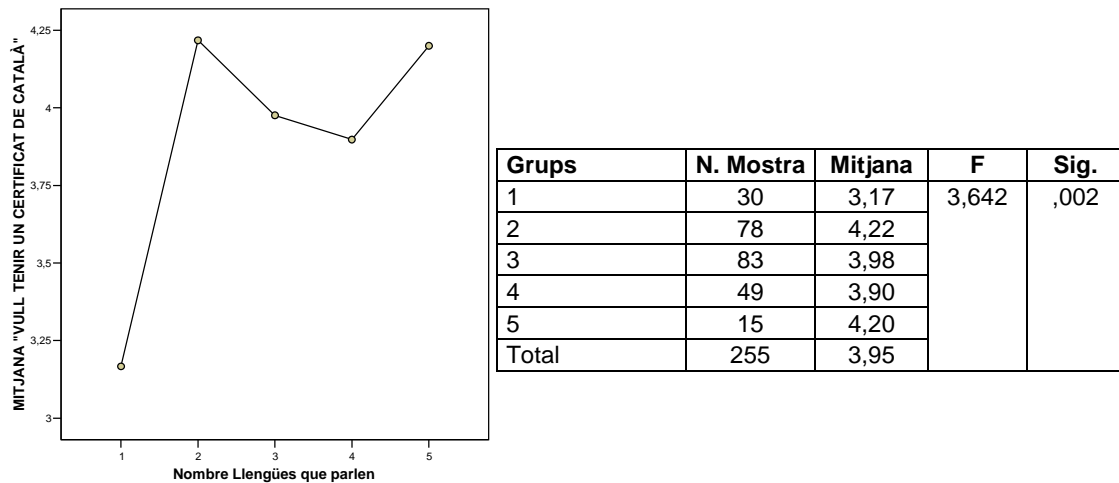
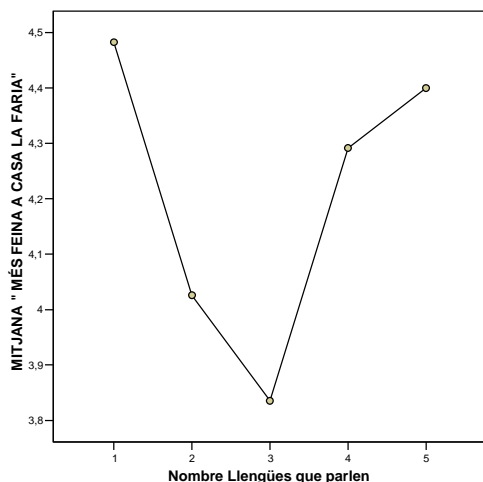


Fig. 55: Nombre de llengües parlades / “Vull tenir certificat de català”.

La mitjana de l’ítem “Vull tenir un certificat de llengua catalana” contrastada amb els diferents grups segons el nombre de llengües parlades és significativa ($p=0,002$) sobre un total de 255 subjectes. Els que parlen dues llengües són els que presenten més interès per aconseguir un títol (4,22), seguits dels que en parlen cinc (4,20). Els que mostren menys interès per aconseguir un certificat de llengua catalana són els que només parlen una llengua.

“MÉS FEINA A CASA LA FARIA”

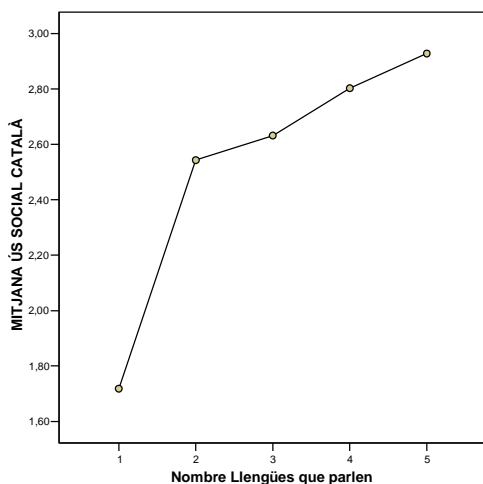


Grups	N. Mostra	Mitjana	F	Sig.
1	29	4,48	2,125	,051
2	77	4,03		
3	79	3,84		
4	48	4,29		
5	15	4,40		
Total	248	4,09		

Fig. 56: Nombre llengües parlades / “Més feina a casa la faria”.

L'ítem “Més feina a casa la faria” és significatiu ($,051$) en relació al nombre de llengües parlades sobre un total de 248 subjectes. El grup que presenta més motivació per treballar a casa és el grup que només parla una llengua (4,48), seguit dels que en parlen cinc (4,40) i quatre (4,29).

ÚS SOCIAL DEL CATALÀ



Grups	N. Mostra	Mitjana	F	Sig.
1	30	1,72	4,719	,000
2	80	2,54		
3	83	2,63		
4	50	2,80		
5	17	2,93		
Total	260	2,55		

Fig. 57: Nombre de llengües parlades / Mitjana ús social del català.

En aquest cas, existeix també una diferència significativa ($p=0,000$) sobre un total 260 subjectes. Tal com es pensava, els que parlen més llengües són els que utilitzen socialment més el català. Així, veiem com la mitjana del

grup que parla 5 llengües té una mitjana superior d'ús (2,92) respecte a la mitjana general (2,55). Contrastivament, els que parlen només una llengua són els que l'utilitzen menys. A partir del gràfic es pot veure que gradualment hi ha una correlació entre el nombre de llengües parlades i l'ús social del català: com més llengües es parlen, més s'usa el català.

3.3.2.2. T-test segons llengües minoritàries

Només un constructe ha mostrat diferències significatives entre els que parlen o no llengües minoritàries grups, però el constructe que es pensava que crearia més diferències significatives (vegeu hipòtesi 2, p.104) no presenta cap variabilitat.

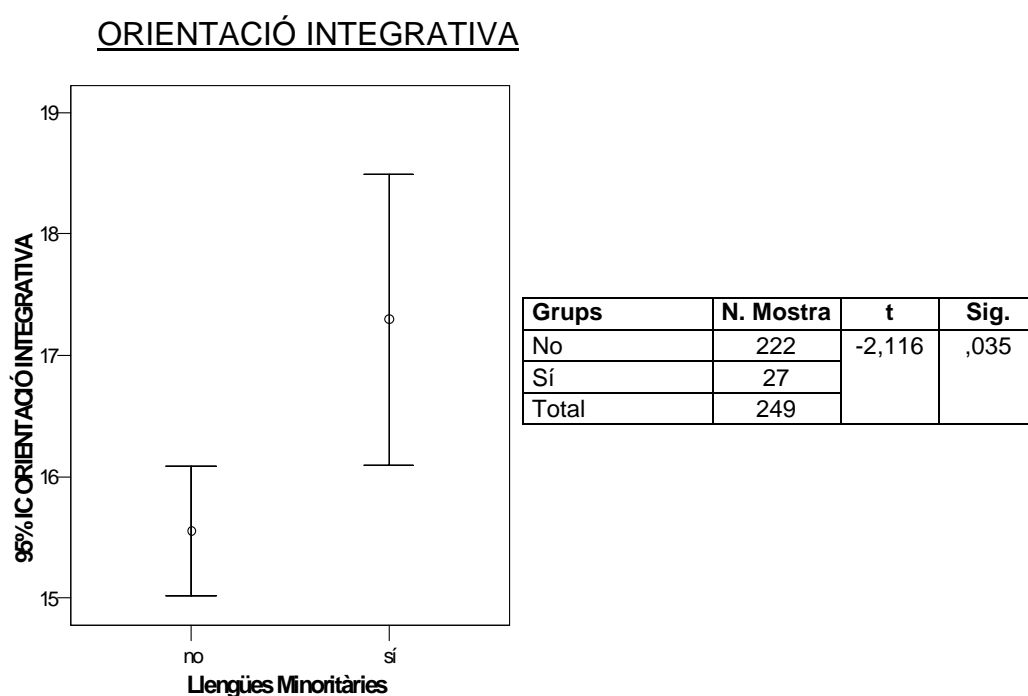


Fig. 58: Llengües minoritàries / Orientació integrativa.

L'orientació integrativa en contrast amb si es té o no una llengua minoritària resulta significativa ($p=0,035$) sobre un total de 249 alumnes. El gràfic mostra com els que parlen una llengua minoritària (ucraïnès, bielorús, basc, gallec o berber) manifesten una orientació integrativa superior a la dels que no parlen una llengua minoritària.

3.3.2.3. T-tests segons llengua de treball català

En aquest subapartat el nombre total d'enquestats és inferior al nombre de subjectes de la mostra ja que aquesta opció només es contestava si es tenia feina.

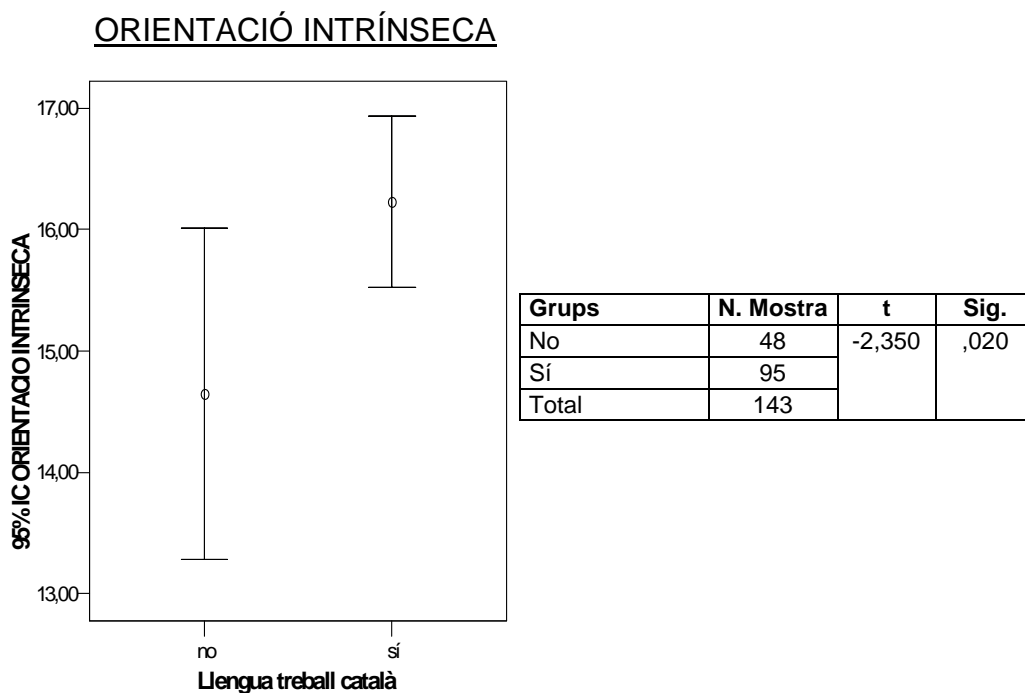


Fig. 59: Llengua treball català / Orientació intrínseca.

L'orientació intrínseca mostra significança ($p=0,020$) en relació a si la llengua de treball és el català o no ho és sobre un total de 143 individus. Els que parlen català a la feina manifesten una orientació intrínseca superior per voler aprendre el català que els que no parlen català a la feina.

ORIENTACIÓ INTEGRATIVA

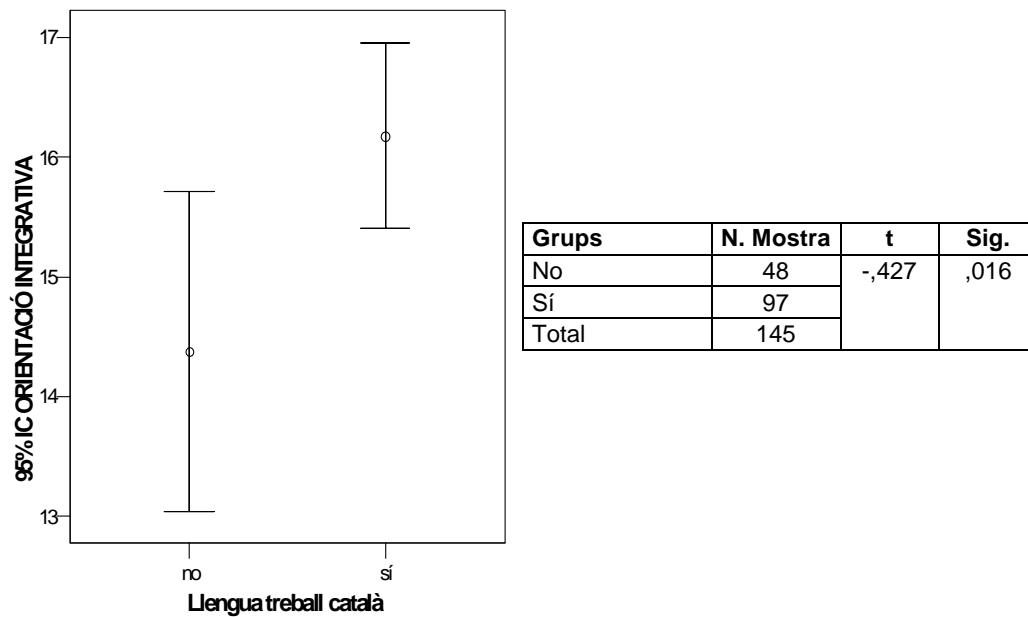


Fig. 60: Llengua treball català / Orientació integrativa.

Pel que fa a l'orientació integrativa en relació a si es parla català o no a la feina, podem afirmar que és significativa ($p=0,016$) sobre 145 subjectes. Els que parlen català a la feina mostren una orientació integrativa superior que els que no parlen català a la feina.

DESIG D' APRENDRE CATALÀ

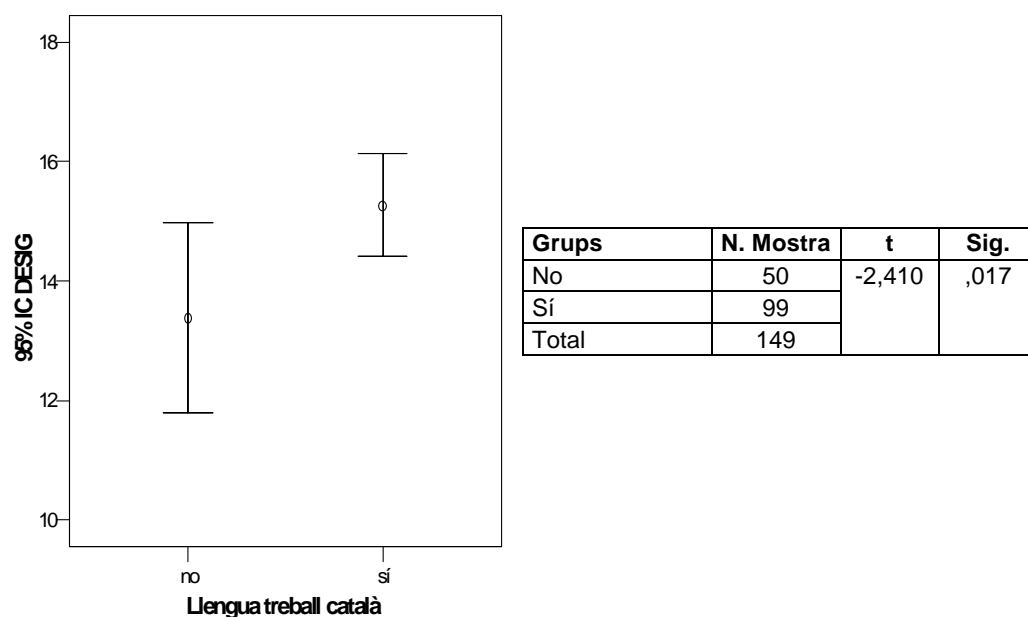


Fig. 61: Llengua treball català / Desig d'aprendre català

El desig d'aprendre català (les ganes de voler entendre l'entorn mediàtic) en relació a si es parla català a la feina és significatiu ($p=0,017$) sobre un total de 149 subjectes. Els que parlen català a la feina manifesten un desig superior per aprendre català.

3.3.3. Variabilitat segons factors aculturadors

Aquest apartat respon als objectius i a les hipòtesis relacionats amb les variables aculturadores: hi haurà diferències segons els anys passats a Catalunya i segons la voluntat de permanència a Catalunya.

Aquestes variables s'han considerat a partir d'autors com Berry (1990) i Schumann (1976a, 1976b) que consideren el temps com a variable important en l'aculturació.

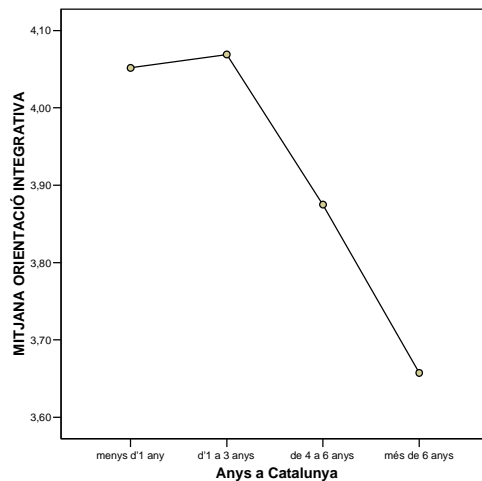
Anova segons anys passats a Catalunya	Sig.
Orientació integrativa	,057(1)
Orientació intrínseca	,017*
Actituds envers les llengües minoritàries	,001*
"Vull tenir un certificat de català" (orientació instrumental)	,029*
Ús social del català	,000*
Autoavaluació català	,000*
Anova segons intenció de quedar-se a viure a Catalunya	
Actituds catalans envers immigrants	,000*
Actituds immigrants envers catalans	,000*
Orientació intrínseca	,000*
Ús català amb íntims	,014*

* significatiu $p<.05$ (1) gairebé significatiu

Taula 20: Resum variabilitat segons variables aculturadores

3.3.3.1. Anoves segons els anys passats a Catalunya

ORIENTACIÓ INTEGRATIVA

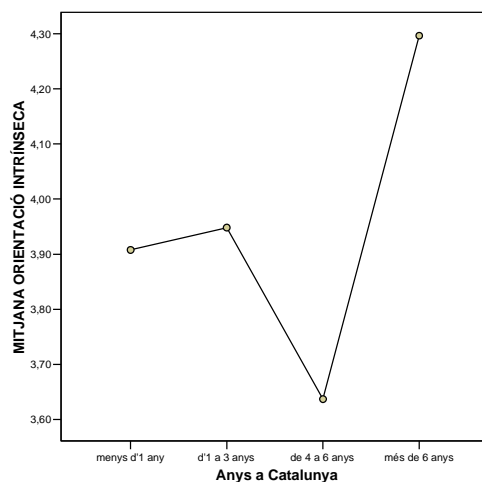


Grups	N. Mostra	Mitjana	F	Sig.
menys d'1 any	66	4,05	2,537	0,057
d'1 a 3 anys	111	4,07		
de 4 a 6 anys	34	3,88		
més de 6 anys	54	3,66		
Total	265	3,96		

Fig. 62: Anys a Catalunya/ Orientació integrativa.

L'orientació integrativa, contrastada amb el nombre d'anys que els subjectes porten a Catalunya, es gairebé significativa ($p=0,057$) sobre un total de 265 individus. Comparant els 4 grups que s'han establert a partir dels anys de residència, es pot apreciar com els que fa menys temps que viuen a Catalunya tenen una orientació integrativa superior a l'hora d'aprendre català, que els que porten més temps vivint a Catalunya.

ORIENTACIÓ INTRÍNSECA



Grups	N. Mostra	Mitjana	F	Sig.
menys d'1 any	66	3,91	3,446	,017
d'1 a 3 anys	111	3,95		
de 4 a 6 anys	34	3,63		
més de 6 anys	54	4,29		
Total	265	3,97		

Fig. 63: Anys a Catalunya/ Orientació intrínseca.

En relació a l'orientació intrínseca i el temps que els estudiants han viscut a Catalunya, s'observa una diferència significativa ($p=0,017$) sobre 265 subjectes. Els que fa més de 6 anys que viuen a Catalunya són els que manifesten més orientació intrínseca (4,29). Tanmateix no es pot establir que existeixi una relació ascendent entre el nombre d'anys passats a Catalunya i l'orientació intrínseca, ja que els que porten de 4 a 6 anys vivint a Catalunya són els que manifesten menys orientació intrínseca (3,63).

ACTITUDS ENVERS LES LLENGÜES MINORITÀRIES

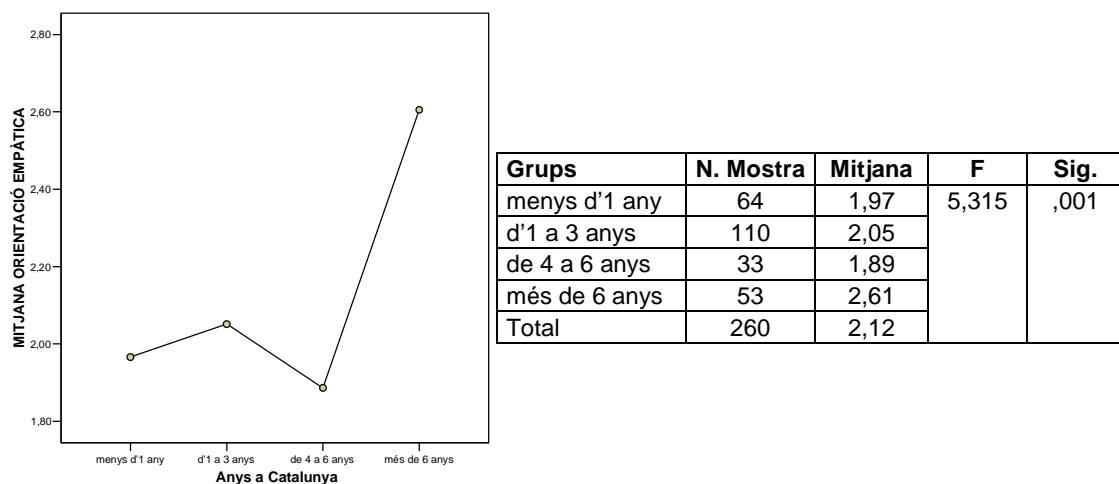
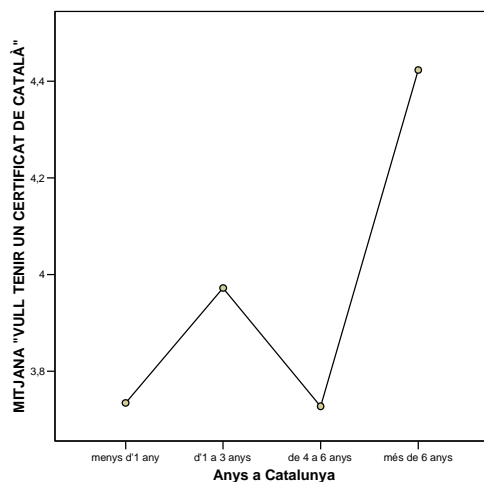


Fig. 64: Anys a Catalunya / Actituds envers les llengües minoritàries.

Les actituds envers les llengües minoritàries, contrastada amb el nombre d'anys que fa que viuen a Catalunya, és significativa ($p=0,001$) pels 260 subjectes de la mostra. Comparant els 4 grups, es pot veure com els que porten més temps a Catalunya tenen una mitjana d'actituds envers les llengües minoritàries (2,61) superior a la mitjana general (2,12).

