



Universitat Autònoma de Barcelona

Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials
Facultat de Ciències de l'Educació

**LA INFLUÈNCIA DELS FACTORS INDIVIDUALS EN L'APRENTATGE
DE LLENGÜES EN ESTUDIANTS UNIVERSITARIS**

Tesi Doctoral

Elisabet Saravia i Terricabras

Directora: Dra. Mercè Bernaus i Queralt
Barcelona, 2004

*A la Mercè, a la meva família i als meus amics,
gràcies per acompanyar-me en el dia a dia*

ÍNDEX

AGRAÏMENTS	11
INTRODUCCIÓ GENERAL	13
PRIMERA PART: FONAMENTACIÓ TEÒRICA	15
1. LA INFLUÈNCIA DELS FACTORS INDIVIDUALS I DEL CONTEXT SOCIOEDUCATIU EN L'APRENTATGE DE LLENGÜES SEGONES I ESTRANGERES	19
1.1. LA PERSONALITAT	30
1.1.1. LA TEORIA DE LA PERSONALITAT D'EYSENCK	34
1.1.2. DIMENSIONS DE LA PERSONALITAT	36
A) LA DIMENSIÓ EXTRAVERSIÓ-INTROVERSIÓ	37
B) LA DIMENSIÓ NEUROTICISME-ESTABILITAT	39
C) LA DIMENSIÓ PSICOTICISME	40
D) LA DIMENSIÓ SOCIABILITAT-ASSOCIABILITAT	41
E) LA DIMENSIÓ RESPONSABILITAT-IRRESPONSABILITAT.....	42
F) LA DIMENSIÓ OBERTURA-TANCAMENT A NOVES EXPERIÈNCIES	43
1.2. LES ESTRATÈGIES D'APRENTATGE	46
1.2.1. QUÈ SÓN LES ESTRATÈGIES D'APRENTATGE?	46
1.2.2. LES ESTRATÈGIES D'APRENTATGE A L'AULA	50
2. LA INFLUÈNCIA DE LA MOTIVACIÓ I LES ACTITUDS EN L'APRENTATGE DE LLENGÜES SEGONES I ESTRANGERES	63
2.1. PER QUÈ ÉS IMPORTANT ESTUDIAR LA MOTIVACIÓ I LES ACTITUDS?	63
2.2. QUÈ ENTENEM PER MOTIVACIÓ?	65

2.3. QUÈ ENTENEM PER ACTITUD?	68
2.4. LA RECERCA EN MOTIVACIÓ I ACTITUDS	71
2.5. L'ORIENTACIÓ INTEGRATIVA I L'ORIENTACIÓ	
INSTRUMENTAL	74
2.6. LA MOTIVACIÓ INTRÍNSECA I LA MOTIVACIÓ EXTRÍNSECA	84
2.7. LA MOTIVACIÓ I LES ACTITUDS VERS L'APRENTATGE DE	
LLENGÜES DES DE LA PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGIA	
EDUCATIVA I SOCIAL	89
2.8. ADAPTACIÓ DELS CONSTRUCTES MOTIVACIONALS DE LA	
"BATERIA DE TESTS D'ACTITUD I MOTIVACIÓ" (AMTB) AL	
QÜESTIONARI	96
2.8.1. ORIENTACIÓ INSTRUMENTAL	98
2.8.2. ORIENTACIÓ INTEGRATIVA	100
2.8.3. ACTITUDS VERS ELS PARLANTS	101
2.8.4. ACTITUDS VERS L'APRENTATGE DE LLENGÜES A L'AULA	103
2.8.5. INTENSITAT MOTIVACIONAL	104
2.8.6. CONSCIÈNCIA LINGÜÍSTICA I CULTURAL	106
2.8.7. ANSIETAT	107
3. LA INFLUÈNCIA DEL CONTEXT SOCIOEDUCATIU EN L'APRENTATGE DE	
LLENGÜES SEGONES I ESTRANGERES	111
3.1. EL CONTEXT EDUCATIU	117
3.2. L'APRENTATGE EN UN CONTEXT NATURAL O FORMAL	122
3.3. CONTEXTUALITZACIÓ I COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA	127
3.4. LA METODOLOGIA D'ENSENYAMENT A L'AULA	129
4. ESTUDIS SIMILARS A AQUESTA RECERCA	137
5. LES NOVES LÍNIES DE RECERCA	161

6. RESUM DE LA FONAMENTACIÓ TEÒRICA	171
6.1. SOBRE LA INFLUÈNCIA DELS FACTORS INDIVIDUALS EN L'APRENTATGE DE LLENGÜES SEGONES I ESTRANGERES	171
6.2. SOBRE LA INFLUÈNCIA DE LA MOTIVACIÓ I LES ACTITUDS EN L'APRENTATGE DE LLENGÜES SEGONES I