VULL OBTENIR UN CERTIFICAT DE CATALÀ

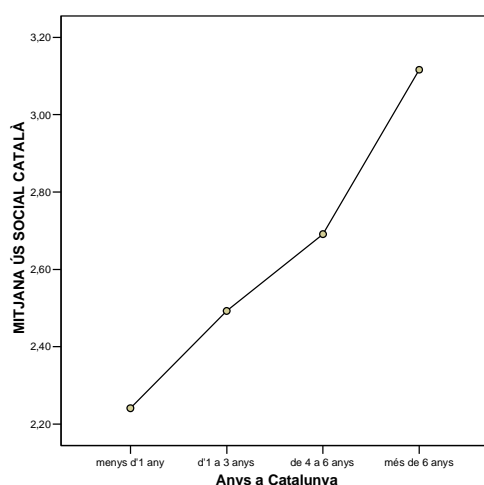


Grups	N. Mostra	Mitjana	F	Sig.
menys d'1 any	64	3,73	3,053	,029
d'1 a 3 anys	108	3,97		
de 4 a 6 anys	33	3,73		
més de 6 anys	52	4,42		
Total	257	3,97		

Fig. 65: Anys a Catalunya / "Vull obtenir un certificat de català".

L'ítem "Vull tenir un certificat de llengua catalana" en relació al nombre d'anys que els alumnes han viscut a Catalunya és significatiu ($p=,029$) per 257 subjectes. Els alumnes que fa més temps que viuen a Catalunya manifesten una mitjana superior per voler obtenir un certificat de llengua catalana (4,42), però no es pot establir una relació ascendent, ja que els que porten de 4 a 6 anys vivint a Catalunya presenten la mitjana inferior (3,73), junt amb els que fa menys d'un any que hi viuen (3,73).

ÚS SOCIAL DEL CATALÀ



Grups	N. Mostra	Mitjana	F	Sig.
menys d'1 any	66	2,24	7,024	,000
d'1 a 3 anys	111	2,49		
de 4 a 6 anys	34	2,69		
més de 6 anys	52	3,12		
Total	263	2,58		

Fig. 66: Anys a Catalunya/ Ús social del català.

L'ús social del català és significatiu en relació al nombre d'anys que es porten vivint a Catalunya ($p=,000$) per 263 subjectes. El gràfic mostra com els alumnes que fa més temps que viuen a Catalunya utilitzen més el català socialment: així es pot constatar a la taula per la progressió de mitjanes, que va ascendint de 2,24, per als que fa menys d'un any, a 3,12, per als que fa més de 6 anys.

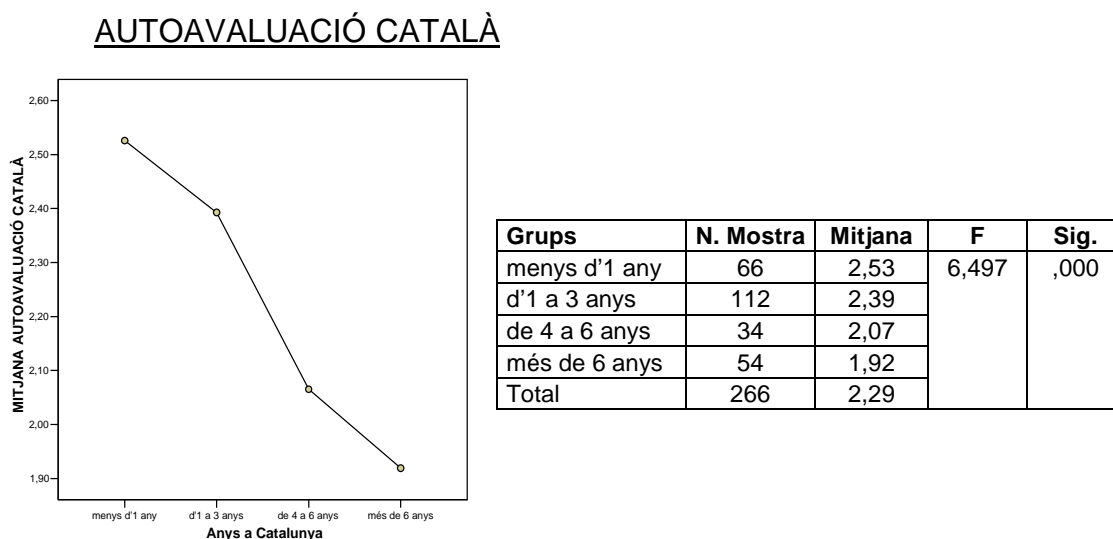
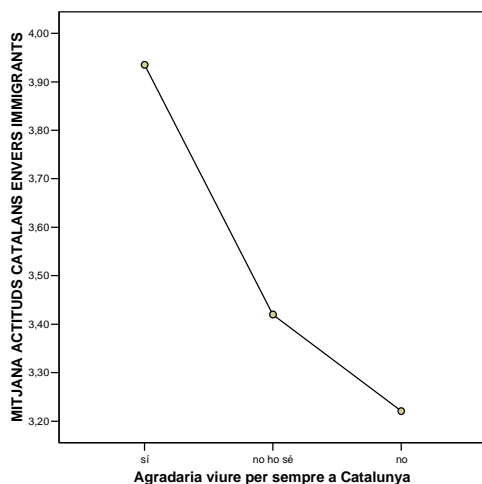


Fig. 67: Anys a Catalunya / Autoavaluació català.

L'autoavaluació dels coneixements de català és significativa ($,000$) en relació al temps que els alumnes porten a Catalunya per 266 subjectes. Com es pot veure al gràfic, els alumnes que fa més temps que viuen a Catalunya són els que s'autoavaluen pitjor: així ho demostren les mitjanes, que decreixen de forma progressiva. Possiblement aquest resultat es pot explicar perquè durant els primers anys d'aprenentatge d'una llengua els avenços són més visibles.

3.3.3.2. Anoves segons intenció de quedar-se a viure a Catalunya

ACTITUDS CATALANS ENVERS IMMIGRANTS

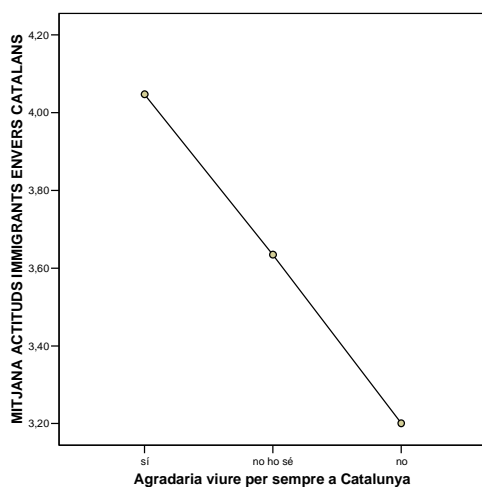


Grups	N. Mostra	Mitjana	F	Sig.
Sí	207	3,94	9,012	,000
no ho sé	26	3,42		
No	17	3,22		
Total	250	3,83		

Fig. 68: Intenció de viure sempre a Catalunya /Actituds catalans envers immigrants.

La mitjana d'actituds dels catalans envers els immigrants es significativa ($p=,000$) si es contrasta amb la intenció de viure a Catalunya per 250 subjectes. Els que sí que es volen quedar a viure a Catalunya valoren positivament les actituds dels catalans envers ells (3,94), contràriament als que no es volen quedar a viure a Catalunya (3,22).

ACTITUDS IMMIGRANTS ENVERS CATALANS

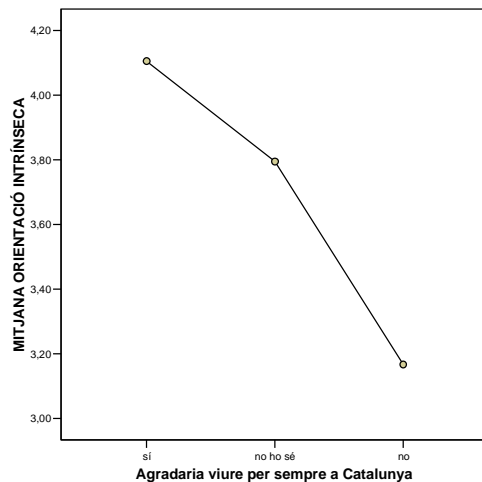


Grups	N. Mostra	Mitjana	F	Sig.
Sí	206	4,05	13,244	,000
no ho sé	26	3,63		
No	17	3,20		
Total	249	3,95		

Fig. 69: Intenció de viure sempre a Catalunya/ Actituds immigrants envers catalans.

Igualment succeix amb les actituds dels immigrants envers els catalans: aquesta variable és significativa ($p=,000$) si es contrasta amb la intenció de viure a Catalunya per 249 subjectes. Els que sí que es volen quedar a viure a Catalunya presenten unes actituds més favorables envers els catalans (4,05) que no pas els que no es volen quedar a viure a Catalunya (3,20).

ORIENTACIÓ INTRÍNSECA



Grups	N. Mostra	Mitjana	F	Sig.
Sí	212	4,11	8,555	,000
no ho sé	26	3,79		
No	17	3,17		
Total	255	4,01		

Fig. 70: Intenció de viure sempre a Catalunya/ Orientació intrínseca.

L'orientació intrínseca es significativa ($p=,000$) si es contrasta amb la intenció de viure a Catalunya per 255 subjectes. Els que sí que es volen quedar a viure a Catalunya tenen una orientació ítrinseca superior (4,11) als que no es volen quedar a viure a Catalunya (3,17).

ÚS DEL CATALÀ AMB ÍNTIMS

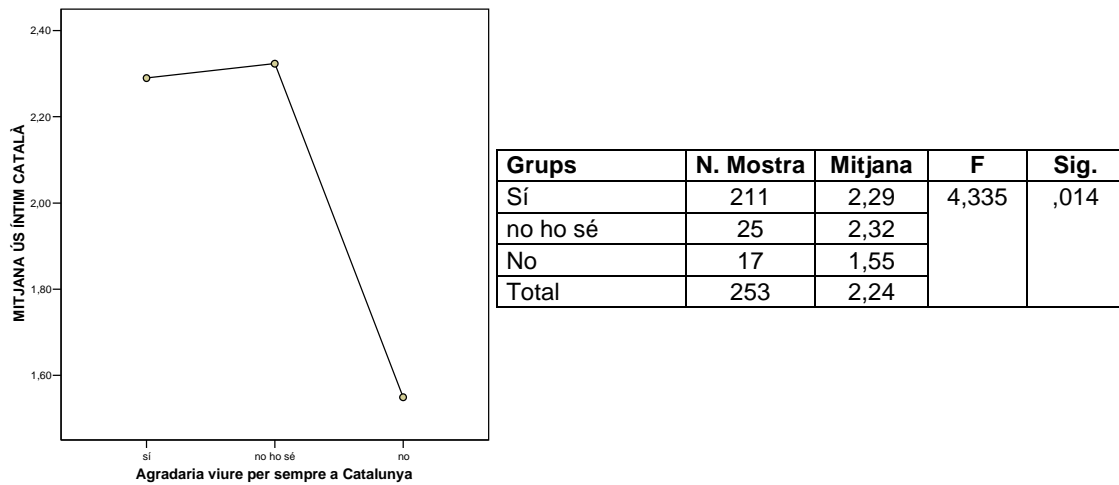


Fig. 71: Intenció de viure sempre a Catalunya / Ús del català amb íntims.

La mitjana de l'ús íntim del català és significativa ($p=,014$) si es contrasta amb la intenció de viure a Catalunya per 253 subjectes. Els que sí que es volen quedar a viure a Catalunya parlen més català amb els familiars (2,29) que no pas els que no es volen quedar a viure a Catalunya (1,55).

3.3.4. Valoracions dels resultats segons les diferències significatives

La taula següent mostra, a mode de resum, les variables independents a partir dels tres eixos establerts: procedència geogràfica, variables lingüístiques (nombre de llengües parlades, llengües minoritàries, llengua de treball) i variables aculturadores. Tal com s'assenyala a la taula, aquestes variables són fruit d'una anàlisi per anoves, excepte les variables dicotòmiques, que s'han analitzat a partir de T-tests.

Cultural background	Variables lingüístiques	Variables aculturadores
Procedència geogràfica	ANOVA N ^a de llengües parlades	ANOVA Anys passats a Catalunya
Orientació integrativa	“Vull tenir un certificat de català” (O. INSTRUMENTAL)	Orientació integrativa
Orientació intrínseca	“Més feina a casa la faria” (INTENSITAT MOTIVACIONAL)	Orientació intrínseca
Desig d'aprendre català	Ús social del català	Actituds envers les llengües minoritàries
“Vull continuar els meus estudis” (O. INSTRUMENTAL)	Segons llengua minoritària (T-TEST)	“Vull tenir un certificat de català” (O. INSTRUMENTAL)
Ansietat	Orientació integrativa	Ús social del català
Ús íntim del català	Segons llengua de treball (T-TEST)	Autoavaluació català
Ús social del català	Orientació intrínseca	ANOVA Intenció viure a Catalunya
Autoavaluació català	Orientació integrativa	Actituds dels catalans envers els immigrants
	Desig per aprendre català	Actituds dels immigrants envers els catalans
		Orientació intrínseca
		Ús íntim del català

Taula 21: Resum de les variàncies significatives segons els grups independents establerts.

Si es tenen en compte els resultats des d'una perspectiva global, es pot afirmar que les variables motivacionals i actitudinals que presenten més variàncies significatives provenen de les diferències de *cultural background* o procedència geogràfica (7) i dels anys passats a Catalunya (6). També hi ha diferències significatives pel que fa a la motivació i les actituds entre els grups que parlen un nombre determinat de llengües, entre els que parlen una llengua minoritària o no, entre els que parlen català a la feina o no i entre els que tenen intenció de quedar-se a viure a Catalunya o no.

Si es tenen en compte les variables dependents que obtenen una variabilitat significativa entre grups en relació a les variables independents (procedència geogràfica, nombre de llengües parlades, llengua minoritària, llengua de treball català, anys passats a Catalunya, intenció de quedar-se a viure a Catalunya), veiem que les orientacions són les variables més reincidents, i que les variables dependents amotivació i aculturació no són significatives amb cap de les variables independents.

Variables	
Orientació integrativa	4
Orientació intrínseca	4
Orientació instrumental	3
Ús social del català	3
Desig (Motivació)	2
Ús íntim del català	2
Autoavaluació del català	2
Ús social del català	2
Actituds envers les llengües minoritàries	1
Actituds catalans envers immigrants	1
Actituds immigrants envers catalans	1
Intensitat motivacional	1

Taula 22: Variables dependents que obtenen més variabilitat significativa.

Tot seguit es presenta el resum dels resultats a partir dels tres eixos establerts a les hipòtesis: el de la procedència geogràfica, el de les variables lingüístiques i el de les variables aculturadores.

3.3.4.1. Valoració segons procedència geogràfica

Si considerem les tres primeres variables dependents motivacionals (orientació integrativa, orientació intrínseca i desig per aprendre la llengua), ens adonem que el grup dels africans i el dels europeus són els que lideren aquestes variables, seguits dels llatinoamericans i dels espanyols, que són els que mostren una mitjana inferior en aquestes tres variables. Per contra, el col·lectiu espanyol, és els que mostra una mitjana superior a l'hora de voler aconseguir un certificat de llengua catalana (orientació instrumental). Respecte a l'altre ítem instrumental significatiu ("Vull continuar els meus estudis"), va liderat pel col·lectiu africà, que és el col·lectiu que té menys estudis. En contra del que s'esperava, no ha sortit l'ítem instrumental que feia referència a la utilitat del català per trobar feina: així doncs, no es poden establir diferències significatives pel que fa a l'orientació instrumental estrictament laboral.

Quant a les variables sociolingüístiques, és destacable que el col·lectiu europeu és el que utilitza més el català en àmbits familiars (és a dir, amb la parella, els fills, els familiars i els amics) i en àmbits socials (metge, escoles, veïns). Potser aquesta dada es pot explicar pel fet que hi ha moltes parelles mixtes d'europeus i catalans, sobretot de dones ucraïneses i russes amb homes catalans.

Per contra, el col·lectiu que menys ús fa del català, tant a nivell íntim, com a nivell social, és l'africà. Tanmateix són els que s'autoavaluen millor, i són els que presenten menys ansietat a l'hora d'utilitzar la llengua catalana.

Finalment, és destacable que el col·lectiu espanyol utilitza més el català en l'àmbit social, l'utilitza menys en l'àmbit íntim, té una motivació bàsicament instrumental (obtenir un certificat de llengua catalana) i manifesta la més baixa autoavaluació del català.

L'anàlisi conjunta de variables motivacionals i dades d'ús lingüístic, mostra que no necessàriament el grup que es mostri més motivat serà el que més utilitzi el català en l'àmbit social. Aquesta situació la manifesta el col·lectiu africà. El col·lectiu europeu, en canvi, presenta una mitjana superior pel que fa a les variables motivacionals i a la vegada presenta un ús de la llengua catalana superior al de la mitjana.

3.3.4.2. Valoració segons les variables lingüístiques

a) Segons el nombre de llengües que es parlen.

L'anàlisi segons el nombre de llengües parlades mostra les diferències significatives referents a:

- L'orientació instrumental ("Vull tenir un certificat de català").
- La intensitat motivacional ("Més feina a casa la faria").
- L'ús social del català.

En contra del que es creia (vegeu hipòtesi 2), els estudiants que parlen més llengües no mostren una orientació intrínseca superior. El fet de parlar més llengües no està relacionat amb l'orientació intrínseca a l'hora de voler aprendre català.

Pel que fa a la variable "Vull tenir un certificat de llengua catalana", els alumnes que parlen dues i cinc llengües són els que mostren una orientació instrumental superior pel que fa aquest ítem. Es podria interpretar que els que parlen dues llengües són majoritàriament parlants de castellà i de català, és a dir, que és el col·lectiu espanyol, que a l'apartat anterior (anoves segons procedència geogràfica) mostrava també una mitjana superior respecte a l'ítem "Vull tenir un certificat de llengua catalana". Els que manifesten que només parlen una llengua segurament es troben en nivells inicials de català, i potser per això no aspiren a l'obtenció d'un certificat de llengua catalana. Finalment, per què els que parlen cinc llengües mostren una mitjana superior als de quatre i tres llengües és difícil d'explicar.

La variable "Més feina a casa la faria" podria estar relacionada amb l'orientació intrínseca, i per tant amb la hipòtesi inicial, segons la qual com més llengües es parlen, més motivat s'estaria intrínsicament. La variable s'entendria en el sentit d'esforç (motivació). L'anàlisi mostra que els que parlen una llengua són els que més disposats estarien a esforçar-se, seguits dels que parlen quatre o cinc llengües. Per tant, no es pot establir que hi hagi una relació ascendent o descendent entre el nombre de llengües parlades i l'esforç que es faria a casa.

Parlar més llengües influeix en l'ús social de la llengua catalana. Com més llengües es parlen, més s'utilitza el català en àmbit social: així ho mostra el gràfic de la figura 57 (p.161), amb una progressió ascendent. Potser la significança d'aquesta variable es pot relacionar amb el code-switching, ja que com més llengües es parlen, més s'està habituat a canviar de llengua, a utilitzar una llengua o una altra depenent del context o de l'indret, i més s'utilitza el català socialment.

b) Per llengua minoritària.

L'anàlisi segons si es parla una llengua minoritària mostra les diferències significatives referents a:

- L'orientació instrumental.

Aquesta variable independent no dona els resultats que s'esperaven. No necessàriament el fet de parlar una llengua minoritària (ucraïnès, bielorús, basc, gallec o berber) és significatiu a l'hora de considerar les actituds envers les llengües minoritàries, dit en altres paraules, els que parlen una llengua minoritària no mostren millors actituds envers les llengües minoritàries. Per contra, els resultats del T-test mostren que els que parlen una llengua minoritària manifesten una orientació integrativa superior a la dels que no parlen una llengua minoritària.

Considerem, però, que les actituds envers les llengües minoritàries es poden relacionar amb l'orientació integrativa; les actituds envers les llengües minoritàries pressuposen una comprensió lingüística, una comprensió del que és parlar una llengua minoritària respecte a una llengua majoritària. Es pot deduir o interpretar que l'empatia d'aquest grup que parla una llengua minoritària no és envers la llengua mateixa, sinó envers els mateixos catalans.

c) Segons si es parla català a la feina.

L'anàlisi segons si es parla català a la feina mostra les diferències significatives referents a:

- L'orientació intrínseca.
- L'orientació integrativa.
- El desig per aprendre català.

Aquesta variable independent és la que explica més variables motivacionals d'aquest apartat. Així doncs, queda la hipòtesi confirmada: els que parlen català a la feina mostren una orientació intrínseca, integrativa i un

desig per aprendre la llengua superiors als dels que no parlen català a la feina. Es dedueix que aquests últims perden moltes oportunitats lingüístiques d'intercanvi: en canvi els que treballen "en català" tenen una estimulació superior que fa que estiguin més motivats a l'hora de voler aprendre català. Com hem vist, tant de forma integrativa, com intrínseca.

3.3.4.3. Valoració segons factors aculturadors

a) Segons els anys passats a Catalunya.

L'anàlisi segons els anys passats a Catalunya mostra les diferències significatives referents a:

- Orientació integrativa.
- Orientació intrínseca.
- Actituds envers les llengües minoritàries.
- Orientació instrumental ("Vull tenir un certificat de català").
- Ús social del català.
- Autoavaluació català.

Els resultats indiquen que no necessàriament els que fa més temps que viuen a Catalunya són els que manifesten més orientació integrativa. Però els que porten més temps viscut a Catalunya sí que són els que més utilitzen el català socialment.

El fet que no presentin una orientació integrativa superior es pot explicar des de dos punts de vista. El primer seria: com més temps fa que viuen aquí, més integrats estan i per tant, manifesten menys orientació integrativa a l'hora de voler aprendre el català; l'altre seria: com més temps fa que viuen aquí, més s'adonen que potser el català no és necessari per integrar-se a Catalunya o a la societat gironina. Veiem, però, que com més anys porten, més motivats estan per aprendre català.

També els que fa més temps que viuen a Catalunya presenten una orientació intrínseca superior, unes actituds envers les llengües minoritàries

superiors i una mitjana superior pel que fa a l'ítem de l'orientació instrumental (aconseguir un certificat de llengua catalana). És a dir que el factor temps incideix en el fet d'apreciar l'estatus de la llengua, de gaudir de l'aprenentatge del català i de percebre la importància dels certificats de la llengua catalana.

Una altra dada destacable que ens mostra l'anàlisi és que, com més temps fa que viuen a Catalunya, pitjor s'autoavaluen els subjectes en els seus coneixements lingüístics, ja que existeix una correlació entre el nombre d'anys passats i la pitjor autopercepció de les seves competències lingüístiques. Igualment existeix una relació directa entre el nombre d'anys passats a Catalunya i l'ús social del català: com més anys passats a Catalunya, més es parla socialment el català.

b) Segons la intenció de quedar-se a viure a Catalunya.

L'anàlisi segons la intenció de quedar-se a viure a Catalunya mostra les diferències significatives referents a:

- Actituds dels catalans envers els immigrants.
- Actituds dels immigrants envers els catalans.
- Orientació intrínseca.
- Ús del català amb íntims.

Els alumnes que es volen quedar a viure a Catalunya utilitzen més el català en àmbit familiar, senten actituds més favorables dels catalans envers els immigrants, alhora que manifesten actituds més favorables envers els catalans, i tenen una orientació intrínseca superior. Tanmateix sorprèn que amb la variable independent Intenció de quedar-se a viure a Catalunya, no hagi sorgit l'orientació instrumental o integrativa, ja que podria semblar lògic que el fet de voler quedar-se a viure a Catalunya incités a l'estudi del català des d'una vessant funcional i integrativa. Tampoc la intenció de quedar-se a viure a Catalunya no promou més motivació, ja sigui intensitat motivacional o desig per aprendre la llengua.

	ORIENTACIÓ INTRÍNSECA	ANSIETAT	ACTITUDS IMMIG. ENVERS CATALANS.	ACTITUDS CATALANS ENVERS IMMIG.	ACULTU- RACIÓ	ACTITUDS. VERS LLENGÜES MINORIT.	ORIENTACIÓ INTEGRAT.	DESIG	ÚS LLENGUA AMB INTIMS	US SOCIAL DE LA LLENGUA	AUTO- PERCEPCIÓ CONEIX. LLENGUA	INTENSITAT MOTIVA.	ORIENTACIÓ INSTRUM.
ORIENTACIÓ INTRÍNSECA	1												
ANSIETAT	-,179(**) ,006	1											
ACTITUDS IMMIGRANTS ENVERS CATALANS	,437(**) ,000	-,086 ,190	1										
ACTITUDS CATALANS ENVERS IMMIGRANTS	,282(**) ,000	-,158(*) ,016	,510(**) ,000	1									
ACULTURACIÓ	,334(**) ,000	-,308(**) ,000	,235(**) ,000	,155(*) ,019	1								
ACTITUDS VERS LLENGÜES MINORITÀRIES	,274(**) ,000	-,027 ,683	-,010 ,886	-,103 ,119	,343(**) ,000	1							
ORIENTACIÓ INTEGRATIVA	,457(**) ,000	-,016 ,801	,344(**) ,000	,073 ,261	,078 ,239	,158(*) ,015	1						
DESIG	,401(**) ,000	-,017 ,793	,220(**) ,001	,084 ,191	,108 ,100	,244(**) ,000	,630(**) ,000	1					
ÚS LLENGUA AMB INTIMS	,319(**) ,000	-,506(**) ,000	,105 ,254	,212(*) ,019	,403(**) ,000	,191(*) ,039	,060 ,506	,090 ,315	1				
US SOCIAL DE LA LLENGUA	,266(**) ,009	-,629(**) ,000	,181 ,074	,218(*) ,032	,530(**) ,000	,212(*) ,037	-,189 ,063	-,193 ,053	,722(**) ,000	1			
AUTOPERCEPCIÓ CONEIXEMENT LLENGUA	,042- ,534	,065 ,345	-,134 ,050	-,084 ,219	-,077 ,264	,010 ,883	,078 ,254	,016 ,818	-,049 ,607	-,232(*) ,027	1		
INTENSITAT MOTIVACIONAL	,949(**) ,000	-,160(*) ,015	,471(**) ,000	,310(**) ,000	,340(**) ,000	,265(**) ,000	,467(**) ,000	,417(**) ,000	,277(**) ,002	,226(*) ,030	-,034 ,623	1	
ORIENTACIÓ INSTRUMENTAL	,452(**) ,000	-,053 ,422	,210(**) ,001	,094 ,145	,210(**) ,001	,277(**) ,000	,583(**) ,000	,855(**) ,000	,151 ,098	-,018 ,862	-,038 ,581	,478(**) ,000	1

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Taula 23: Correlacions.

3.4. ANÀLISI DE LES VARIABLES MOTIVACIONALS I AFECTIVES

L'objectiu d'aquest apartat és conèixer la relació entre la motivació, altres variables afectives i l'autopercepció dels coneixements lingüístics. Només així es podrà esbrinar de què depèn la motivació en el nostre context i es podran comparar els resultats amb els d'altres contextos. Per assolir aquests objectius s'han dut a terme correlacions i una anàlisi factorial.

3.4.1. Correlacions entre les variables motivacionals

Les correlacions entre variables ens permeten relacionar les variables no només per conèixer les particularitats d'aquestes en el nostre context, sinó també per validar o constatar altres correlacions d'altres estudis. Tot seguit es comenten les correlacions dels 13 constructes considerats, des d'un punt de vista general: primerament s'analitzaran les correlacions en relació amb la motivació (intensitat motivacional): en segon lloc, s'analitzaran les correlacions entre l'orientació integrativa i l'orientació instrumental, i finalment, es considerarà què és el que forma el constructe *integrativeness* (integrativitat) en el nostre context.

A nivell general, cal destacar que la intensitat motivacional és la variable que més correlaciona amb les altres, i que l'autopercepció del coneixement de la llengua és la que menys. També a nivell lingüístic és interessant destacar que els que fan un ús social de la llengua més elevat, són els que parlen més la llengua a nivell familiar ($,722(**)$), més aculturats es troben ($,530(**)$), menys ansietat ($-,629(**)$) presenten i més negativament perceben els seus coneixements lingüístics del català ($-,232(**)$). Correlacions similars parcialment, però més febles, es donen amb els que parlen més la llengua a nivell familiar: així veiem que aquesta variable correlaciona amb l'aculturació ($,403(**)$) i amb l'ansietat ($-,506(**)$). Finalment, pel que fa a les actituds envers la llengua, cal destacar que correlacionen amb set variables: els usos lingüístics íntims ($,191(**)$), socials ($,212(**)$), l'aculturació ($,343(**)$),

l'orientació instrumental (,277(**)), l'orientació intrínseca (,274(**)), la intensitat motivacional (,265(**)) i l'orientació integrativa (,158(**)).

També a nivell general, podem constatar com l'aculturació correlaciona amb totes les variables que es poden considerar més lingüístiques (usos de la llengua i actituds envers una llengua minoritària), a més de correlacionar amb la intensitat motivacional (,340(**)) i amb l'orientació instrumental (,210(**)).

3.4.1.1. Intensitat motivacional

Com hem vist, la Motivació és un conjunt de variables que Gardner considera a partir de 3 subvariables: intensitat motivacional, desig per aprendre i actituds envers l'aprenentatge de llengua la L2³⁸. Tot seguit es consideren els resultats correlacionals des del punt de vista de la intensitat motivacional, o el que també es pot considerar com l'esforç.

La intensitat motivacional és la variable que més correlaciona amb totes les altres variables, ja que correlaciona amb totes menys amb l'autopercepció del coneixement de la llengua. Així es pot veure a la taula següent, on apareix la motivació (intensitat motivacional) amb les correlacions en ordre decreixent.

Intensitat motivacional (motivació)	Sig.
Orientació intrínseca	,949(**)
Orientació instrumental	,478(**)
Actituds immig.envers catalans	,471(**)
Orientació integrativa	,467(**)
Desig	,417(**)
Aculturació	,340(**)
Actituds cat. Envers immigrants	,310(**)
Actituds envers lleng.minoritàries	,265(**)
Ús llengua íntims	,277(**)
Ús social de la llengua	,226(*)
Ansietat	-,160(*)

* p<.05 ** p<.01

³⁸Cal recordar, però, que el constructe que aquí anomenem orientació intrínseca conté ítems del que Gardner anomena *Attitudes Toward learning French*, com per exemple "I really enjoy learning French".

Taula 24: Correlacions dels constructes amb la intensitat motivacional.

En primer lloc, podem considerar que quan existeix motivació, en el sentit d'esforç (intensitat motivacional), existeix orientació intrínseca es tracta de la correlació més elevada: ,949(**); és a dir que quan hi ha dedicació és perquè alhora existeix plaer per dur a terme l'estudi del català. En segon lloc, amb una gran diferència numèrica respecte a l'anterior correlació, trobem la correlació amb l'orientació instrumental (,478(**)). Tot seguit, trobem les actituds favorables envers els catalans (,471(**)) i l'orientació integrativa (,467(**)). Veiem que aquests tres darrers constructes tenen una correlació numèrica similar, i ens indiquen que els subjectes que s'esforcen, veuen una utilitat a aprendre català, volen interaccionar amb els catalans i manifesten actituds favorables envers els catalans. Després, veiem com la intensitat motivacional correlaciona amb el desig d'aprendre català (,417(**)), és a dir que els individus que manifesten esforç desitgen voler aprendre el català, i així entendre el seu entorn mediàtic (televisió, premsa...). Seguint la taula en sentit descendent, trobem les correlacions amb l'aculturació (,340(**)) i amb les actituds envers els immigrants que els subjectes senten per part dels catalans (,310(**)).

Gairebé al final de la taula, constatem que la motivació correlaciona menys amb els tres constructes més lingüístics, el de les actituds envers les llengües minoritàries (,265(**)) i els dos referits a l'ús del català, ja sigui a nivell més familiar (,277(**)) o a nivell social (,226(*)). Finalment, veiem com la motivació correlaciona negativament amb l'ansietat (-,160(*)), és a dir, els subjectes que s'esforcen més són els que quan parlen català no mostren ansietat.

3.4.1.2. Orientació integrativa i instrumental

En uns inicis, quan Gardner i Lambert (1959) estudien les orientacions d'alumnes d'anglès que estudien francès, els alumnes es classifiquen amb l'*Orientation Index* segons si manifesten una orientació integrativa o una orientació instrumental. Com diu Gardner més tard, aquesta distinció fou *desafortunada* perquè donava la sensació que els subjectes s'havien de considerar integrativament o instrumentalment orientats. Tanmateix, més endavant, Gardner i Lambert (1972) mostren com l'orientació integrativa tendeix a correlacionar amb l'orientació instrumental, i les altes correlacions indiquen que cap de les dues raons es pot considerar de forma independent. També en els estudis de Gardner i associats, es mostra que aquestes variables es correlacionen amb variables del constructe Motivació (intensitat motivacional, desig per aprendre i actituds envers l'aprenentatge de la llengua).

	Orientació integrativa	Orientació instrumental
Orientació intrínseca	,457(**)	,452(**)
Actituds immigrants envers catalans	,344(**)	,210(**)
Aculturació		,210(**)
Actituds envers les llengües minoritàries	,158(*)	,277(**)
Desig per aprendre català	,630(**)	,855(**)
Intensitat motivacional	,467(**)	,478(**)
Orientació instrumental	,583(**)	
Orientació integrativa		,583(**)

* p<.05 ** p<.01

Taula 25: Correlacions orientació integrativa - orientació instrumental.

Quan s'observen les correlacions entre l'orientació integrativa i l'orientació instrumental, es constata d'entrada que ambdues orientacions correlacionen molt significativament: ,583(**). Tanmateix no es tracta de la correlació més alta, ja que les dues orientacions manifesten la correlació més elevada amb una de les variables motivacionals (desig per aprendre català);

així l'orientació instrumental hi correlaciona amb un ,855(**), i la integrativa amb un ,630(**) .

D'altra banda, cal destacar que ambdues orientacions correlacionen pràcticament amb els mateixos constructes. Només es diferencien pel fet que l'orientació instrumental correlaciona amb l'aculturació i l'orientació integrativa no. És a dir que l'orientació instrumental correlaciona amb un factor més.

Pel que fa als coeficients, s'ha d'esmentar que ambdues orientacions plantegen uns coeficients pràcticament similars als de l'orientació intrínseca i als de la motivació. Tanmateix l'orientació instrumental presenta un coeficient superior amb les actituds envers les llengües minoritàries i amb el desig d'aprendre català, i l'orientació integrativa presenta un coeficient superior amb les actituds envers els catalans.

Així doncs, podem resumir els resultats recordant que els individus amb una forta orientació integrativa també manifesten una orientació instrumental molt important. Tanmateix, existeixen diferències entre les dues: mentre que els alumnes més motivats instrumentalment presenten més aculturació – és a dir que els que consideren que estudien català per funcionalisme (ja sigui laboral o educatiu) presenten una major adaptació –, també presenten una correlació més forta amb el desig d'aprendre català i amb les actituds envers les llengües minoritàries. D'altra banda, els motivats integrativament presenten unes actituds superiors en relació a les actituds dels immigrants envers els catalans. Per què els que presenten una orientació instrumental manifesten unes actituds lleument superiors envers la llengua catalana és un fet difícil d'explicar, però semblaria que els que són conscients que el català és una llengua minoritària conceben l'estudi del català més funcionalment.

Finalment, cal destacar que els immigrants que manifesten una orientació integrativa i una orientació instrumental no manifesten cap relació amb l'ús familiar i social de la llengua, l'ansietat o l'autopercepció del nivell de català.

3.4.1.3. Integrativitat

Com hem vist, Gardner (1985, 2001a) considera la integrativitat a partir de la conjunció de tres variables: l'orientació integrativa, l'interès per una llengua estrangera³⁹ i l'actitud cap a la comunitat de la segona llengua. Mostra, doncs, l'interès de l'individu en la interacció social com a membre d'un altre grup, a més de mostrar l'interès a aprendre una llengua estrangera i les actituds positives envers els membres de la comunitat de L2. Així, es pot considerar que la integrativitat denota un interès en l'aprenentatge de la llengua per aproximar-se a l'altra llengua de la comunitat.

Com s'ha esmentat als objectius i les hipòtesis, és interessant investigar si aquestes mateixes correlacions es donen en el nostre context i si, a més, correlacionen amb l'orientació instrumental.

	Orientació integrativa	Orientació intrínseca	Act. immig. env. catalans	Orientació instrumental
Orientació intrínseca	,457(**)		,437(**)	,452(**)
Actituds immigrants envers catalans	,344(**)	,437(**)		,210(**)
Actituds catalans envers immigrants		,282(**)	,510(**)	
Aculturació		,334(**)	,235(**)	,210(**)
Actituds envers les llengües minoritàries	,158(*)	,274(**)		,277(**)
Desig per aprendre català	,630(**)	,401(**)	,220(**)	,855(**)
Intensitat motivacional	,467(**)	,949(**)	,471(**)	,478(**)
Orientació instrumental	,583(**)	,452(**)	,210(**)	
Orientació integrativa		,457(**)	,344(**)	,583(**)
Ansietat		-,179(**)		
Ús social del català		,319(**)		
Ús familiar del català		,266(**)		

* $p < .05$ ** $p < .01$

Taula 26: Correlacions integrativitat (integrativeness).

³⁹ Com ja s'ha esmentat a les definicions dels constructes (apartat 2.6.3 de la primera part), el constructe *orientació intrínseca* conté ítems que es poden considerar *d'interès per les llengües estrangeres* (Gardner 1985) i *d'actituds envers l'aprenentatge de la llengua* (Gardner 1985).

Primerament, en observar la taula es pot constatar com l'orientació integrativa, l'orientació intrínseca i les actituds envers els catalans correlacionen significativament entre elles:

- L'orientació integrativa correlaciona amb l'orientació intrínseca ($,457^{**}$) i amb les actituds envers els catalans ($,344^{**}$)
- L'orientació intrínseca correlaciona amb l'orientació integrativa ($,457^{**}$) i amb les actituds envers els catalans ($,437^{**}$)
- Les actituds envers els catalans correlacionen amb l'orientació integrativa ($,344^{**}$) i amb l'orientació intrínseca ($,437^{**}$)

D'altra banda, es pot veure com la integrativitat (les tres variables esmentades) correlacionen amb l'orientació instrumental:

- Orientació integrativa ($,583^{**}$)
- Orientació intrínseca ($,452^{**}$)
- Actituds envers els catalans ($,210^{**}$)

És a dir, els resultats ens indiquen que les tres variables que constitueixen la integrativitat no es pot considerar que actuïn independentment de l'orientació instrumental. A més, també podem constatar com les tres variables que constitueixen la integrativitat així com l'orientació instrumental correlacionen totes elles amb el desig per aprendre català i amb la intensitat motivacional, essent l'orientació instrumental la que correlaciona més amb el desig per aprendre català ($,855^{**}$).

Observant els resultats de la taula, també cal destacar que dues de les variables de la integrativitat (orientació intrínseca i actituds envers catalans) correlacionen amb les actituds dels catalans envers els immigrants ($,282^{**}$ i $,510^{**}$, respectivament). Alhora, l'orientació intrínseca i les actituds envers els catalans juntament amb l'orientació instrumental correlacionen amb l'aculturació o nivell d'adaptació dels subjectes de la mostra ($,334^{**}$; $,335^{**}$; $,210^{**}$, respectivament). I l'orientació integrativa i la intrínseca juntament amb la instrumental correlacionen amb les actituds envers les llengües minoritàries

(,158**; ,274**; ,277**, respectivament). Com veiem, doncs, l'orientació intrínseca, és a dir el gust per aprendre llengües, és la variable que correlaciona més amb les altres variables.

3.4.2. Anàlisi factorial

L'anàlisi factorial ens permet veure quins factors es creen a partir de les correlacions entre les diverses variables del nostre estudi; en altres paraules, ens permet conèixer d'una forma clara les relacions de variables afectives, motivacionals i lingüístiques que han sorgit en el nostre estudi.

Variables	Factors			
	1	2	3	4
Ús social de la llengua	,814	,227	-,353	,058
Ús llengua amb íntims	,779	,278	,014	,140
Desig per aprendre	-,098	,065	,793	,318
Orientació integrativa	-,220	,231	,800	,165
Orientació instrumental	,259	-,054	,110	,794
Actituds envers les llengües minoritàries	,596	-,220	,468	,213
Aculturació	,827	,122	-,028	,076
Actituds catalans envers immigrants	,258	,833	,011	,001
Actituds immigrants envers catalans	,055	,873	,018	,244
Ansietat	-,745	-,027	,283	,017
Intensitat motivacional	-,115	,296	,169	,720
Orientació intrínseca	,336	,491	,199	,524
Autopercepció coneixement llengua	-,085	-,237	,489	-,365

Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. La rotació ha convergit en 5 iteracions.

Taula 27: Factors o matriu de components rotats.

El factor 1 mostra un total de cinc variables amb un pes superior a 0,400. El factor 1 relaciona l'ús de la llengua a nivell social, l'ús de la llengua amb íntims, l'actitud envers la llengua (actituds envers les llengües minoritàries), l'aculturació i l'ansietat negativa. Aquest factor ens indica que els subjectes de la mostra han adoptat la cultura del país d'acollida (Catalunya), tenen actituds positives envers el català i utilitzen la llengua a nivell social i familiar, alhora que

manifesten una ansietat negativa. Clément (1980), quan considera el constructe *linguistic self-confidence* (aquí anomenat ansietat), té en compte les experiències positives (interaccions lingüístiques) que tenen els membres d'una comunitat respecte d'una altra. És a dir que, en el nostre cas, els alumnes que més parlen el català, que entenen la situació lingüística del català i que estan més adaptats, són els que es mostren menys ansiosos a l'hora de parlar català, o sigui que tenen interaccions lingüístiques agradables. Aquest factor l'anomenem *ús de la llengua i aculturació*.

El factor 2 és clarament un factor actitudinal i afectiu. Relaciona les actituds dels immigrants envers els catalans i les actituds que els immigrants perceben dels catalans. En ambdós casos són actituds positives, que alhora estan relacionades amb l'orientació intrínseca dels estudiants; és a dir, els immigrants que perceben actituds favorables són els que tenen actituds favorables envers els catalans i són alhora els que gaudeixen aprenent el català. Anomenem aquest factor *actituds i orientació intrínseca*.

El factor 3 indica una clara correlació entre l'autopercepció del coneixement de la llengua, les actituds envers la llengua (actituds envers les llengües minoritàries), el desig per aprendre i l'orientació integrativa. Aquest factor és el que explica millor la relació positiva entre l'aprenentatge de la llengua meta i les actituds i la motivació per aprendre-la (desig), així com també la relació amb una alta orientació integrativa. Aquest factor es pot anomenar *actituds, orientació integrativa, motivació i aprenentatge de llengua*.

L'últim factor, el número 4, és molt clarament un factor motivacional, ja que agrupa l'orientació instrumental, la intensitat motivacional (esforç per aprendre) i l'orientació intrínseca. A més, s'ha de valorar que la variable *desig per aprendre*, tot i que no té un pes superior a 0,400, i doncs no es pot considerar significatiu, es pot considerar que té una càrrega apreciable (més de 0,300). Així, aquest factor tindria en compte totes les variables que Gardner considera dins el constructe Motivació i a més tindria l'orientació instrumental. El factor s'anomena, doncs, *motivació*.

El factor 3 i el factor 4 mostren uns resultats semblants als obtinguts en altres estudis que han utilitzat l'AMTB com a instrument d'avaluació (vegeu Gardner 1985, Masgoret 2006 i Bernaus et al. 2004). Tanmateix cal recordar

que els factors utilitzats en aquests darrers estudis no són els mateixos que els que hem emprat en la present recerca.

3.4.3. Valoració dels resultats

A l'hora de comparar els nostres resultats amb els d'altres estudis semblants, hem de tenir en compte que les comparacions han de ser parcials, ja que no tots els estudis utilitzen els mateixos constructes. En altres estudis motivacionals, reiterativament es pot veure com les actituds i les orientacions correlacionen amb la motivació (intensitat motivacional), i aquesta darrera alhora correlaciona amb el rendiment o nivell adquirit. És a dir, segons els estudis de Gardner i col·laboradors, les orientacions i les actituds influeixen indirectament la proficiència adquirida; així per exemple ho demostren Gardner i Masgoret (2002) en la seva metanàlisi de diversos estudis de Gardner i col·laboradors.

En la present recerca podem constatar aquesta correlació de les actituds i les orientacions envers la Motivació (intensitat motivacional i desig), però, tot i que no les podem correlacionar amb el nivell de llengua adquirida, podem constatar que el factor 3 agrupa l'*orientació integrativa*, les *actituds envers la llengua minoritària*, el *desig per aprendre* i l'*autopercepció del nivell de llengua*, i doncs podem considerar que l'esquema del model socioeducatiu de Gardner es pot apreciar en el nostre estudi.

Tanmateix hem de fer notar que no són les orientacions instrumental i integrativa les que més correlacionen amb la intensitat motivacional, sinó que ho és la intrínseca ($.949^{**}$). Els resultats, però, no sorprenen perquè existeix una possible explicació a l'alta correlació de l'orientació intrínseca amb la intensitat motivacional. Com s'ha assenyalat en la construcció del constructe (vegeu l'apartat 2.6.3 de la primera part), la variable orientació intrínseca té ítems que corresponen a la variable *Attitudes toward learning French*, que Gardner considera dins el gran constructe Motivació. Tampoc no sorprèn que l'orientació integrativa i la instrumental i les actituds correlacionin amb la intensitat motivacional perquè al model de Gardner (2001a) succeix el mateix. Recordem, però, que el factor 4, anomenat *motivació*, ens relaciona variables

que Gardner considera dins del seu gran constructe Motivació, alhora que agrupa l'orientació instrumental, amb un pes de ,794.

D'altra banda, una diferència amb el model de Gardner seria el fet que l'orientació instrumental no només correlaciona amb la intensitat motivacional (,478**) i el desig per aprendre (,855**), sinó que, com s'ha demostrat anteriorment, també correlaciona amb l'orientació integrativa (,583**), a més de correlacionar amb totes les variables que formen la Integrativitat.

Consegüentment, tenint en compte la revisió del model de Gardner (vegeu fig.14, pàg. 71) ens plantejem si *Other support*, considerat externament de la *integrative motivation*, no es podria vincular amb la *integrativeness* i, doncs, considerar els factors instrumentals juntament amb la *integrativeness*, ja que, com es formula en la hipòtesi 8, en el nostre context – i potser també en altres contextos immigrants d'aprenentatge de la L2 –, sembla que la *integrativeness* (o voluntat d'apropament a la comunitat de L2 a través de la interacció) no pot anar desvinculada de factors instrumentals. Així, a l'hora de visualitzar els resultats, els plantejem de la manera següent:

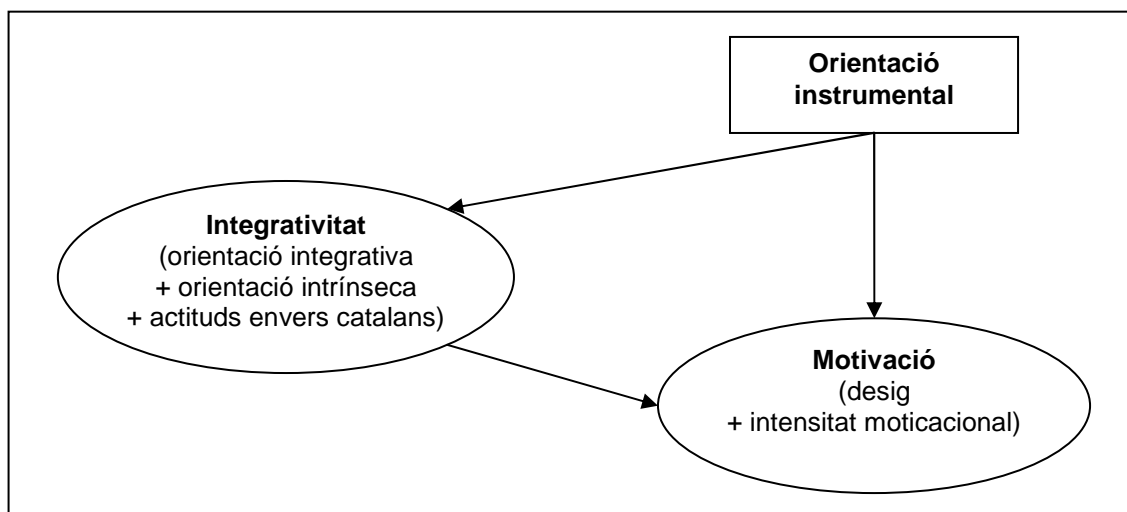


Figura 72. Visualització dels resultats establerts per les correlacions.

Pel que fa als factors, cal destacar que el primer factor, anomenat *ús de la llengua i aculturació*, ens remet a la noció d'aculturació que adopta Clément (1986) en un estudi de francòfons que estudien anglès a Ottawa, on concep l'*aculturació* en relació a l'*ús social de la llengua*. Així, els ítems que apareixen en el constructe aculturació de Clément representen situacions comunicatives

(per exemple, parlar amb un amic), i el subjecte reacciona triant si hi parla majoritàriament en francès, en anglès o en les dues llengües igualment. Alhora, Clément relaciona l'*aculturació* i l'*ús social de la llengua* amb la *linguistic self-confidence* (l'ansietat negativa); així que una vegada més els resultats del factor 1 ens remeten a Clément. Segons l'autor, quan existeix més qualitat i freqüència de contacte, hi ha més *linguistic self-confidence* (menys ansietat). Finalment, Clément relaciona la variable aculturació amb la motivació. És a dir, quan existeixen contactes positius entre dues comunitats i existeix més *linguistic self-confidence*, alhora existeix més motivació. En el nostre factor, tot i que l'orientació intrínseca (variable que conté items extrets del constructe *Attitudes toward learning French*, extret de la Motivació) té una correlació apreciable (més de ,300), no podem considerar que existeixi un vincle directe amb les variables que constitueixen la Motivació. També el fet que l'ansietat sigui negativa en el nostre factor es pot relacionar amb altres estudis, com el de Bernaus et al. (2007), on l'ansietat correlaciona amb el nivell de curs, o amb l'edat dels estudiants: com més alt és el curs i el nivell, més ansietat existeix.

Com dèiem, el factor 3 – *actituds, orientació integrativa, motivació i aprenentatge de llengua* – és el factor que més ens mostra parcialment el model de Gardner i és segurament el que més fàcilment es pot comparar amb altres estudis, possiblement perquè és més global, és a dir conté més elements de diferents variables interrelacionats i, doncs, ajuda a entendre el model de Gardner (2001a). Així per exemple, conté actituds, orientació integrativa, desig i autopercepció del coneixement. Tot i que Gardner en el seu model utilitza el nivell adquirit i no l'autopercepció del coneixement de la llengua, en alguns dels seus estudis ha utilitzat l'autopercepció del coneixement com a possible indicador de proficiència lingüística⁴⁰.

⁴⁰ "Often, in our research, we relate the variables of interest to measures of achievement in the second language such as grades in a language class, scores on some objective measure of vocabulary knowledge, grammar, and/or aural comprehension, ratings of oral proficiency, or self-ratings of proficiency, but these are used simply to operationalize achievement in that study." (Gardner 2001a:4)

A l'estudi de Bernaus et al. (2004), hi sorgeix el factor definit com a *Motivation to Learn Catalan*⁴¹. Aquest es pot comparar amb el nostre factor 3 pel fet de contenir constructes relacionats amb les actituds, l'orientació, el desig i l'autopercepció del nivell de la llengua. També en un altre dels estudis de Bernaus et al. (2007), més comparable al present estudi pel fet que els factorials contenen exclusivament constructes relacionats amb el català, trobem un altre factor comparable al nostre factor 3. Aquest correlaciona amb dues variables del constructe *Integrativeness* (actituds envers els catalans i orientació integrativa), dues variables del que Gardner considera *Attitudes Toward the Learning Situation*, i tres variables del que considera *Motivation* (intensitat motivacional, desig d'aprendre català i actituds envers l'aprenentatge del català). Tanmateix, el nostre factor 3 difereix en el fet que no és tan generós en la correlació de tantes variables, i no podem doncs considerar que tingui a veure amb el que Gardner anomena *Integrative motivation*⁴².

Finalment, el factor 2 –anomenat *actituds i orientació intrínseca*– ens concentra en una correlació molt alta les dues actituds: els immigrants que perceben actituds positives dels catalans són els que manifesten actituds positives envers els catalans. Tanmateix és difícil poder comparar aquest factor amb altres estudis, ja que el constructe *actituds dels catalans envers els immigrants* ha estat creat especialment per a aquesta recerca.

⁴¹ El factor s'explica a partir de sis constructes: *orientació integrativa, actituds envers els catalans, actituds envers el professor, actituds envers l'aprenentatge del català, desig per aprendre català i intensitat motivacional per aprendre català.*

⁴² S'han donat més dades sobre la motivació integrativa a l'apartat 2.3.1, part I.

4. DISCUSSIÓ I RESULTATS

En aquest capítol es valoren els resultats seguint els objectius i les hipòtesis en quatre seccions. En la primera secció es fa una valoració del qüestionari creat per a la present recerca. La segona secció conté una descripció del perfil de l'alumnat i de les seves variables afectives. La tercera, s'ocupa de contestar les hipòtesis sobre les diferències individuals (de *cultural background* o de procedència, de diferències lingüístiques i de variables aculturadores) dels alumnes. Finalment, la quarta explica quins factors es formen a partir de les variables afectives, motivacionals i lingüístiques en el nostre estudi; també contesta les hipòtesis referents a les correlacions entre les diferents variables que sostenen la motivació.

4.1. SECCIÓ 1. VALORACIÓ DEL QÜESTIONARI

Com s'ha esmentat a l'apartat d'objectius, un dels propòsits de la present recerca era dissenyar un qüestionari que estudiés la motivació des d'una perspectiva merament social que alhora tingués en compte factors d'ordre lingüístic. Així, el qüestionari contextualitzat a partir de l'AMTB de Gardner (1985) ha incorporat nocions d'altres autors, que s'han transformat en ítems i constructes, i ha desestimat constructes relatius a l'entorn imminent d'aprenentatge, és a dir l'entorn microsocial (actituds envers el professor, actituds envers les classes...). S'hi han considerat: l'orientació instrumental, l'orientació integrativa, les actituds envers els parlants, la intensitat motivacional i el desig per aprendre la llengua meta. Alguns dels ítems d'aquests constructes s'han modificat; així per exemple, no s'ha considerat el vessant identificatiu de l'orientació integrativa de Gardner (1985), i s'ha considerat l'ítem independentment del constructe. Altres constructes provenen d'autors com Noels (2001) o Clément (1986). L'ítem *Actituds dels catalans envers els immigrants* prové de la lectura de Norton (2000) i de la crítica a la hipòtesi de la pidginització de Schumann. Finalment altres constructes s'han creat per

l'especificitat de la present recerca i per l'estatus lingüístic del català, com per exemple *Actituds envers les llengües minoritàries*.

Així doncs, es pot considerar que tenim factors fonamentals propis d'un estudi de psicologia social (orientació instrumental / integrativa, actituds, motivació, ansietat / *self-linguistic confidence*), factors de la psicologia cognitiva (orientació intrínseca, amotivació), factors propis d'una situació d'aprenentatge amb adults (actituds dels catalans envers els immigrants) i factors estrictament de caire lingüístic (ús social i familiar del català, autopercepció del nivell de català).

Pel que fa a la fiabilitat dels constructes, s'ha de dir que 2 dels 13 constructes (amotivació i aculturació) no han resultat fiables ja que han mostrat un coeficient inferior a 0,60. Una possible explicació de la baixa magnitud d'alguns dels constructes podria raure en el fet que alguns dels coeficients estan influenciats pel baix nombre d'ítems (correcció per atenuació Spearman-Brown). Una altra explicació seria el fet que els estudiants han experimentat dificultat en la comprensió dels ítems formulats en negatiu, sobretot pel que fa al constructe de l'aculturació, en el qual hi ha ítems com: "No em sento ni català, ni del meu país d'origen", o "M'avergonyeixo de la meva procedència/nacionalitat".

Així, amb vista a una futura recerca, a l'hora de passar els qüestionaris, s'hauria d'esmentar explícitament que no tots els ítems estan redactats en positiu, per evitar que el participant de l'estudi desenvolupi la tendència a marcar sempre 5 o 1. També, de cara a la utilització futura d'aquest qüestionari, ens podríem plantejar, tenint en compte els resultats de Chambers (1990) i de Bernaus et al. (2004), fins a quin punt es pot descriure la motivació des d'un punt de vista estrictament macrosocial prescindint de l'aspecte microsocial.

4.2. SECCIÓ 2. PERFIL DEL L'ALUMNAT I VARIABLES AFECTIVES

En aquesta secció es comenten els objectius referents a la descripció del perfil de l'alumnat de la mostra i a la seva motivació. Aquests resultats s'han corroborat a partir de les freqüències.

- **OBJECTIU:** Descriure el perfil de l'alumnat adult que estudia català a Girona.

Pel que fa al perfil de l'alumnat de la mostra, s'ha de destacar que el 74% són dones i que la gran majoria d'alumnes es troba entre la franja dels 30 i els 40 anys. El percentatge de dones tan elevat coincideix amb la feminització de les aules en altres poblacions de Catalunya. Per exemple, segons declaracions de les directores dels respectius centres, el CNL (Centre per a la Normalització Lingüística) de Terrassa i el CNL de Sant Cugat també tenen una majoria absoluta de dones en el nombre d'inscrits a les aules. Igualment a l'estudi de Melià i Mestres (2007) el 72,4% són dones. Segons el *Sondeig a la immigració* (2006), si bé entre els marroquins hi ha una dona per cada tres homes, entre els equatorians i la població llatinoamericana en general predominen les dones.

La majoria de l'alumnat és provinent d'Amèrica Llatina (35,9%) i d'Espanya (32,6%); és a dir, un 68'5% de la mostra parla castellà, una de les llengües cooficials de Catalunya. Un 20,4% és d'origen europeu i només un 8% és d'origen africà. Així veiem que, en relació al padró de Girona a data del 2005, hi ha un esbiaixament a favor dels subjectes que ja parlen castellà. Tanmateix, com ja s'ha dit, aquestes dades no reflecteixen la realitat gironina ja que molts dels alumnes provinents del nord d'Àfrica es troben en cursos de no alfabetitzats de l'Escola d'Adults (cursos que no hem tingut en compte en aquest estudi). Si recordem l'origen dels alumnes de l'Escola d'Adults durant el curs 2003-2004, veurem que un 54% dels inscrits a classes de català era d'origen africà (46% Marroc, 8% Gàmbia). Per contra, al CNL de Girona i a

l'EOI, la procedència africana és pràcticament inexistent pel fet que només accepten alumnes alfabetitzats; així, per exemple, dels 703 alumnes que hi havia inscrits al CNL de Girona durant el primer quadrimestre del curs 2004-2005, només 11 (el 2%) provenien d'Àfrica (Marroc i Algèria).

Com ja s'ha esmentat, la gran majoria d'enquestats tenen com a mínim estudis de primària, ja que precisament els qüestionaris s'han passat a aules d'estudiants que tenen estudis, i cal destacar que un 57% té estudis universitaris. Aquestes dades coincideixen amb el nou perfil d'immigració que descriu Angulo (2003). Segons l'autor, és sorprenent l'elevat percentatge d'immigrants amb titulació acadèmica: un 54% dels ciutadans té acabats els seus estudis de segon grau, i més del 14% estudis de tercer grau. També segons el mateix autor, la nova immigració es caracteritza per tenir un alt nivell d'estudis i fins i tot un percentatge més elevat que el de la mitjana de la població de l'Estat Espanyol. Igualment, l'estudi de Melià i Mestres (2007) mostra que el 54,4% dels enquestats té estudis universitaris (59,10% llatinoamericans, 58% UE, 53,20% Estat Espanyol, 25% resta del món).

Pel que fa a l'àmbit laboral, un 57% dels enquestats treballa, un 41,2% no treballa i un 1,9 % és pensionista. Aquestes dades no coincideixen amb les del *Sondeig a la immigració* (2006), on tres de cada quatre tenen treball. Tampoc no coincideixen les dades amb les de l'estudi de Melià i Mestres (2007), on el 72,6% dels subjectes treballen. Potser el fet que hi hagi un 41,2% de la mostra que no treballa, es podria relacionar amb el fet que el 74% dels subjectes són dones, i aquestes acostumen a estar menys adaptades que els homes al mercat laboral. Tanmateix, l'estudi de Melià i Mestres (2007) té una proporció similar de dones.

En relació a les característiques aculturadores, cal destacar que el 67% de l'alumnat fa menys de 3 anys que viu a Catalunya (només un 20% fa més de 6 anys). Aquesta dada coincideix amb l'estudi de Melià i Mestres (2007), on el 65,5% dels subjectes ha arribat després del 2000, i sens dubte està relacionada amb el *boom* migratori que es dona a inicis del 2000. A la gran majoria li agradaria quedar-se a viure a Catalunya (81%), i el 47% (del 70% que té parella) té parella catalana. És a dir, ens trobem amb alumnes joves, que fa relativament poc que viuen a Catalunya i tenen intenció de romandre-hi. Aquesta última dada, referent a voler viure a Catalunya, és superior a la que

apareix al *Sondeig a la Immigració* (2006), on dos de cada tres immigrants afirma no voler moure's de Catalunya.

Quant als coneixements lingüístics, cal destacar que la gran majoria d'aquests alumnes coneixia l'existència del català (71%), un 75% manifesta saber català i un 94% manifesta saber castellà. La majoria d'aquests alumnes s'inscriu a cursos bàsics (51%). Només un 11% sap una llengua que es pugui considerar minoritària. La majoria parla de 2 a 3 llengües (61%) i només un 11% és monolingüe. Quan se'ls demana quina és la llengua més important per a ells, un 56% manifesta que és el castellà, un 13% el català i un 30% una altra llengua, que acostuma a ser la de la seva nacionalitat.

Pel que fa a les dades d'usos de la llengua, hem vist com el català és la llengua habitual a les comarques gironines, en les quals un 70,3% del total de la població parla català normalment (enfront del 50,1% de la mitjana catalana). Tanmateix, els nostres resultats són molt diferents a aquestes xifres. Mentre que els alumnes consideren que només un 44,2% dels gironins els parlen en català, també un 44,2% considera que els costa practicar català. La diferència de percentatge, entre el català com a llengua habitual i el català com a llengua habitual envers els immigrants, es podria explicar considerant Strubell (2005), Pujolar (2007) i Carod-Rovira (2003). Segons Strubell, el castellà és la llengua *non-marked*, i doncs, més habitual, segons Pujolar no es parla català als turistes i immigrants, i segons Carod-Rovira no es parla català als que es perceben *diferents*. D'altra banda, cal esmentar que un 32,7% dels alumnes utilitzen el català socialment, i que amb familiars només l'utilitzen un 16,8%. Dels que treballen, un 67,3% es troba en un ambient lingüístic català. Aquesta dada és totalment diferent a la que mostra el *Sondeig a la immigració*, on només un 15% de marroquins i romanesos utilitza el català en àmbit laboral; pel que fa als xinesos i als equatorians, el percentatge és molt més baix.

Quant a l'autoavaluació de les competències en català, els alumnes s'autoavaluen (de més fàcil a més difícil) de la manera següent: lectura (91,1%), expressió oral (84,4%), comprensió oral (78,2%) i expressió escrita (60,7%). Es pot concloure, doncs, que gairebé totes les competències són considerades majoritàriament fàcils pels alumnes immigrants. Si es comparen les autoavaluacions dels alumnes amb *l'Enquesta oficial de població de 1996 a Girona* (Farràs et al. 2000), es pot constatar que la competència escrita era

també la que els enquestats consideraven que coneixien menys (53,7%), mentre que la comprensió oral (96,2%) era la competència que s'autoavaluaven millor. Aquests resultats contrasten amb els de Ibarra, Lasagasbaster, i Sierra (2007), on els immigrants i els autòctons que estudien l'eusquera valoren les seves competències amb uns percentatges molt inferiors⁴³ als de la present recerca; hi destaca l'escriptura com la millor competència, on tant els autòctons com els immigrants es valoren més positivament: 6,8% dels autòctons i 14,9% dels immigrants.

- **OBJECTIU:** Descriure la motivació de l'alumnat immigrant adult que aprèn català a Girona.

A l'hora de descriure la motivació de l'alumnat immigrant adult que aprèn català a Girona cal destacar que la majoria dels constructes presenten uns percentatges globals positius, és a dir que es pot considerar que els alumnes estan altament motivats.

Si es comparen els resultats de la present recerca amb els de Saravia (2004), es pot observar que, quan es comparen els percentatges globals de les variables afectives, els subjectes del present estudi manifesten unes mitjanes superiors:

	La influència dels factors individuals en l'aprenentatge de llengües en estudiants universitaris (Saravia 2004)	La motivació dels immigrants adults per aprendre català. Un estudi a la ciutat de Girona (Peña 2008)
Orientació instrumental	45,7%	82,2%
Orientació integrativa	43,2%	78,8%
Actituds envers parlants	44,2%	85,9%
Motivació (intensitat motivacional)	51,7%	92,4%
Ansietat	50,0%	51,5%

Taula 28: Comparació resultats mitjanes freqüències variables motivacionals.

⁴³ L'estudi mostra que només un 8,5% dels alumnes autòctons i un 1,4% dels immigrants consideren que la seva competència és molt bona. Pel que fa la seva competència per habilitats lingüístiques, la producció oral és la que posa més problemes: un 84,9% dels immigrants i un 66% dels autòctons creuen que el seu nivell és pobre o baix.

Si analitzem la mitjana dels constructes comuns dels dos estudis, es pot apreciar clarament que els alumnes del present estudi estan molt més motivats, ja que presenten percentatges globals molt més elevats; només a la mesura *ansietat* manifesten una mitjana similar. S'ha de tenir en compte, però, que l'alumnat dels dos estudis és totalment diferent, per dues raons: els subjectes de Saravia (2004) són alumnes d'anglès de Ciències de l'Educació, d'Infermeria i de Fisioteràpia de la Facultat Blanquerna (Universitat Ramon Llull) de Barcelona, i l'anglès és una assignatura obligatòria dels seus estudis.⁴⁴ Cal afegir que el context també és diferent pel fet de tractar-se de l'anglès com a llengua estrangera. En canvi, els alumnes d'aquest estudi s'apunten voluntàriament a classes de català i tenen la llengua relativament disponible a fora de les aules.

Finalment, si comparem les nostres dades amb les de l'estudi de Melià i Mestres (2007), constatem que en aquest el 79,3% dels subjectes considera important estudiar el català per sentir-se integrat a Mallorca, i el 79,0% per raons de feina o estudi. És a dir que, mentre l'estudi de Melià i Mestres (2007) presenta una proporció similar d'orientació integrativa i instrumental, el nostre estudi presenta una proporció lleument superior d'orientació instrumental (82,2%), però una orientació integrativa equivalent (78,8%). S'ha de recordar, però, que aquest estudi no utilitza la mateixa metodologia que el nostre i el de Saravia.

⁴⁴S'ha de especificar, però, que els resultats de l'estudi de Saravia (2004) mostren que existeixen diferències motivacionals considerables entre els estudiants d'educació, que faran servir l'anglès en el seu futur professional, i els estudiants de Fisioteràpia, per als quals l'anglès té previsiblement un paper més secundari.

4.3. SECCIÓ 3. DIFERÈNCIES INDIVIDUALS DELS ALUMNES

En aquesta secció es comenten els objectius i les hipòtesis relacionades amb les diferències individuals. Aquestes hipòtesis s'han corroborat a partir de les anoves i els T-tests.

- OBJECTIU: Descobrir les diferències significatives entre els grups segons la procedència geogràfica.
- HIPÒTESI 1. Els subjectes procedents de països on es parli castellà, pel fet de parlar castellà, tindran una motivació instrumental superior a l'hora d'aprendre català que els que no parlin castellà

Parcialment la hipòtesi queda confirmada ja que el col·lectiu espanyol és el que manifesta una mitjana superior (4,41) (la mitjana general és 3,98) a l'hora de voler obtenir un certificat de llengua catalana. Però no en tots els ítems instrumentals la mitjana del col·lectiu hispanoparlant és superior; així per exemple, el col·lectiu africà té una mitjana superior en l'ítem referent a "Vull continuar els meus estudis". No surten diferències per procedència geogràfica pel que fa a la variable dependent *el català és útil per trobar feina*, però s'ha de recordar que l'ítem referent a voler obtenir un certificat de llengua catalana pot estar molt relacionat amb el de voler trobar una feina, o una feina millor.

Resultats que estarien relacionats amb la present hipòtesi serien que els grups que no parlen espanyol (africans i europeus) mostren una orientació integrativa, una orientació intrínseca i una motivació (desig) per aprendre català superior en relació als que parlen espanyol.

Bernaus et al. (2004), en l'estudi dut a terme a l'IES Miquel Tarradell de Barcelona, mostren com existeixen diferències motivacionals per procedència geogràfica i diferències pel que fa a la llengua estudiada. En relació a la procedència, existeixen variàncies significatives en dos constructes: l'orientació instrumental i les actituds per aprendre llengües. Pel que fa a l'orientació instrumental, els grups que es diferenciaven més eren els africans i els asiàtics:

mentre que els primers mostraven una mitjana de 4,74, els segons tenien una mitjana de 4,14. Pel que fa a les actituds, el grup procedent d'Àsia mostrava actituds més positives (13,27) que no pas el grup procedent d'Espanya (11,59). Per contra, en un altre estudi dut a terme al mateix IES Miquel Tarradell (Bernaus et al. 2007), pràcticament no existeixen diferències significatives pel que fa a la procedència geogràfica; només troben que els estudiants asiàtics (3,36) estan més orientats integrativament que els llatinoamericans (2,72), que els estudiants africans senten menys ansietat (2,25) que els llatinoamericans (2,79) i, cosa que pot semblar lògica, que els estudiants autòctons (4,43) s'autoavaluen millor pel que fa al seu nivell de català que els estudiants llatinoamericans (3,99).

Malauradament, però, els grups no són idèntics, ja que la població de l'àrea de l'IES Miquel Tarradell no és la mateixa que la de Girona. Mentre que l'estudi de Barcelona distingeix quatre procedències –Àsia, Àfrica, Amèrica Llatina i Espanya–, el present estudi conté europeus en lloc d'asiàtics. A més, mentre que el present estudi treballa amb adults, els participants de l'IES Miquel Tarradell són adolescents i, doncs, el nivell d'aculturació és diferent. Tanmateix es pot valorar que, tant en el nostre estudi com en el de Bernaus et al. (2007), existeix alguna diferència significativa pel que a l'orientació integrativa. En el nostre estudi són africans i europeus els que manifesten una orientació integrativa superior i a l'estudi de Bernaus et al. (2007) són els asiàtics respecte al grup llatinoamericà. Així podem deduir que el fet de no tenir el castellà com a L1 i, per tant, compartir ja una llengua amb la societat d'acollida, fa que concebin l'aprenentatge del català amb una orientació integrativament superior.

- OBJECTIU: Esbrinar les diferències segons el nombre de llengües parlades, segons si es parla o no una llengua minoritària, i segons si es parla català o no a la feina.
- HIPOTÈSI 2. Els subjectes que parlin més llengües mostraran una orientació intrínseca superior als que parlin menys llengües.

La hipòtesi no es compleix: els que parlen més llengües no necessàriament gaudeixen més aprenent el català. Es pensava que el fet de conèixer més sistemes lingüístics promouria l'interès i l'aprenentatge d'altres sistemes lingüístics i promouria les actituds positives i les ganes d'aprendre la llengua.

El que sí que indiquen els resultats és que, com més llengües es parlen, més s'usa el català socialment, així ho mostra el gràfic de la figura 57 (vegeu p.161) amb una progressió ascendent. Altres diferències significatives relatives al nombre de llengües parlades vénen donades pels ítems “Vull tenir un certificat de català” (orientació instrumental) i “Més feina a casa la faria” (intensitat motivacional). Però, a diferència de la variable dependent Ús social de la llengua, no es pot establir una relació entre el nombre de llengües parlades i les variables, sinó que cada grup de llengua parlada presenta una relació diferent amb la variable, és a dir, no hi ha una correlació estable entre les dues variables i, doncs, no s'hi pot donar una explicació viable. Pel que fa a la relació entre més llengües parlades i més ús del català, es podria explicar a partir del *code-switching*: com més llengües es parlen, més s'està habituat a canviar de llengua, a utilitzar una llengua o una altra depenent del context o de la situació.

- HIPÒTESI 3. Els subjectes que parlin una llengua minoritària mostraran actituds envers les llengües minoritàries superiors als que no parlin una llengua minoritària.

Aquesta variable independent no corrobora la hipòtesi: el fet de parlar una llengua minoritària (ucraïnès, bielorús, basc, gallec o berber) no és un fet diferencial a l'hora de considerar les actituds envers les llengües minoritàries.

Es pensava que el fet de parlar una llengua minoritària tindria una incidència positiva a l'hora de considerar les actituds envers l'aprenentatge del català com a llengua minoritària, perquè se suposava que els que parlessin una llengua minoritària, en haver viscut una situació similar, mostrarien una comprensió de la situació lingüística catalana que es traduiria en actituds positives superiors envers les llengües minoritàries.

D'altra banda, els resultats del T-test mostren que els que parlen una llengua minoritària manifesten una orientació integrativa superior a la dels que no parlen una llengua minoritària. Tanmateix, l'orientació integrativa es podria relacionar amb les actituds envers les llengües minoritàries. Es podria interpretar que, mentre que les actituds envers les llengües minoritàries suposen una millor comprensió de la situació sociolingüística del català, l'orientació integrativa és voler aproximar-se als catalanoparlants, i és en certa manera una comprensió envers els catalans, i no de la llengua.

- **HIPÒTESI 4.** Els subjectes que parlin català a la feina mostraran una motivació superior, i una orientació integrativa superior que els que no parlin català a la feina.

Aquesta hipòtesi queda confirmada: els que parlen català a la feina (un 67% dels que treballen) mostren no només una *orientació integrativa* i un *desig* (variable motivacional) per aprendre la llengua superiors, sinó que també manifesten una orientació intrínseca superior als que no parlen català a la feina. És a dir que els alumnes que treballen en català, a més d'aprendre el català per interaccionar amb els altres, mostren desig per aprendre'l i s'ho passen bé aprenent-lo. Tanmateix, la intensitat motivacional (l'esforç) no és significativa. Potser aquesta segona variable motivacional no és incident perquè els que treballen no tenen tot el temps que voldrien per dur a terme més esforç.

Dels resultats de la hipòtesi es pot deduir que els que no parlen català a la feina perden oportunitats lingüístiques d'intercanvi que fa que presentin una significança en el voler interaccionar amb l'entorn. Per contra, els que treballen en català tenen una estimulació superior que fa que estiguin més motivats a l'hora de voler aprendre català. Veiem, doncs, que el fet de treballar en català resulta una variable que incideix positivament en el voler entendre l'entorn mediàtic en català (desig), en el voler interaccionar amb els altres i, a més, en manifestar actituds positives i passar-s'ho bé aprenent català.

- OBJECTIU: Esbrinar les diferències motivacionals, actitudinals i d'ús lingüístic segons factors aculturadors com els anys passats a Catalunya i la intenció de voler quedar-se a viure a Catalunya.
- HIPÒTESI 5. Els anys passats a Catalunya i la voluntat de permanència en territori català influiran positivament en les variables motivacionals, actitudinals, d'ús lingüístic i d'autoavaluació del català. Els subjectes que hagin passat més temps, o que es vulguin quedar a viure a Catalunya, no només parlaran més la llengua, sinó que s'autoavaluaran més positivament i es sentiran més motivats que els que no es vulguin quedar a viure a Catalunya.

Aquesta hipòtesi queda parcialment confirmada: els que fa més temps que viuen a Catalunya (més de 6 anys) mostren una orientació intrínseca superior (4,29; mitjana 3,97), unes actituds envers les llengües minoritàries superiors (2,60; mitjana de 2,21) i una orientació instrumental també superior (4,42; mitjana de 3,97). Però són els que porten menys temps a Catalunya, els que senten una orientació integrativa superior, potser precisament perquè els que ja estan integrats no consideren que l'aprenentatge del català els aporti més integració. També s'ha de recordar que els que fa de 4 a 6 anys que viuen a Catalunya mostren una orientació intrínseca (3,64), empàtica (1,89) i instrumental (3,73) inferior a la mitjana.

Pel que fa a l'ús social del català, com més temps porten, més el parlen: hi ha un progressió ascendent de les mitjanes (vegeu la figura 66, p.168). Però, pel que fa a l'autoavaluació de català, com més temps porten, pitjor s'autoavaluen, així es pot veure una progressió descendent de les mitjanes. Aquesta última dada contrasta amb els resultats de Molina i Maruny (2001). Els autors, en un estudi d'adquisició del català per immigrants a l'ensenyament obligatori, conclouen que una de les variables decisives en l'adquisició és el temps. Com més temps es porta en territori català, s'adquireix un estadi superior, és a dir que la variable temps és la que explica un estadi superior en l'adquisició del català. Tanmateix, aquesta no coincidència entre el coneixement i la valoració dels coneixements lingüístics es pot explicar a partir

de l'objectivitat vs.subjectivitat: una cosa és el que realment saben i una altra el que creuen que saben.

Com hem vist en l'anàlisi de les freqüències, aproximadament el 80% dels estudiants enquestats té intencions de romandre a Catalunya. Aquesta dada és superior a la que apareix al *Sondeig de la Immigració* (2006) a Catalunya, on un 66% dels immigrants es vol quedar a viure a Catalunya. Com Schumann (1976b) explica, la voluntat de permanència, entre altres factors, és determinant a l'hora de descriure una bona situació d'aprenentatge. Així per exemple, l'autor descriu el cas dels americans a Al-Riyad (Aràbia Saudita) i el cas dels americans a Israel. Mentre que els americans de Al-Riyad no tenen intenció de quedar-se a viure a Aràbia Saudita, els americans d'Israel sí pretenen quedar-s'hi a viure. Consegüentment, aquests mantenen actituds favorables a l'hora d'aprendre hebreu, i l'aprenen. En el nostre context, segons els resultats de les anoves, succeix quelcom de semblant. Els que es volen quedar a viure a Catalunya manifesten actituds positives envers els catalans, alhora que perceben actituds positives per part dels catalans, tenen una orientació intrínseca superior i utilitzen més el català en l'àmbit familiar. Aquesta última dada potser es podria explicar pel fet que un 47% (del 70% que té parella), té parella catalana.

És destacable que la permanència (anys viscuts a Catalunya) incideix bàsicament en les orientacions, i la voluntat de permanència (voler quedar-se a viure a Catalunya) incideix bàsicament en actituds favorables (envers els catalans i dels catalans). Les dues variables comparteixen la mateixa variable dependent: orientació intrínseca (interès a aprendre català). Tanmateix el grup dels que volen quedar-se a viure a Catalunya no presenta una orientació instrumental o integrativa significativament superior, ni tampoc una variable motivacional superior, ja sigui intensitat motivacional o desig per aprendre la llengua.

4.4. SECCIÓ 4. FACTORS I CORRELACIONS ENTRE VARIABLES

En aquesta secció es comenten els objectius i les hipòtesis que s'han corroborat a partir de les correlacions i l'anàlisi factorial. Així, s'expliquen les relacions entre variables i els factors que es formen a partir de les variables afectives, motivacionals i lingüístiques en el nostre estudi. També es contesten els objectius i les hipòtesis referents a la interrelació de variables determinades: l'orientació instrumental i l'orientació integrativa, i la interrelació dels constructes que formen la integrativitat en altres estudis.

- **OBJECTIU:** Investigar la relació entre la motivació i altres variables afectives, socioculturals i lingüístiques en el nostre context per poder comparar els nostres resultats amb altres estudis, a més de validar el model de Gardner en el nostre context.

Aquest objectiu s'ha validat en l'apartat 3.4, on hem pot pogut apreciar que els resultats obtinguts no són sorprenents en relació a recerques precedents, i es poden doncs comparar els resultats a estudis similars. Tot i que, com s'ha esmentat, el fet que els objectius de la present recerca hagin estat macrosocials i no s'hi hagin utilitzat variables referents a l'aula, i el fet que la majoria d'estudis en l'àmbit motivacional relacioni les variables amb el nivell de llengua adquirit i amb factors més microsials, fan que la present recerca no sigui fàcilment comparable. Tanmateix, com veurem més endavant, la corroboració de les següents hipòtesis ens porta a poder validar el model de Gardner (en la mesura del possible, ja que no s'utilitzen totes les variables) i alhora a replantejar-nos el paper de l'orientació instrumental en el nostre context respecte al model socioeducatiu.

- **HIPÒTESI 6.** A Catalunya, pel fet de tenir dues llengües oficials (una de les quals minoritària/minoritzada) i/o pel fet de ser la present recerca en

context immigrat, el factor instrumental serà incident a l'hora d'explicar la motivació (intensitat motivacional).

Segons els resultats obtinguts pel factorial, veiem que la formació del factor 4 (part II, 3.4.2) corrobora la hipòtesi, ja que el factor 4, anomenat motivació, agrupa la intensitat motivacional (,720), l'orientació instrumental (,794) i l'orientació intrínseca (,524). A més, el factor concentra amb un pes apreciable (més de 0,30) el desig per aprendre català, és a dir, el gust i la satisfacció personal d'estudiar i aprendre el català, subvariable considerada en la Motivació per Gardner (1985, 2001a). Així doncs, el fet que l'orientació instrumental i la intensitat motivacional estiguin concentrades en un mateix factor fa que puguem dir que es confirma la hipòtesi.

Pel que fa als resultats obtinguts per les correlacions, també podem considerar que la hipòtesi queda contestada; tanmateix la variable que correlaciona més amb la *intensitat motivacional* és l'*orientació intrínseca* (,949**), tot seguit, però amb un coeficient inferior, trobem l'*orientació instrumental*, amb una correlació de ,478**.

El fet que els constructes relacionats amb el constructe que Gardner anomena *Motivació* quedin relacionats amb l'*orientació instrumental*, ens fa doncs ratificar la hipòtesi. Però no d'una manera taxativa ja que, com hem vist a les correlacions, l'*orientació integrativa* (,467**) té una correlació gairebé equivalent a l'*orientació instrumental* i, doncs, no podem concloure que el factor instrumental sigui l'únic factor incident a l'hora d'explicar la motivació en el nostre context. Sí, però, recordem, és la variable que apareix al factor 4 (anomenat *motivació*) amb un pes més determinant.

Així, tot i que podem considerar que existeixi una *orientació instrumental* vinculada a la *intensitat motivacional* –una de les subvariables que Gardner entén com *Motivació*–, no podem saber exactament a què es deu aquesta vinculació: si al context immigrat o al fet de tractar-se de l'estudi d'una llengua minoritària. A la taula de correlacions hem vist com l'orientació instrumental correlaciona de forma superior amb les actituds envers les llengües minoritàries (,277**), però aquesta correlació no és suficient com per establir que el factor instrumental és incident en la motivació pel fet de tractar-se de l'estudi d'una llengua minoritària.

Segurament, per poder contestar amb certesa aquesta hipòtesi, s'hauria de dur a terme un estudi en un context L2 immigrant amb una llengua no minoritària i també un estudi en context L2 no immigrant amb llengua minoritària. Només així es podrien contrastar els resultats i es podria saber més sobre la relació entre el factor instrumental, el context immigrant i l'aprenentatge d'una llengua minoritària. Tot i així, per fer una comparació pertinent, s'hauria de tenir en compte la vitalitat de la llengua minoritària.

- OBJECTIU: Buscar la correlació entre l'orientació instrumental i l'orientació integrativa.
- HIPÒTESI 7. Existirà una correlació d'orientacions entre l'orientació instrumental i la integrativa.

Segons els resultats de les correlacions (taula 23, p.180) es pot considerar que en principi la hipòtesi queda confirmada i, doncs, no és lícit en el nostre context considerar que els alumnes estan orientats exclusivament de forma instrumental o de forma integrativa. Com hem vist a l'explicació de la hipòtesi anterior, les dues orientacions correlacionen ($,522^{**}$). En altres paraules, els alumnes que manifesten una orientació instrumental alhora manifesten una orientació integrativa. Però el que tampoc no podem saber amb certesa total és si la relació es deu al context immigrant o a l'estudi d'una llengua minoritària.

Tot seguit, per contextualitzar els resultats de la hipòtesi, esmentem breument la relació de les dues variables entre elles i amb els tipus de context.

En uns inicis, Lambert concep dicotòmicament l'*orientació integrativa* i l'*orientació instrumental*, ja que els estudiants havien de triar entre l'una o l'altra raó per aprendre la llengua. Més tard, amb la creació de l'AMTB (Gardner i Smythe 1979, Gardner 1985), les dues orientacions ja no es conceben dicotòmicament i passen a ser 2 dels 11 constructes, però, mentre l'orientació integrativa forma part explícitament del model socioeducatiu per aprendre una llengua (Gardner 1985, 2001a), l'orientació instrumental no en forma part, i Gardner en la seva revisió del model la considera com a *other support*.

Alguns autors, com McClelland (2000) i Dörnyei (1990), les han considerat dicotòmicament. Tanmateix, com assenyalen Gardner i Tremblay (1994), poques vegades l'*orientació instrumental* apareix aïllada, sinó que majoritàriament apareix correlacionada a l'*orientació integrativa*. Així es constata a Masgoret (2002), Saravia (2004), Bernaus et al. (2004) o Bernaus et al. (2007). Per exemple, a l'estudi de Bernaus et al. (2007) el primer factor agrupa l'*orientació instrumental*, l'*orientació integrativa*, el *desig per aprendre català*, la *intensitat motivacional* i les *actituds envers els catalans*, a més d'agrupar altres variables que aquí no es consideren, com el *suport parental*.

Masgoret i Gardner (2003) consideren l'*orientació instrumental* i l'*orientació integrativa* com una de les futures línies en la recerca sobre motivació. Els autors tenen en compte les recerques prececents de Dörnyei (1990), Oxford (1996), etc., els quals es plantegen les orientacions a partir de contextos d'aprenentatge de llengües segones (L2) o estrangeres (LE). Així per exemple, Dörnyei (1990), Ellis (1994), Oxford (1996) i Schmidt et al. (1996) consideren que la motivació⁴⁵ o orientació integrativa tindrà més rellevància per als estudiants en context de segones llengües, que no pas en context de llengües estrangeres, on l'orientació o motivació predominant serà la instrumental. També segons Clément i Kruidener (1983), la disponibilitat de la llengua és un factor que influirà en l'emergència d'unes o altres orientacions. Posteriorment, però, veiem com Dörnyei, a l'estudi de Dörnyei i Clément (2000), canvia d'opinió. La seva recerca a Hongria demostra que el component més influent per als estudiants es la *integrativeness* i que les orientacions no estan necessàriament vinculades a un context; així doncs, l'orientació integrativa no necessàriament està vinculada a un context de L2. A una conclusió semblant arriben Masgoret i Gardner (2003) en la seva metaanàlisi quan, després de dividir els estudis de Gardner i col·laboradors en estudis fets en context de L2 i estudis fets en context de LE, conclouen que independentment del context l'aspecte integratiu és el que preval.

Els nostres resultats, d'una banda, ens permeten confirmar que, tot i trobar-nos en un context on es creia que l'orientació instrumental explicaria més

⁴⁵ Com diuen Masgoret i Gardner (2003:179): "often comments concerning the effect of language context on integrative and instrumental motivation, are in fact referring to orientations".

la motivació, l'orientació integrativa correlaciona amb la intensitat motivacional (hipòtesi 6) i, doncs, tal com demostren Dörnyei i Clément (2000), no necessàriament un context de L2 estarà més marcat per una orientació integrativa. En el nostre context trobem una vinculació de les dues orientacions, i confirmem el que ja han establert altres estudis precedents: no necessàriament es poden establir tipus d'orientacions a partir dels tipus de context. Així, els resultats ens permeten establir que, un cop més, no existeix una dicotomia entre l'orientació instrumental i l'orientació integrativa i que no necessàriament ambdues orientacions queden vinculades a un tipus de context.

D'altra banda, la complexitat⁴⁶ lingüística, que té conseqüències sobre el context immigrant, ens fa pensar que potser és la causant de la interrelació d'orientacions. El fet de tenir un context complex com el del present estudi, on el català és L2 però en situació bilingüe, on el català no es parla a tothom i on el català no és disponible per a molts dels subjectes de la mostra, provoca que l'aspecte integratiu no sigui l'exclusiu, ja que el català no sembla útil per interaccionar però sí per treballar o millorar laboralment.

Tammateix potser aquesta correlació es dona pel fet que integrar-se pot suposar tenir una feina, ja que en un context immigrant sembla que una orientació integrativa pot ser alhora una orientació instrumental (laboral): integrar-se és treballar.

- OBJECTIU: Mostrar quins constructes formen la integrativitat (Gardner 1985) en el nostre context.
- HIPÒTESI 8. Segons Gardner (2001a) la *integrativeness* (integrativitat) es pot concebre com “individual's willingness and interest in social interaction with members of other groups”, és a dir, l'interès a interactuar amb el grup de la llengua estudiada i amb altres grups en general. Al nostre context, aquesta variable hauria de correlacionar amb l'orientació instrumental.

⁴⁶ Teòricament, el català a Catalunya hauria de ser L2 per als immigrants, però si tenim en compte la definició d'Oxford (1996), basada en la disponibilitat de la llengua, veiem que no és evident l'assequibilitat de la llengua per a molts dels subjectes de la mostra, ja que hem vist que el 44,2% considera que no se'ls dirigeixen en català.

Segons Gardner (2001), com hem vist, la *integrativeness* és el reflex de l'interès genuí d'aprendre la llengua per apropar-se a l'altra comunitat, i implica una obertura cap a altres cultures i altres modes de vida. En un cas extrem, es pot donar una total identificació amb la comunitat, però normalment implicarà integració de les dues comunitats. A més, segons el mateix Gardner (2001), la variable *integrativeness* és un conjunt d'actituds que impliquen molt més que la llengua de l'altra comunitat, *integrativeness* no és només una raó per aprendre la llengua.

Segons els resultats de la taula 30, es pot considerar que la hipòtesi queda confirmada, ja que les tres variables que constitueixen la integrativitat (orientació integrativa, actituds envers els immigrants i orientació intrínseca), a més de correlacionar entre elles, correlacionen amb la instrumentalitat (vegeu l'apartat 3.4). És a dir, com hem vist a la hipòtesi precedent, no només l'orientació instrumental correlaciona amb l'orientació integrativa, sinó que també correlaciona amb totes les variables que formen el constructe integrativitat. Així podem establir que no només existeix la variable integrativitat en el nostre context, sinó que a més es pot relacionar amb l'orientació instrumental i amb la Motivació (desig per aprendre català i intensitat motivacional).

Aquests resultats tenen implicacions a l'hora de pensar en l'esquema que resumeix o visualitza els resultats de l'estudi. En la revisió o versió més recent del model socioeducatiu de Gardner (2001) (vegeu la fig.14, p.71), l'autor considera que poden existir *other supports* que no es relacionen directament amb la *integrative motivation*, com per exemple factors instrumentals, ja que, com afirma ell mateix, *there is no reason to argue that motivation is driven only by integrative factors*. Com dèiem, la confirmació de la hipòtesi té conseqüències a l'hora de visualitzar els nostres resultats. Si tenim en compte el model socioeducatiu de Gardner (2001), podem apreciar que, igual com en el model (figura 13, p.69) tenim una interrelació dels components que formen la integrativitat, de la mateixa manera en el nostre estudi les variables que formen la integrativitat correlacionen entre elles i igualment la integrativitat correlaciona amb els components que hem considerat en la variable motivació (desig, intensitat motivacional). Conseqüentment, podem

establir que les variables tractades del model de Gardner (2001) queden confirmades en el present estudi. Tanmateix, quan Gardner considera *other supports*, fent referència a l'orientació instrumental, i la vincula directament a Motivació però no a Integrativitat, en el present context l'hauríem de considerar vinculada a la integrativitat i a la motivació alhora, és a dir que modificariem la relació de la fletxa, tal com hem vist a la figura 72 (p.191).

CONCLUSIONS FINALS

Arribats en aquest punt destaquem que, segons les característiques personals dels subjectes de la nostra mostra (immigrants adults que estudien català a la ciutat de Girona), podem considerar que l'alumne prototípic és dona, té el castellà com a L1, té de 30 a 40 anys i fa menys de sis anys que viu a Catalunya. Pel que fa a les diferències significatives entre alumnes, cal destacar que majoritàriament són establertes per diferències d'origen geogràfic i per diferències aculturadores.

Els resultats també mostren que els alumnes manifesten unes variables motivacionals altes, i les correlacions de l'estudi fan palès que el perfil d'alumnes que ens trobem a les aules està motivat instrumentalment i integrativament alhora; a més, els alumnes manifesten integrativitat (*integrativeness*). És a dir, ens trobem amb estudiants que es caracteritzen per voler interaccionar amb els catalans i tenir unes actituds positives envers ells, però alhora no obliden la vessant pràctica que comporta aprendre el català. En altres paraules, la motivació per aprendre català es concep com a utilitària, però els aprenents es caracteritzen per estar instrumentalment i integrativament orientats: el català és alhora una eina útil i d'integració social, el català proporciona funcionalitat i practicisme.

El que no podem saber amb certesa és si l'aparició del factor instrumental es deu a l'estatus lingüístic del català o al fet d'aprendre una llengua en context d'immigració, és a dir en context de L2, o potser encara si es deu al fet de tractar-se d'un context L2 bilingüe on el català no és parlat per tothom ni a tothom. Com hem vist, segons Oxford (1996), el nostre context seria un context de L2, ja que existeix una disponibilitat de la llengua estudiada, però, a diferència dels estudis citats, en el nostre context no es tracta de l'estudi de la llengua de "l'altra part" de la comunitat, tampoc no es tracta d'un context uniforme lingüísticament on tothom es parla en la mateixa llengua. Com hem vist, en el nostre context el català no sempre està disponible per als immigrants. Així, l'aparició de la instrumentalitat, no podem saber si es deu al context o a l'estudi d'una llengua de baix estatus o minoritzada. Com s'ha

esmentat a les valoracions del capítol de *Discussió i resultats*, són necessàries futures recerques⁴⁷ per poder respondre a aquesta qüestió amb certesa. De moment, tot i que no s'hi pugui donar una resposta definitiva, els resultats permeten interpretar que la instrumentalitat podria anar vinculada a l'estatus de la llengua; així hem vist com les actituds envers la llengua minoritària correlacionen amb l'orientació instrumental ($,210^{**}$).

Seguint amb el comentari dels resultats de l'estudi, podem afirmar que alguns d'aquests resultats ens permeten considerar amb cert optimisme el futur de la llengua catalana en relació a la immigració. Evidentment, l'alta demanda de formació (com demostra el fet que es col·lapsin els cursos de català arreu de les comarques catalanes) i el perfil motivacional dels alumnes ja són una prova que existeix un interès per aprendre el català.

Un 68,5% de la mostra té el castellà com a L1, fet que es pot valorar positivament; és a dir que, tot i que ja parlen una llengua cooficial, decideixen aprendre el català. A més, un 71,6% ja coneixia l'existència del català. Tanmateix només un 5% aprèn el català sense saber el castellà, fet que ens porta a qüestionar si realment el català és la llengua d'integració.

Pel que fa al català en l'àmbit dels mitjans de comunicació, els resultats relatius a la premsa es poden considerar amb cert optimisme ja que el 61% dels alumnes enquestats llegeix el diari majoritàriament en català. Per contra, pel que fa a la ràdio i a la televisió, el percentatge d'alumnes que segueix aquests mitjans en català és més baix (47,5% la ràdio, i 38,3% la televisió).

Els alumnes d'aquesta recerca manifesten una alta motivació per aprendre català. Si comparem les mitjanes de les variables afectives i motivacionals, veiem com els subjectes d'aquesta mostra superen en mitjana totes les variables. També podem constatar, a partir de les diferències individuals, que com més temps porten vivint a Catalunya més parlen el català.

Un altre resultat que es pot considerar favorable per al futur de la llengua és el resultat del factor 1. Aquest factor ens indica que precisament els subjectes que més parlen el català, ja sigui socialmentment o a nivell familiar,

⁴⁷ La nostra recerca s'hauria de poder contrastar amb altres estudis en els quals immigrants adults aprenguessin una L2 minoritària i no minoritària, és a dir s'hauria de contrastar amb una situació equivalent per saber si sempre, en context immigrant de L2, la motivació depèn de factors instrumentals o

són els que experimenten més aculturació i són alhora els que tenen menys ansietat. Així, aquest factor ens podria indicar que, si els immigrants perceben intercanvis lingüístics agradables i si es senten més adaptats a la societat, parlen més el català. No oblidem, però, el baix ús social i familiar del català, a més del fet que el 47% dels alumnes considera que no els parlen en català.

Segons Branchadell i Melchor (2002), potser encara no s'ha mesurat correctament la importància real i positiva que han tingut els immigrants dels anys 50' i els seus descendents per a la demografia de la llengua catalana, i per tant per al seu mateix futur. Tot i que durant el segle XX la demografia de la llengua catalana a Catalunya ha perdut en nombres relatius (s'ha passat de gairebé un 100% de catalanoparlants a un 75% de la població l'any 1996), s'ha guanyat en nombres absoluts (s'ha passat de 2'4 a 4'5 milions de parlants de català). En conseqüència, sembla que es pot afirmar que avui hi ha uns 2'1 milions de parlants més de català dels que hi hauria hagut en absència de la immigració (Branchadell i Melchor 2002). Potser d'aquí uns anys es podrà fer la mateixa valoració lingüística respecte dels nous immigrants, i en general es podrà concebre la immigració com un element favorable a les llengües minoritàries i no com una amenaça. Tanmateix, abans de fer aquesta valoració s'haurà de produir un canvi d'actitud real per part dels parlants de català.

Durant els 80' el govern català canvia l'ideologia de llengua-identitat per la de llengua i territori (Woolard i Gahng 1990). Fishman (1991) valora el canvi produït respecte a la ideologia, i considera que ha suposat un èxit pel que fa als coneixements lingüístics del català. Malgrat aquesta afirmació, però, la realitat quotidiana gironina no sembla reflectir aquest canvi ideològic. Segons els nostres resultats, només un 44,2% dels participants considera que és fàcil poder practicar el català. Els resultats estan d'acord amb les consideracions de Strubell (2005) i Pujolar (2007), i ens han de servir de recordatori que si existeix alguna amenaça per al futur del català referent a la immigració, aquesta té a veure amb els parlants nadius de català i no necessàriament amb els immigrants.

econòmics, o si les característiques de la motivació en el nostre estudi es deuen a l'estatus lingüístic del català.

Tanmateix, tot i que alguns dels resultats es puguin considerar favorables per al futur de la llengua, no hem d'oblidar, com assenyala Solà (2001: 63), que el fet d'aconseguir més usuaris de català només suposa la millora en un àmbit; després s'ha d'esperar que aquests usuaris siguin actius, s'han d'aconseguir més àmbits d'ús i s'ha d'evitar que el català es degradi.

En tot cas, aquesta recerca pot servir com a mostra de l'interès que manifesten pel català els immigrants de la ciutat de Girona, que alhora poden representar els immigrants d'altres ciutats catalanes. I pot mostrar també que la immigració no és precisament la que perjudica l'ús social del català; el problema de l'ús social no prové dels immigrants sinó dels autòctons.

Serien de gran utilitat noves recerques per comparar resultats en general sobre la motivació en situacions d'estudi d'una llengua minoritària en context immigrant o no immigrant. Es podria dur a terme, per exemple, un estudi de les motivacions dels autòctons que estudien català, un estudi d'una llengua minoritària en context no immigrant (bretons que estudien bretó), un estudi d'una llengua minoritària en situació no bilingüe (situació difícil de trobar) o un estudi en context immigrant de l'aprenentatge d'una llengua no minoritària, com l'alemany. Igualment, seria útil dur a terme un estudi de les nostres característiques, tenint en compte les variables afectives i motivacionals, a partir del nivell socioeconòmic o poder adquisitiu dels immigrants.

Finalment, tot i que considerem que la present recerca ha estat fructífera i satisfactòria, s'hi poden apuntar algunes limitacions que han sorgit bàsicament a l'hora de comparar el present estudi amb altres treballs. És per això que, amb vista a futures recerques, ens hauríem de plantejar factors més microsocials, com les actituds envers l'aprenentatge en general i les actituds envers el professor, ja que les recerques de Gardner, Bernaus et al. (2004, 2007) i altres, com les de Chambers (1999) o Fat (2004), fan palesa la importància de la realitat de l'aula i del professor a l'hora d'influir les variables motivacionals. Així, després de dur a terme l'estudi, ens plantejem que la limitació principal de la recerca és haver focalitzat en la realitat macrosocial tot prescindint de la realitat microsocial, com si les dues no estiguessin relacionades. Doncs, de cara a futures recerques, tot i que els objectius siguin eminentment socials, no hauríem d'oblidar factors pedagògics o de realitat a l'aula, ja que, com s'ha demostrat reiteradament, aquests tenen una incidència real a l'hora de mesurar la

motivació o l'ansietat dels alumnes. Cal dir, això no obstant, que s'ha de valorar el temps real de comprensió i resposta del qüestionari, ja que si és massa llarg les respostes poden no ser vàlides, per la qual cosa el fet de centrar-se o limitar-se en els objectius es profitós.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMS, D. i HOGG, M.A. (Eds) (1999). *Social identity and social cognition*. Blakwell, Oxford.
- ANGULO, C. (2003). *La población extranjera en España*, Instituto Nacional de Estadística (INE).
- ARAÚJO de, M.A. (2002). *La motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera: un estudio con aprendices del último año de secundaria en el estado de Bahía-Brasil*, Tesis doctoral no publicada, Universitat de Barcelona, Departament de didàctica de la llengua i la literatura.
- AU, S.Y. (1988). "A critical appraisal of Gardner's social psychological theory of second-language learning", *Language Learning*, 38, p.75-100.
- ARNOLD, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge University Press.
- BAKER, S. C. (1992). *Attitudes and language*, Multilingual matters Ltd., Clevedon, England.
- BAKER, S. C. i MACINTYRE, P.D. (2003). "The role of Gender and Immersion in Communication and Second Language Orientations", a *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning*, The best of language learning series, Blackwell Publishing, London, p.65-96.
- BARALO, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*, Arco Libros, Madrid.
- BEACCO, J.C. (2000). *Les dimensions culturelles*, Hachette, Paris.
- BEEBE, L. (1988). *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*. New York. Newbury House.
- BELMECHRI, F. i HUMMEL, K. (1998). "Orientations and motivation in the acquisition of English as a second language among high school students in Quebec City", *Language Learning*, 48, p.219-244.
- BERNAUS, M. (1992). *The Role of Motivation in the learning of english as a foreign language*, Tesis doctoral, Publicacions Universitat de Barcelona.

- BERNAUS, M., MASGORET, A.M. i GARDNER, R. (2001). "Examining the Role of Attitudes and Motivation Outside the Formal Classroom: A test of the mini-AMTB for children", a *Motivation and second language acquisition*, Second language teaching & Curriculum center, Universty of Hawai'i Press, Honolulu, 2002.
- BERNAUS, M., MASGORET. A.M., GARDNER, R. i REYES E., (2004). "Motivation and Attitudes toward learning languages in multicultural classrooms" a *International Journal of Multilingualism*, 1, p.75-89.
- BERNAUS, M., MOORE; E. i CORDEIRO, A. (2007). "Affective factors influencing plurilingual students' acquisition of Catalan in a Catalan-Spanish bilingual context", *The Modern Language Journal*, 91, p.2.
- BERRY, J.W., KIM, U., POWER, S., YOUNG, M. i BUJAKI, M. (1989). "Acculturation attitudes in plural societies". *Applied Psychology*, 38, p.185-206.
- BERRY, J.W. (1990). "Psychology of Acculturation", a J. Berman (Ed), *Cross-cultural perspectives: Nebraska symposium on motivation*, Lincoln: University of Nebraska Press.
- BIOSCA, C. (2003). "L'interès del immigrants per aprendre català col·lapsa els cursos", diari *Avui*, 17.III.
- BYRAM, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*, col. LAL, Crédif, Didier, Paris.
- BRANCHADELL, A. i MELCHOR de, V. (2002). *El Catalán. Una lengua de Europa para compartir*, Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions, Bellaterra.
- BROWN H. D (1981)."Affective factors in second language learning". a Alatis J.E., Altman H.B. i Alatis P.M. (Eds) *The second language classroom: Directions for the eighties*. Oxford University Press, New York p.111-129.
- CAROD-ROVIRA, J.LI. (2003). "No discriminem, parlem català", diari *Avui*, 30.IV.
- CARROLL, J. (1981). *Individual differences and universals in language learning aptitudes*, Rowley, Massachussets, Newbury House, p.83-118.
- CASAS, M. i DANÉS, A. (2004). *Tots els colors de la llengüa*, Edicions l'Àlber.
- CASTELLS, M. (1997). *La sociedad red*, Alianza Editorial, Madrid.

- CENOZ, J. i VALENCIA, J.F. (1993). "Ethnolinguistic vitality, social networks and motivation in second language acquisition: some data from the Basque Country", *Language, Culture and Curriculum*, 6, p.113-127.
- CHAMBERS, G.N. (1999). *Motivating Language Learners*, Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- CHIHARA, T. i OLLER, J. (1978). "Attitudes and attained proficiency in EFL: A sociolinguistic study of adult Japanese speakers". *Language Learning* 28, p.55-68.
- CLÉMENT, R. (1980). "Ethnicity, contact and communicative competence in a second language", a H. Giles, W. P. Robinson, & P.M Smith (Eds), *Language: Social psychological perspectives: Selected papers from the First International Conference on Social Psychology and Language held at the University of Bristol, England, July 1979*, Oxford: Pergamon, p.147-154.
- CLÉMENT, R. i KRUIDENIER, B.G. (1983). "Orientations in second language acquisition. The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence". *Language Learning*, 33, 272-291.
- CLÉMENT, R. i KRUIDENIER, B.G. (1985). "Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clément's model", *Journal of language and social Psychology*, 4, p.21-37.
- CLÉMENT, R. (1986). "Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics", *Journal of language and social Psychology*, 5, p.271-90.
- CLÉMENT, R. i NOELS, K.A. (1992). "Towards a situated approach to ethnolinguistic identity: the effects of status on individuals and groups", *Journal of language and social Psychology*, 11, p.203-32.
- CLÉMENT, R., DÖRNYEI, Z. i NOELS, K.A. (1994). "Motivation self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom", *Language Learning*, 44, p.417-448.
- COLECTIVO IOÉ (2000) "La inmigración extranjera en España 2000". Dins "la inmigración extranjera en España. Los retos educativos", Col. Estudios Sociales n.1-2000, Fundació La Caixa, Barcelona, p.13-58.
- COLEMAN, H. (Ed) (1996). *Society and the language classroom*, Cambridge Language teaching Library, Cambridge University Press.

- COHEN, L. i MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*, La Muralla, Madrid.
- Consorti de Normalització lingüística de Girona (2004). *Girona oferta formativa i evolució de la inscripció. Novembre 2004*, Document no publicat.
- CROOKALL, J. i OXFORD (1988). "Review Essay", *Language Learning*, 31.1, p.128-140.
- CROOKES, G. i SCHMIDT, R. (1991). "Motivation: Reopening the research agenda". *Language Learning*, 41, p.469-512.
- CRYSTAL, D., (2001). *La muerte de las lenguas*, Madrid, Cambridge University Press.
- D'ANGLEJAN, A. i RENAUD, C. (1984). "Learner Characteristics and Second Language Acquisition: a Multivariate Study of Adult Immigrants and some Thoughts on Methodology". *Language Learning*, 35.1, p.1-19.
- DECI, E. i RYAN, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- DECI, E. i RYAN, R. (1995). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. *Contemporary Educational Psychology*, Volume 25, Issue 1, January 2000, p.54-67.
- DEL RINCÓN, D. et al. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Dykinson.
- DÖRNYEI, Z. (1990). "Conceptualising motivation in foreign language learning", *Language Learning*, 40, 45-708.
- DÖRNYEI, Z. (1994a). "Motivation and motivating in the foreign language classroom", *Modern Language Journal*, 78, p.273-284.
- DÖRNYEI, Z. (1994b). "Understanding L2 motivation: On with the challenge", *Modern Language Journal*, 78, p.515-523.
- DÖRNYEI, Z. (1998). "Motivation in second and foreign language learning", *Language Teaching*, 31, p.117-135.
- DÖRNYEI, Z. i OTTÓ, I. (1998). "Motivation in action: A process model of L2 motivation", *Working Papers in Applied Linguistics* (Thames Valley University, London), 4, p.43-69.
- DÖRYNEI, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge University Press.

- DÖRNYEI, Z. (Ed)(2002). *Motivation and second language acquisition*, Second language teaching & Curriculum center, Universty of Hawai'i Press, Honolulu.
- DÖRNYEI, Z. i CLÉMENT, R. (2002). "Motivational Characteristics of Learning Different target", in *Motivation and second language acquisition*, Second language teaching & Curriculum center, Universty of Hawaii Press, Honolulu.
- DÖRNYEI, Z. (2003a). *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning*, The best of language learning series, Blackwell Publishing, London.
- DÖRYNEI, Z. (2003b). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- DÖRNYEI, Z., CSIZÉR, K. i NEMETH, N.E. (2006). *Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective*, Multilingual Matters.
- DURANTI, A. (2000). *Antropología Lingüística*, Cambridge, Madrid.
- ECO, U. (1994). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*, Barcelona, Gedisa.
- Editorial (2003). "Els immigrants i la llengua catalana", diari *El 9 Nou* (Osona), 24.II.
- Editorial (2003). "Els col·lectius d'immigrants reclamen recursos a les administracions per poder aprendre català", diari *El Punt* (Barcelonès) 23.IV.
- EHRMAN, M. (1996). An exploration of Adult Language Learner Motivation, Self-efficacy, and Anxiety, a OXFORD R.L. (Ed) (1996), *Language learning motivation: Pathways to the new century*, University of Hawaii Press, Honolulu, p.81-103.
- ELLIS, R. (1986). *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press (OUP).
- ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*, OUP.
- ELLIS, R. (1997). *Second Language Acquisition*, OUP.
- EULC (2003). *Estadística sobre els usos lingüístics a Catalunya 2003*.
<http://www.idescat.net/cat/idescat/publicacions/cataleg/pdfdocs/EULC2003.pdf>

- FARRÀS, J., TORRES, J i VILA, X (2000). "El coneixement del català: l'Enquesta Oficial de Població, Sociolingüística catalana", *Noves SL*.
- FAT, M.W.M. (2004). "An exploration of the role of integrative motivation in the achievement of English language learners in Hong Kong", *Karen's Linguistic Issues*.
<http://www3.telus.net/linguisticsissues/motivationhk>
- FISHMAN, J.A (1991) *Reversing Language Shift*, Clevedon: Multilingual Matters.
- FUENTES, A. (2001). "Immigrants de coll blanc", diari *El Periódico*, 08.III.
- GARDNER, R. i LAMBERT, W.E. (1959). "Motivation variables in second language acquisition", *Canadian Journal of Psychology*, 13.
- GARDNER, R. i LAMBERT, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*, Newbury House, Rowley.
- GARDNER, R. i SMYTHE, P.C (1975). "Motivation and second language acquisition", *The Canadian Modern Language Review*, 31, p.218-230.
- GARDNER, R. (1985). *Social psychology and second language learning*, Edward Arnold, London.
- GARDNER, R.. (1991). "Attitudes and motivation in second language learning", a *Bilingualism, multiculturalism and second language learning: the Mc.Gill conference in honour of Wallace E. Lambert*, L. Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ. p.43-64.
- GARDNER, R. i MACINTYRE, P.D (1991). "An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective?", *Studies in Second Language Acquisition*, 13, p.57-72.
- GARDNER, R. & MACINTYRE, P.D (1993). "On the measurement of affective variables in second language learning". *Language Learning*, 43(2), p.157-197.
- GARDNER, R. i TREMBLAY, P.F. (1994). "On motivation, research agendas, and theoretical frameworks", *Modern Language Journal*, 78, p.359-368.
- GARDNER, R. (2001a). "Integrative motivation and second language acquisition", a *Motivation and second language acquisition*, Second language teaching & Curriculum center, Universty of Hawai'i Press, Honolulu, 2002

- GARDNER, R. (2001b). *Psychological statistics using SPSS for Windows*, Prentice Hall.
- GARDNER, R. (2001c). *Integrative Motivation: Past, Present and Future*, Department of Psychology, University of Western Ontario.
- GARDNER, R. (2001d). Language Learning Motivation: The Student, The Teacher, and The Researcher, Texas Foreign Language Education Conference, University of Texas.
- GILES, H. i RYAN, E.B. (Eds) (1982). *Attitudes towards language variation. Social and applied contexts*, London: Edward Arnold.
- GILES, H, i BYRNE, J. L (1982). "An intergroup approach to second language acquisition", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 3(1), p.17-40.
- GILES, H., HEWSTONE, M., i BALL, P. (1983). "Language attitudes in multilingual settings: prologue with priorities", *Journal of multilingual and multicultural development*, 4, 2 i 3, p.81-96.
- GILES, H., HEWSTONE, M., RYAN, E. i JOHNSON (1987). "Research on Language Attitudes", a AMMON, U. DITTMAR, N i MATTHEIER (Eds), *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*, vol. I.
- GILES, H. i COUPLAND, N. (1991). *Language: Contexts and consequences*, Brooks/Cole Publishing Co; Pacific Grove, CA, US, Series title: Mapping social psychology.
- GILES, H. i BILLINGS, A.C., (2004). "Assessing language attitudes: Speaker evaluation studies", a DAVIES, A. i ELDER, C. (Eds), *The Handbook of Applied Linguistics* (Malden, MA: Blackwell), p.187-209
- GILLHAM, B. (2000). *Developing a questionnaire*, London: Continuum.
- GRAHAM, C.R. (1985). Beyond integrative motivation: The development and influence of assimilative motivation, a P. LARSON, E.L. JUDD i D.S. MESSERSCHMITT (Eds), *Tesol 84*, p.75-88
- GUASCH, O. (2001). *El plurilingüisme i la renovació de l'ensenyament de la llengua*, Llengües, ètnies, cultures i l'ensenyament, *Articles*, núm.23.
- HARTER, S. (1981). "A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientations in the classroom: motivational and informational components", *Development Psychology*, 17(3), p.300-12.

- HECKHAUSEN, H. i KUHL, J. (1985). "From wishes to action: The dead ends and short cuts on the long way to action", a FRESE, M. i SABINI, J. (Eds), *Goal-directed behaviour: The concept of action in psychology*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- HECKHAUSEN, H.(1991). *Motivation and action*, Springer, New York.
- HUGUET-CANALÍS, A.(2007). "Multilingüismo y actitudes lingüísticas. Un estudio en el contexto bilingüe de la Cataluña actual".
http://www.euskara.euskadi.net/r59-bpeduki/es/contenidos/informacion/artik16_1_linguistika_07_02/es_linguist/artik16_1_linguistika_07_02.html
- IBARRARAN, A., LASAGASBASTER, D., i SIERRA, J.M. (2007). *Inmigración y aprendizaje de lenguas en un contexto bilingüe*, Lete, Bilbao.
- IDESCAT (2006). *Sondeig a la immigració. Estudi pilot sobre el perfil de la immigració marroquina, equatoriana, romanesa i xinesa instal·lada a Catalunya*.
<http://www.idescat.net/cat/idescat/estudisopinio/rpeo/R-357.pdf>
- KLEINGINA, P.R. i KLEINGINA, A. M. (1981). A categorized list of motivation definition, with a suggestion for a consensual definition, *Motivation and emotion*, 5, p.263-291.
- KRASHEN, S. (1977). "El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2", a LICERAS, J.M. (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Vidor, p. 143-152.
- KRASHEN, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, New York: Pergamon.
- KRASHEN, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*, Harlow, Essex: Longman.
- LAMBERT, W.E., HODGSON, R., GARDNER, R. i FILLENBAUM, S. (1960). "Evaluational Reactions to Spoken Language", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60, p.44-51.
- LAMBERT, W. E. (1963). "Psychological approaches to the study of language", *Modern Language Journal*, 14, p.51-62.

- LAMBERT, W.E (1967). "A social psychology of bilingualism", *Journal of Social Issues*, 23, p.91-109.
- LAMBERT, W.E. (1974). "Culture and language as factors in learning and education", a F.E. ABOUD i MEADE, R.D. (eds), *Cultural factors in learning and education*, Bellingham, WA, Western Washington State College.
- LIGHTBOWN, P.M i SPADA, N. (1999). *How languages are learned*, Oxford University Press, Oxford.
- LOVEDAY, L. (1982). *The Sociolinguistics of Learning a Non-native Language*, Pergamon Institute of English, Pergamon Press, Oxford.
- MASGORET, A.M., BERNAUS, M. I GARDNER, R. (2000). "A study of Cross-Cultural Adaptation by English Speaking Sojourners in Spain", *Foreign Language Annals*, Vol.33, n.5, p.548-163.
- MASGORET, A.M. (2002). *Investigating Cross-Cultural adjustment, and the influence of foreign language instructors on second language achievement*, Faculty of Graduate Studies the University of Western Ontario London, Ontario (Tesi no publicada).
- MASGORET, A.M. i GARDNER, R. (2003). "Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates", a *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning*, The best of language learning series, Blackwell Publishing, London, p.167-210.
- MASGORET, A.M. (2006). "Examining the role of language attitudes and motivation on the sociocultural adjustment and the job performance of sojourners in Spain", *International Journal of Intercultural Relations*, 30, p.311-331.
- McCLELLAND, D. (2000). "An investigation into socio-psychological orientation of Japanese college students learning EFL", University of Surrey, English Language Institute. M.A. Linguistics.
<http://www.surrey.ac.uk/ELI/mcclellandn.pdf>
- McGROARTY, M., (2001). "Situating Second Language Motivation", a *Motivation and second language acquisition*, Second language teaching & Curriculum center, Universty of Hawai'i Press, Honolulu.

- MACINTYRE, P.D., CLÉMENT, R., DÖRNYEI, Z. i NOELS, K.A. (1998). "Conceptualizing willingness to communicate in L2: A situational model of L2 confidence and affiliation", *The Modern Language Journal*, 82, n.4, p.545-562.
- MADRID, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*, Departamento de didáctica de la Lengua y Literatura (Universidad de Granada).
<http://www.ugr.es/~dmadrid/Doctorado/Investigacion%20factores%20motivacionales.pdf>
- MELIÀ, J. i MESTRE. LI. (2007). "Els alumnes dels cursos per a no catalanoparlants adults. Estudi sobre les característiques i motivacions dels alumnes dels cursos per a estrangers, per a no catalanoparlants i de l'Escola Oficial d'Idiomes de Palma".
<http://www.uib.es/depart/dfc/gresib/curs/meliamestre/index.html>
- MOLINA, M. i MARUNY, LL. (2001). "L'adquisició del català en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori", *Noves SL*.
- MORENO, J.C. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*, Alianza Editorial, Madrid.
- MORENO, J.C., SERRAT, E., SERRA, J.M. i FARRÉS, J. (2002). *Llengua i Immigració*, Col·lecció Llengua, Immigració i ensenyament del català, núm. 1, Benestar Social.
- MUÑOZ, C. (Ed) (2000). *Segundas lenguas: Adquisición en el aula*, Ariel, Barcelona.
- NOELS, K.A, PON, G. i CLÉMENT, R. (1996). "Language, identity and adjustment: the role of linguistics self-confidence in the acculturation process", *Journal of language and Social Psychology*, 15, p.246-64.
- NOELS, K.A, CLÉMENT, R. i PELLETIER, L.G. (1999). "Perceptions of teacher communicative style and student's intrinsic and extrinsic motivation", *Modern Language Journal*, 83, p.23-34.
- NOELS, K.A., PELLETIER, L., CLÉMENT, R. i VALLERAND, R. (2000). "Why are you learning a second language? Motivational orientations and Self-Determination Theory", *Language Learning* 50, p.57-85.
- NOELS, K.A. (2001). "New Orientations in Language Learning Motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and

- motivation”, a *Motivation and second language acquisition* Second language teaching & Curriculum center, Universty of Hawai'i Press, Honolulu, 2002.
- NOELS, K.A. & CLÉMENT, R. i PELLETIER, L. (2001). “Intrinsic, Extrinsic, and Integrative Orientations of French Canadian Learners of English”, *Canadian Modern Language Review*, 57, No.3 / UTPJOURNALS.com
- NOELS, K.A.(2003). “Learning Spanish as a Second Language: Learners' Orientations and Perceptions of Their Teachers' Communication Style”. a *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning*, The best of language learning series, Blackwell Publishing, London. P.97-139
- NORTON, B. (2000) *Identity and language learning. Gender, ethnicity and educational change*, Longman, London.
- NUSSBAUM, L. (2003). “Immigration et dynamiques polyglossiques en Catalogne”, a MONDADA, L. i PEKAREK-DOEHLER, S. (Eds), *Plurilinguisme-Mehrsprachigkeit-Plurilingualism. Enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs. Festsschrift pour Georges Lüdi*, Franke, Tübingen.
- OPERARIO, D. i FISKE, S.T. (1999). “Integrating social identity and social cognition: A framework for bridging diverse perspectives”, a ABRAMS, D. i HOGG, M.A. (Eds), *Social identity and social cognition*, Blakwell, Oxford, p.26-54.
- OPPENHEIM, A.N. (1992). *Questionnaire design, Interviewing and Attitude Measurement*. New edition. Pinter, London.
- OXFORD, R.L. (1994). “Where are we with language learning motivation?” *Modern Language Learning*.
- OXFORD, R.L. (Ed) (1996). *Language learning motivation: Pathways to the new century*. University of Hawaii Press, Honolulu.
- OXFORD, R.L i SHEARIN J. (1994). “Language Learning Motivation: Expanding the theoretical framework”, *Modern Language Journal*, 78, p.12-28.
- OXFORD, R.L. i SHEARIN, J. (1996). Language learning motivation in a new key, a OXFORD, R.L (Ed), *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*,. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- PAGÈS, M.A. (2001). “En català, si us plau”, diari *El Punt* (Girona),19.X.

- PALOMAR, V. (2003). "Els immigrants arribats a Osona cada cop aprenen menys el català", *diari El 9 Nou* (Osona) 21.III.
- PEÑA, A. (2004). *Què mou als estudiants llatinoamericans a aprendre català*, (document no publicat), Universitat de Barcelona.
- PÉREZ, B. (Ed) (1998). *Sociocultural contexts of language and literacy*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- PHIPPS, A. & GONZÁLEZ, M. (2004). *Modern languages. Learning and teaching in an Intercultural field*, Sage, London.
- PIQUÉ, J. (2002). "Antònia Serena i Àngela Güell: Per a un immigrant, saber català pot ajudar-lo fins i tot a trobar una bona feina", *diari Regió 7*, 05.III.
- PIULACHS, M. (2003). "La Generalitat amplia el programa Voluntaris per la Llengua per ajudar els nouvinguts a parlar el català", *diari El Punt*, 22.VII.
- PORTA, J. (2005). *El català, o ara o mai!*, Angle Editorial, Col·lecció El fil d'Ariadna, Barcelona.
- PUJOLAR, J. (2007). "American women in Catalan Language Courses: Struggles over class, Gender and Ethnicity in Advanced liberalism", a McELHINNY, B. (Eds), *Words, worlds, and material Girls: Language, Gender, Global Economies*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- REYNOLDS, A.G. (Ed) (1991). *Bilingualism, multiculturalism and second language learning: the Mc.Gill conference in honour of Wallace E. Lambert*, Erlbaum Associates, Hillsdale, N. J.
- RINVOLUCRI, M. (2000). "El ejercicio humanístico", a *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge University Press.
- ROJO-TORRECILLA, E. (2002). "Una altra mirada al fenomen migratori", *diari Diari de Girona*,. 07.I.
- ROVIRA, M. (dir.), CASTELLANOS, E., FERNÁNDEZ, M. i SAURÍ, E.(2004). *El català i la immigració. Anàlisi de l'oferta de cursos de català als immigrants adults extracomunitaris*, Estudi realitzat per la Plataforma per la Llengua, Mediterrània.
- RYAN, E.B., GILES, H. and SEBASTIAN, R. (1982). "An integrative perspective for the study of attitudes toward language variation", a RYAN, E.B i GILES, H. (Eds), *Attitudes towards Language Variation*, Edward Arnold, London, p.1-19.

- RYAN, R.M. i DECI, E.L. (2000). "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being", *American Psychologist*, 55, p.68-78.
- SALILI, F. & CHI-YUE, C. & HONG, Y. (2001). *Student motivation. The culture and context of learning*, Plenum Series on Human exceptionality, Kluwer academic/ Plenum Publishers, New York.
- SARAVIA, E. (2004). *La influència dels factors individuals en l'aprenentatge de llengües en estudiants universitaris*, Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.
- SAVIGNON, S. (1976). "On the other side of the desk: a look at teacher attitudes and motivation in second language learning", *Canadian Modern Language Review*, 76.
- SCHMIDT, R., BORAIE, D., & KASSABGY, O., (1996). "Foreign Language Motivation: Internal Structure and External Connections", a OXFORD R.L. (Ed) (1996), *Language learning motivation: Pathways to the new century*, University of Hawai'i Press, Honolulu, p.9-70.
- SCHUMANN, J. H. (1975): "Affective Factors and the Problem of Age in Second Language Acquisition", *Language Learning*, 25.
- SCHUMANN, J.H. (1976a). "The acculturation model for second language acquisition", a GINGRAS, R. C. (Ed), *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching* (Arlington, V.A. Center for Applied Linguistics).
- SCHUMANN, J. H. (1976b). "Social and psychological factors in second language acquisition", a RICHARDS, J.C. (Ed), *Understanding second and foreign language learning*, Rowley, Mass.: Newbury House.
- SCHUMANN, J.H. (1976c). *The Pidginization process: A model for second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury house.
- SCHUMANN, J. H. (1998). *The neurobiology of affect in language*. Blackwell, Oxford.
- SCHUMANN, J.H. (2000). "Perspectiva neurobiológica sobre la afectividad y la metodología en el aprendizaje de segundas lenguas", a *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge University Press.
- SEDÓ, J. (2003). "Com s'integra la immigració?", *diari El 9 Nou*, 31.III.

- SKEHAN, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- SKEHAN, P. (1991). "Progress in Language Testing: the 1990's", a ALDERSON i NORTH (Eds). *Language Testing in the 1990s: The Communicative Legacy*, London: Modern English Publications and The British Council, p.3-20.
- SKEHAN, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*, Oxford University Press, Oxford.
- SOH, K.C. (1987). "Language use: A missing link", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 8, p.443-449.
- SOLÀ, J. (2003). *Ensenyar la llengüa*, Empúries, Barcelona.
- SPOLSKY, B. (1989). *Conditions for Second Language Learning*, Oxford: OUP.
- STERN, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford: OUP.
- STEVICK, E.W. (2000). "La afectividad en el aprendizaje y en la memoria: de l'alquímia a la química", a *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge University Press.
- STRONG, M. (1982). "Integrative motivation: cause or result of successful second language acquisition ?", *Language Learning*, 3, p.1-13.
- STRUBELL, M. (2005). "Language proficiency and language use. Interpersonal linguistic behaviour and language shift", Hizkunea.
http://www.euskara.euskadi.net/r59-3693/en/contenidos/informacion/artik3_1_strubell_05_10/en_10616/artik3_1_strubell_05_10.html
- SVANES, B. (1984). "Motivation and Cultural Distance in Second-language Acquisition". *Language Learning*, 3, p.341-359.
- SZAPOCZNIK, J., SCOPETTA, M.A., KURTINES, W.M. i ARANALDE, M.A. (1978). "Theory and measurement of acculturation", *Interamerican Journal of Psychology*, 12, p.113-130.
- TAYLOR, D.M. (1991). "The social psychology of racial and cultural diversity : issues of assimilation and multiculturalism", a *Bilingualism, multiculturalism and second language learning: the Mc.Gill conference in honour of Wallace E. Lambert*, Erlbaum Associates, Hillsdale, N. J.

- TEDESCO, J.C (1999). *Paradigmas, reformas y maestros*, Fondo Editorial Queduca, Uruguay.
- TOLCHINSKY, L. et al. (2002). *Tesis, tesinas y otras tesituras. De la pregunta de investigación a la defensa de tesis*, Edicions de la Universitat de Barcelona.
- TREMBLAY, P.F. & GARDNER, R. (1995). "Expanding the motivation construct in Language Learning". *The Modern Language Journal*, 79, p. 505-519.
- TUCKER, G.R. & HAMAYAN, E. & GENASEE, F.H. (1976). "Affective Cognitive and Social Factors in Second Language Acquisition". *Canadian Modern Language Review*, 32.
- TUCKER, G.R. i CORSÓN, D. (Eds) (1997). "Second language education". Vol.4 Dins *Encyclopedia of language and education*, Dordrecht, Boston, Kluwer.
- TUSÓN, J. (2000). *Mal de llengües. A l'entorn dels prejudicis lingüístics*, Empúries, Barcelona.
- VALLERAND, R.J (1997). "Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation", a M.P. ZANNA (Ed), *Advances in experimental social psychology*, New York: Academic Press, p. 271-360.
- VILA, I. (2001). "Algunes qüestions referides a l'aprenentatge lingüístic de la infància estrangera a Catalunya", *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, núm.23.
- VILA, I., SIQUÉS, C. i ROIG, T. (2006). *Llengua, escola i immigració: Un debat obert*, Barcelona: Graó.
- WILLIAMS, M. (1994). "Motivation in foreign and second language learning: an interactive perspective", a R.L. BURDEN (Ed), *Motivation: Recent Developments in Theory and Practice in the U.K*, *Educational and Child Psychology*, vol. 11, n.2, 77-84.
- WILLIAMS, M., i BURDEN, R.L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas, Enfoque del constructivismo social*, Cambridge University Press.
- WOODROW, L. & CHAPMAN, E. (2002). "Assessing the motivational goal orientations of International English or Academic Purposes (EAP) students", University of Sydney.
- WOOLARD, K.A. & GAHNG, T.J. (1990). "Changing language policies and attitudes in autonomous Catalonia". *Language in Society* 19, p11-30.

ANNEXOS

1. QÜESTIONARI

Home Dona

Edat.....

Estat civil

Casat/Parella Solter Altres

Si Casat/ Parella, parella catalana? Sí No

Nacionalitat/ Lloc d'origen.....

Quants anys que fa que vius a Catalunya:

Menys d'1 any d'1 a 3 anys de 4 a 6 anys més de 6 anys

He vingut a viure a Catalunya (Pots marcar més d'1 casella) :

Per millorar el futur dels meus fills

Per continuar els meus estudis

Per raons familiars (reagrupament familiar)

Per raons polítiques

Perquè el meu treball només el puc fer aquí/ Trasllat empresa

Per millorar la situació econòmica

Per poder tenir un treball

Perquè m'agrada Girona /Catalunya

Perquè Girona/ Catalunya és un lloc segur

Abans d'arribar a Catalunya sabies que existia el català?

Sí No

T'agradaria quedar-te a viure per sempre a Catalunya?

Sí No ho sé No

Quines llengües parles?

.....

De les que parles, quines són més importants per tu?

(Numerar per ordre d'importància; 1,2,3,4,5,6)

1.....4.....

2.....5.....

3.....6.....

Quins estudis has fet? Assenyalat amb una X el nivell superior que hagi cursat.

Primària Secundària Secundària Post-Obligatòria

Formació professional Universitat

Situació Laboral:

En actiu En atur Jubilat/da

Si treballes, quina és la llengua bàsica del treball?

Català Castellà Altres No es parla cap llengua

Si treballes, estàs content del teu treball?

Sí No

Quins canals de TV veus amb més freqüència?

.....

Quines emissores de ràdio escoltes normalment?

.....

Quin diari llegeixes amb més freqüència?

.....

DADES ÚS DEL CATALÀ

Assenyal'amb una X o encercla el número 1, 2, 3, 4, o 5, segons l'escala que tens a continuació, per a cada frase de la taula que correspongui a la teva situació personal.

1	2	3	4	5
Mai	Poques vegades	Sovint	Molt sovint	Sempre

Parlo el català:

	Mai		Sempre		
Quan vaig a comprar.	1	2	3	4	5
Quan vaig al metge.	1	2	3	4	5
Quan vaig a l'escola dels meus fills.	1	2	3	4	5
Pel carrer.	1	2	3	4	5
Amb els veïns.	1	2	3	4	5
Amb els meus fills.	1	2	3	4	5
Amb la parella.	1	2	3	4	5
Amb d'altres familiars.	1	2	3	4	5
Amb els amics	1	2	3	4	5
A la feina	1	2	3	4	5
Altres:	1	2	3	4	5
Altres:	1	2	3	4	5

Digues si estàs d'acord o no amb les següents afirmacions:

	Totalment desacord		Totalment d'acord		
Els catalans sempre em parlen en català.	1	2	3	4	5
Em costa poder practicar el català al llarg del dia.	1	2	3	4	5

DADES AUTOPERCEPCIÓ DEL CONEIXEMENT DEL CATALÀ

Assenyal'amb una X o encercla el número 1, 2, 3, 4, o 5, segons l'escala que tens a continuació, per a cada frase de la taula que correspongui a la teva situació personal

1	2	3	4	5
Molt fàcil	Fàcil	Normal	Difícil	Molt difícil

Quines situacions trobes fàcils i quines difícils?

	Molt fàcil			Molt difícil	
	1	2	3	4	5
Preguntar com arribar a un lloc.	1	2	3	4	5
Poder llegir les factures, els papers de l'escola dels fills, de l'ajuntament.	1	2	3	4	5
Escriure un correu electrònic	1	2	3	4	5
Donar informació personal (a l'escola dels fills, al treball, al metge).	1	2	3	4	5
Entendre una pel·lícula a la televisió.	1	2	3	4	5
Escriure una nota (justificació absència fills, treball).	1	2	3	4	5
Entendre una conversa entre gent que parla català.	1	2	3	4	5
Llegir una revista.	1	2	3	4	5
Demandar una beguda en un bar	1	2	3	4	5
Entendre les notícies a la ràdio.	1	2	3	4	5
Escriure una carta (senzilla).	1	2	3	4	5
Llegir anuncis de diaris	1	2	3	4	5

DADES ORIENTACIÓ / MOTIVACIÓ

Assenyal'amb una X o encercla el número 1, 2, 3, 4, o 5, segons l'escala que tens a continuació, per a cada frase de la taula que correspongui a la teva situació personal.

1	2	3	4	5
Totalment desacord	Desacord	Indiferent	D'acord	Totalment d'acord

	Molt fàcil			Molt difícil	
	1	2	3	4	5
1. Perquè no hi havia places per castellà.	1	2	3	4	5
2. Perquè m'ho passo bé aprenent el català.	1	2	3	4	5
3. Perquè em serà més útil per trobar una feina.	1	2	3	4	5
4. Perquè em consideraran una persona més educada.	1	2	3	4	5
5. Perquè em vull comunicar amb els catalans.	1	2	3	4	5
6. Perquè és una llengua que ha estat prohibida durant molts anys.	1	2	3	4	5
7. Perquè m'agrada aprendre català.	1	2	3	4	5
8. Perquè tinc temps.	1	2	3	4	5
9. Perquè la llengua catalana és molt interessant.	1	2	3	4	5
10. Perquè m'agradaria fer amics catalans.	1	2	3	4	5
11. Perquè em permetrà participar en activitats associatives (esportives, culturals, ONGs, polítiques, sindicals...).	1	2	3	4	5
12. Perquè m'ajudarà a entendre millor la televisió catalana.	1	2	3	4	5
13. Perquè vull llegir diaris i revistes.	1	2	3	4	5
14. Perquè em sento obligat a aprendre'l.	1	2	3	4	5
15. Perquè vull entendre la ràdio.	1	2	3	4	5
16. Perquè les llengües minoritàries al meu país d'origen no són reconegudes oficialment.	1	2	3	4	5
17. Perquè m'agradaria poder-me adaptar millor a la societat catalana.	1	2	3	4	5
18. Perquè m'agradaria pensar i comportar-me com un català.	1	2	3	4	5
19. Perquè vull tenir un certificat de llengua catalana.	1	2	3	4	5
20. Perquè vull continuar els meus estudis.	1	2	3	4	5
21. Perquè la meua llengua materna és una llengua minoritària.	1	2	3	4	5
22. Perquè m'agrada la llengua catalana.	1	2	3	4	5
23. Perquè és una llengua que algun dia pot estar en perill d'extinció.	1	2	3	4	5
24. Perquè vull llegir llibres en català.	1	2	3	4	5
25. Perquè no és car.	1	2	3	4	5

26. Si la professora demanés més feina a casa, segur que la faria.	1	2	3	4	5
27. L'any vinent, si tinc la oportunitat, em tornaré a apuntar a català per millorar el nivell.	1	2	3	4	5
28. Els catalans voolren la meva cultura d'origen.	1	2	3	4	5
29. Els catalans menyspreen el meu país/regió d'origen.	1	2	3	4	5
30. Sovint em poso nerviós quan haig de parlar català a classe.	1	2	3	4	5
31. Em sento tranquil i amb confiança quan parlo amb catalans.	1	2	3	4	5
32. Em sento català, quan parlo català.	1	2	3	4	5
33. Em sento bàsicament català.	1	2	3	4	5
34. Poques vegades reflexiono sobre el que he après a la classe de català.	1	2	3	4	5
35. Els catalans són racistes.	1	2	3	4	5
36. Els catalans sempre m'han tractat bé.	1	2	3	4	5
37. Quan parlo català, els catalans intenten entendre'm.	1	2	3	4	5
38. Els catalans són bona gent.	1	2	3	4	5
39. La meva cultura d'origen és propera a la catalana.	1	2	3	4	5
40. Poques vegades faig els deures de català.	1	2	3	4	5
41. Em sento tranquil i còmode quan parlo català amb amics.	1	2	3	4	5
42. No em sento ni català, ni del meu país / regió d'origen.	1	2	3	4	5
43. M'agradaria conèixer més catalans.	1	2	3	4	5
44. Em sento ahora català i del meu país / regió d'origen.	1	2	3	4	5
45. Els catalans no m'agraden gaire.	1	2	3	4	5
46. Els catalans són poc comunicatius.	1	2	3	4	5
47. M'avergonyeixo de la meva procedència/nacionalitat.	1	2	3	4	5

Essent honest, assisteixo a classe;

- Sempre Quasi sempre Molt sovint
 Sovint De vegades

Digues tres paraules que associïs amb els catalans o Catalunya :

(Utilitza la llengua que et sigui més fàcil)

.....

.....

.....

Ja has acabat, i els investigadors de la Universitat de Barcelona i de la UAB t'estan profundament agraïts!

GRÀCIES!!!

2. DESCRIPTIUS ANOVES

2.1. ANOVES SEGONS PROCEDÈNCIA

Descriptius

Descriptius		N	Media
MITJANA ORIENTACIÓ INTEGRATIVA	Espanya	88	3,4972
	Àfrica	23	4,2355
	Llatinoamèrica	96	4,1189
	Europa	55	4,2636
	Total	262	3,9507
MITJANA DESIG D'APRENDRE	Espanya	88	3,3456
	Àfrica	21	4,0079
	Llatinoamèrica	96	3,8125
	Europa	55	4,1045
	Total	260	3,7321
MITJANA ÚS AMB INTIMS	Espanya	87	2,0335
	Àfrica	22	2,0758
	Llatinoamèrica	96	2,171
	Europa	55	2,7424
	Total	260	2,2378
MITJANA ÚS SOCIAL DE LA LLENGUA	Espanya	87	2,7918
	Àfrica	22	2,075
	Llatinoamèrica	96	2,2019
	Europa	55	3,1012
	Total	260	2,5788
AVALUACIÓ CATALÀ	Espanya	88	2,0803
	Àfrica	23	2,6743
	Llatinoamèrica	97	2,2131
	Europa	55	2,5558
	Total	263	2,2807
MITJANA ACTITUDS CATALANS ENVERS IMMIGRANTS	Espanya	87	3,8228
	Àfrica	19	3,6316
	Llatinoamèrica	96	3,8212
	Europa	55	4,0682
	Total	257	3,8606

MITJANA ACTITUDS ENVERS CATALANS	Espanya	87	3,8238
	Àfrica	19	3,9825
	Llatinoamèrica	96	3,9462
	Europa	55	4,0955
	Total	257	3,9394
MITJANA ANSIETAT	Espanya	87	3,2002
	Àfrica	19	2,9254
	Llatinoamèrica	96	3,0642
	Europa	55	3,5091
	Total	257	3,1952
MITJANA ORIENTACIÓ INTRÍNSECA	Espanya	88	3,7614
	Àfrica	23	4,3659
	Llatinoamèrica	96	3,947
	Europa	55	4,1
	Total	262	3,9536
MITJANA ACTITUDS ENVERS LES LLENGÜES MINORITÀRIES	Espanya	87	1,9464
	Àfrica	20	2,3042
	Llatinoamèrica	95	2,1439
	Europa	55	2,2545
	Total	257	2,1132
Útil trobar feina	Espanya	87	4,39
	Àfrica	23	4,13
	Llatinoamèrica	96	4,48
	Europa	55	4,49
	Total	261	4,42
Vull tenir un certificat de llengua catalana	Espanya	87	4,41
	Àfrica	18	3,83
	Llatinoamèrica	94	3,7
	Europa	55	3,82
	Total	254	3,98
Vull continuar els meus estudis	Espanya	84	3,19
	Àfrica	17	4,18
	Llatinoamèrica	93	3,83
	Europa	55	3,65
	Total	249	3,6

Més feina a casa la faria	Espanya	86	4,13
	Àfrica	14	4
	Llatinoamèrica	93	4,19
	Europa	54	4,02
	Total	247	4,12
Em tornaré a apuntar a català	Espanya	85	4,55
	Àfrica	16	4,56
	Llatinoamèrica	94	4,81
	Europa	55	4,64
	Total	250	4,67

ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
MITJANA ORIENTACIÓ INTEGRATIVA	Inter-grupos	28,07	3	9,357	10,96	0
	Intra-grupos	220,258	258	0,854		
	Total	248,328	261			
MITJANA DESIG D'APRENDRE	Inter-grupos	22,99	3	7,663	6,094	0,001
	Intra-grupos	321,954	256	1,258		
	Total	344,944	259			
MITJANA ÚS AMB INTIMS	Inter-grupos	18,642	3	6,214	6,233	0
	Intra-grupos	255,222	256	0,997		
	Total	273,864	259			
MITJANA ÚS SOCIAL DE LA LLENGUA	Inter-grupos	38,176	3	12,725	11,503	0
	Intra-grupos	283,21	256	1,106		
	Total	321,387	259			
AVALUACIÓ CATALÀ	Inter-grupos	11,704	3	3,901	5,494	0,001
	Intra-grupos	183,933	259	0,71		
	Total	195,637	262			
MITJANA ANSIETAT	Inter-grupos	8,45	3	2,817	3,095	0,028
	Intra-grupos	230,243	253	0,91		
	Total	238,694	256			
MITJANA ORIENTACIÓ INTRINSECA	Inter-grupos	8,346	3	2,782	2,878	0,037
	Intra-grupos	249,381	258	0,967		
	Total	257,727	261			
Vull tenir un certificat de llengua catalana	Inter-grupos	25,457	3	8,486	5,034	0,002
	Intra-grupos	421,445	250	1,686		
	Total	446,902	253			

Vull continuar els meus estudis	Inter-grupos	24,733	3	8,244	3,705	0,012
	Intra-grupos	545,107	245	2,225		
	Total	569,839	248			

2.2. ANOVES SEGONS ANYS PASSATS A CATALUNYA

Descriptius

		N	Media
MITJANA ORIENTACIÓ INTEGRATIVA	menys d'1 any	66	4,0518
	d'1 a 3 anys	111	4,0691
	de 4 a 6 anys	34	3,875
	més de 6 anys	54	3,6574
	Total	265	3,956
MITJANA DESIG D'APRENDRE	menys d'1 any	65	3,8462
	d'1 a 3 anys	111	3,8416
	de 4 a 6 anys	33	3,4697
	més de 6 anys	54	3,5633
	Total	263	3,7389
MITJANA ÚS AMB INTIMS	menys d'1 any	66	2,0821
	d'1 a 3 anys	111	2,238
	de 4 a 6 anys	34	2,2941
	més de 6 anys	52	2,3494
	Total	263	2,2281
MITJANA ÚS SOCIAL DE LA LLENGUA	menys d'1 any	66	2,2412
	d'1 a 3 anys	111	2,4926
	de 4 a 6 anys	34	2,6912
	més de 6 anys	52	3,1163
	Total	263	2,5785
AVALUACIÓ CATALÀ	menys d'1 any	66	2,5256
	d'1 a 3 anys	112	2,3926
	de 4 a 6 anys	34	2,0655
	més de 6 anys	54	1,9193
	Total	266	2,2877
MITJANA ACTITUDS CATALANS ENVERS IMMIGRANTS	menys d'1 any	64	3,8906
	d'1 a 3 anys	110	3,7652
	de 4 a 6 anys	33	3,9798
	més de 6 anys	53	3,9796
	Total	260	3,867

MITJANA ACTITUDS ENVERS CATALANS	menys d'1 any	64	4,0234
	d'1 a 3 anys	109	3,8249
	de 4 a 6 anys	33	3,9773
	més de 6 anys	53	4,0802
	Total	259	3,9456
MITJANA ANSIETAT	menys d'1 any	64	2,9635
	d'1 a 3 anys	110	3,1758
	de 4 a 6 anys	33	3,1616
	més de 6 anys	53	3,4261
	Total	260	3,1728
MITJANA ORIENTACIÓ INTRÍNSECA	menys d'1 any	66	3,9078
	d'1 a 3 anys	111	3,9482
	de 4 a 6 anys	34	3,6373
	més de 6 anys	54	4,2963
	Total	265	3,9692
MITJANA ACTITUDS ENVERS LES LLENGÜES MINORITÀRIES	menys d'1 any	64	1,9661
	d'1 a 3 anys	110	2,0515
	de 4 a 6 anys	33	1,8864
	més de 6 anys	53	2,6053
	Total	260	2,1224
Útil trobar feina	menys d'1 any	66	4,23
	d'1 a 3 anys	111	4,47
	de 4 a 6 anys	34	4,5
	més de 6 anys	53	4,45
	Total	264	4,41
Vull tenir un certificat de llengua catalana	menys d'1 any	64	3,73
	d'1 a 3 anys	108	3,97
	de 4 a 6 anys	33	3,73
	més de 6 anys	52	4,42
	Total	257	3,97
Vull continuar els meus estudis	menys d'1 any	62	3,77
	d'1 a 3 anys	108	3,65
	de 4 a 6 anys	32	3,28
	més de 6 anys	50	3,54
	Total	252	3,61

Més feina a casa la faria	menys d'1 any	60	4,18
	d'1 a 3 anys	105	3,99
	de 4 a 6 anys	32	4,16
	més de 6 anys	53	4,15
	Total	250	4,09
Em tornaré a apuntar a català	menys d'1 any	61	4,74
	d'1 a 3 anys	107	4,66
	de 4 a 6 anys	33	4,85
	més de 6 anys	52	4,54
	Total	253	4,68

ANOVA

	Sig.
MITJANA ORIENTACIÓ INTEGRATIVA	0,057
MITJANA DESIG D'APRENDRE	0,211
MITJANA ÚS AMB INTIMS	0,524
MITJANA ÚS SOCIAL DE LA LLENGUA	0
AVALUACIÓ CATALÀ	0
MITJANA ACTITUDS CATALANS ENVERS IMMIGRANTS	0,386
MITJANA ACTITUDS ENVERS CATALANS	0,162
MITJANA ANSIETAT	0,091
MITJANA ORIENTACIÓ INTRÍNSECA	0,017
MITJANA ACTITUDS ENVERS LES LLENGÜES MINORITÀRIES	0,001
útil trobar feina	0,426
Vull tenir un certificat de llengua catalana	0,029
Vull continuar els meus estudis	0,497
Més feina a casa la faria	0,64
Em tornaré a apuntar a català	0,236

2.3. ANOVES SEGONS INTENCIÓ QUEDAR-SE A VIURE A CATALUNYA

Descriptius

		N	Media	Mínimo	Máximo
MITJANA ORIENTACIÓ INTEGRATIVA	sí	212	4,0409	1	5
	no ho sé	26	3,8878	1,75	5
	no	17	3,7402	2,75	5
	Total	255	4,0052	1	5
MITJANA DESIG D'APRENDRE	sí	210	3,8302	1	5
	no ho sé	26	3,6442	1,25	5
	no	17	3,6618	2,5	5
	Total	253	3,7997	1	5
MITJANA ÚS AMB INTIMS	sí	211	2,2899	1	5
	no ho sé	25	2,3233	1	5
	no	17	1,549	1	3,33
	Total	253	2,2434	1	5
MITJANA ÚS SOCIAL DE LA LLENGUA	sí	211	2,6177	1	5
	no ho sé	25	2,5213	1	5
	no	17	2,1578	1	5
	Total	253	2,5773	1	5
AVALUACIÓ CATALÀ	sí	213	2,3166	1	5
	no ho sé	26	2,0082	1	3,64
	no	17	2,4922	1,33	4
	Total	256	2,2969	1	5
MITJANA ACTITUDS CATALANS ENVERS IMMIGRANTS	sí	207	3,9352	1	5
	no ho sé	26	3,4199	1,67	5
	no	17	3,2206	1	4,5
	Total	250	3,833	1	5
MITJANA ACTITUDS ENVERS CATALANS	sí	206	4,0473	1	5
	no ho sé	26	3,6346	2,5	5
	no	17	3,201	2	4,25
	Total	249	3,9465	1	5

MITJANA ANSIETAT	sí	207	3,2033	1	6,75
	no ho sé	26	3,2724	2	4,75
	no	17	2,6471	1,5	4,5
	Total	250	3,1727	1	6,75
MITJANA ORIENTACIÓ INTRÍNSECA	sí	212	4,1053	1	5
	no ho sé	26	3,7949	1,67	5
	no	17	3,1667	1	4,33
	Total	255	4,0111	1	5
MITJANA ACTITUDS ENVERS LES LLENGÜES MINORITÀRIES	sí	207	2,1546	1	5
	no ho sé	26	2,1378	1	4,75
	no	17	2,1324	1	4
	Total	250	2,1513	1	5
Útil trobar feina	sí	212	4,46	1	5
	no ho sé	25	4,2	1	5
	no	17	4,29	1	5
	Total	254	4,42	1	5
Vull tenir un certificat de llengua catalana	sí	204	3,99	1	5
	no ho sé	26	3,62	1	5
	no	17	3,65	1	5
	Total	247	3,92	1	5
Vull continuar els meus estudis	sí	200	3,68	1	5
	no ho sé	26	3,73	1	5
	no	16	3,13	1	5
	Total	242	3,65	1	5
Més feina a casa la faria	sí	197	4,15	1	5
	no ho sé	26	4,12	2	5
	no	17	3,88	2	5
	Total	240	4,13	1	5
Em tornaré a apuntar a català	sí	200	4,71	1	5
	no ho sé	26	4,65	3	5
	no	17	4,35	2	5
	Total	243	4,67	1	5

ANOVA

	Sig.
MITJANA ORIENTACIÓ INTEGRATIVA	0,364
MITJANA DESIG D'APRENDRE	0,631
MITJANA ÚS AMB INTIMS	0,014
MITJANA ÚS SOCIAL DE LA LLENGUA	0,248
AVALUACIÓ CATALÀ	0,137
MITJANA ACTITUDS CATALANS ENVERS IMMIGRANTS	0
MITJANA ACTITUDS ENVERS CATALANS	0
MITJANA ANSIETAT	0,064
MITJANA ORIENTACIÓ INTRÍNSECA	0
MITJANA ACTITUDS ENVERS LES LLENGÜES MINORITÀRIES	0,994
Útil trobar feina	0,411
Vull tenir un certificat de llengua catalana	0,299
Vull continuar els meus estudis	0,349
Més feina a casa la faria	0,586
Em tornaré a apuntar a català	0,152

2.4. ANOVES SEGONS EL NOMBRE DE LENGÜES QUE ES PARLEN

Descriptius

		N	Media
MITJANA ORIENTACIÓ INTEGRATIVA	1	30	3,9306
	2	81	3,8148
	3	84	3,9216
	4	50	4,075
	5	17	4,5
	Total	262	3,9564
MITJANA DESIG D'APRENDRE	1	30	3,5833
	2	81	3,7274
	3	83	3,6787
	4	50	3,9183
	5	17	4,0539
	Total	261	3,7532
MITJANA ÚS AMB INTIMS	1	30	1,9083
	2	80	2,1708
	3	83	2,2952
	4	50	2,26
	5	17	2,5686
	Total	260	2,2234
MITJANA ÚS SOCIAL DE LA LENGUA	1	30	1,7183
	2	80	2,5435
	3	83	2,6317
	4	50	2,8027
	5	17	2,9284
	Total	260	2,5515
AVALUACIÓ CATALÀ	1	30	2,3759
	2	81	2,2595
	3	84	2,2672
	4	51	2,2595
	5	17	2,7585
	Total	263	2,3075

MITJANA ACTITUDS CATALANS ENVERS IMMIGRANTS	1	30	3,675
	2	80	3,8865
	3	83	3,9367
	4	49	3,7908
	5	16	3,875
	Total	258	3,8592
MITJANA ACTITUDS ENVERS CATALANS	1	30	3,7861
	2	80	4,024
	3	83	3,9237
	4	48	3,901
	5	16	3,9688
	Total	257	3,9374
MITJANA ANSIETAT	1	30	2,9778
	2	80	3,1896
	3	83	3,1616
	4	49	3,2704
	5	16	3,0313
	Total	258	3,1615
MITJANA ORIENTACIÓ INTRÍNSECA	1	30	3,6222
	2	81	4,0545
	3	84	3,9157
	4	50	3,9067
	5	17	4,299
	Total	262	3,9482
MITJANA ACTITUDS ENVERS LES LLENGÜES MINORITÀRIES	1	30	2,0806
	2	79	2,1487
	3	82	2,1098
	4	50	1,96
	5	17	2,6569
	Total	258	2,1253
Útil trobar feina	1	30	4,17
	2	81	4,47
	3	83	4,37
	4	50	4,46
	5	17	4,47
	Total	261	4,4

Vull tenir un certificat de llengua catalana	1	30	3,17
	2	78	4,22
	3	83	3,98
	4	49	3,9
	5	15	4,2
	Total	255	3,95
Vull continuar els meus estudis	1	29	3,55
	2	76	3,58
	3	80	3,86
	4	49	3,33
	5	16	3,56
	Total	250	3,62
Més feina a casa la faria	1	29	4,48
	2	77	4,03
	3	79	3,84
	4	48	4,29
	5	15	4,4
	Total	248	4,09
Em tornaré a apuntar a català	1	30	4,87
	2	77	4,53
	3	81	4,74
	4	48	4,71
	5	15	4,6
	Total	251	4,68

ANOVA

	Sig.
MITJANA ORIENTACIÓ INTEGRATIVA	0,094
MITJANA DESIG D'APRENDRE	0,515
MITJANA ÚS AMB INTIMS	0,229
MITJANA ÚS SOCIAL DE LA LLENGUA	0
AVALUACIÓ CATALÀ	0,263
MITJANA ACTITUDS CATALANS ENVERS IMMIGRANTS	0,67
MITJANA ACTITUDS ENVERS CATALANS	0,67
MITJANA ANSIETAT	0,739
MITJANA ORIENTACIÓ INTRÍNSECA	0,165
MITJANA ACTITUDS ENVERS LES LLENGÜES MINORITÀRIES	0,218
Útil trobar feina	0,702
Vull tenir un certificat de llengua catalana	0,007
Vull continuar els meus estudis	0,403
Més feina a casa la faria	0,017
Em tornaré a apuntar a català	0,197

3. *T-test*

ESTADÍSTIQUES DE GRUP

	Llengües Minoritàries	N	Media
ORIENTACIÓ INTRÍNSECA	no	217	15,9032
	sí	27	15,6296
ACTITUDS ENVERS CATALANS	no	217	15,7696
	sí	26	15,1923
ACTITUDS CATALANS ENVERS IMMIGRANTS	no	218	15,5321
	sí	26	15
ACTITUDS LLENG.MINORITÀRIA	no	212	8,2028
	sí	23	8,913
ORIENTACIÓ INSTRUMENTAL	no	221	11,95
	sí	27	12,52
ORIENTACIÓ INTEGRATIVA	no	222	15,55
	sí	27	17,3
DESIG	no	227	14,8
	sí	27	16,26
ÚS LLENGUA AMB INTIMS	no	113	7,91
	sí	11	7,82
ÚS SOCIAL DE LA LLENGUA	no	93	15
	sí	6	12,83
AUTOPERCEPCIÓ CONEIXEMENT LLENGUA	no	199	27,52
	sí	24	27,33

PROBA DE MOSTRES INDEPENDENTS

	Proba de Levene per la igualtat de variàncies		95% Interval de confiança per la diferència	
	F	Sig.	Inferior	Superior
ORIENTACIÓ INTRÍNSECA	1,449	0,23	-1,28997 -1,62698	1,83716 2,17417
ACTITUDS ENVERS CATALANS	0,038	0,846	-0,65071 -0,67954	1,80527 1,8341
ACTITUDS CATALANS ENVERS IMMIGRANTS	0,182	0,67	-0,83159 -1,09894	1,89581 2,16316
ACTITUDS LLENG.MINORITÀRIA	0,035	0,853	-2,44034 -2,62039	1,01991 1,19996
ORIENTACIÓ INSTRUMENTAL	0,284	0,595	-1,648 -1,754	0,521 0,626
ORIENTACIÓ INTEGRATIVA	4,064	0,045	-3,317 -3,04	-0,167 -0,444
DESIG	0,281	0,597	-3,315 -3,288	0,392 0,364
ÚS LLENGUA AMB INTIMS	0,544	0,462	-1,832 -2,176	2,019 2,363
ÚS SOCIAL DE LA LLENGUA	1,018	0,316	-3,823 -3,946	8,156 8,279
AUTOPERCEPCIÓ CONEIXEMENT LLENGUA	0,015	0,904	-4,321 -4,308	4,689 4,677

ESTADÍSTIQUES DE GRUP

	Llengua treball català	N	Media
ORIENTACIÓ INTRÍNSECA	no	48	14,6458
	sí	95	16,2316
ACTITUDS ENVERS CATALANS	no	47	15,5532
	sí	96	15,8333
ACTITUDS CATALANS ENVERS IMMIGRANTS	no	48	14,8542
	sí	98	15,7449
ACTITUDS LLENG.MINORITÀRIA	no	48	7,375
	sí	92	8,9674
ORIENTACIÓ INSTRUMENTAL	no	50	11,62
	sí	96	12,21
ORIENTACIÓ INTEGRATIVA	no	48	14,38
	sí	97	16,18
DESIG	no	50	13,38
	sí	99	15,27
ÚS LLENGUA AMB INTIMS	no	21	6,71
	sí	44	8,41
ÚS SOCIAL DE LA LLENGUA	no	21	13,19
	sí	46	17,48
AUTOPERCEPCIÓ CONEIXEMENT LLENGUA	no	44	27,16
	sí	86	26,37

PROBA DE MOSTRES INDEPENDENTS

	S'han assumit variances	Proba de Levene per la igualtat de variances	
		F	Sig.
ORIENTACIÓ INTRÍNSECA	Si No	6,619	0,011
ACTITUDS ENVERS CATALANS	Si No	0,686	0,409
ACTITUDS CATALANS ENVERS IMMIGRANTS	Si No	1,499	0,223
ACTITUDS LLENG.MINORITÀRIA	Si No	0,761	0,385
ORIENTACIÓ INSTRUMENTAL	Si No	5,218	0,024
ORIENTACIÓ INTEGRATIVA	Si No	5,538	0,02
DESIG	Si No	6,069	0,015
ÚS LLENGUA AMB INTIMS	Si No	3,253	0,076
ÚS SOCIAL DE LA LLENGUA	Si No	0,786	0,378
AUTOPERCEPCIÓ CONEIXEMENT LLENGUA	Si No	0,867	0,354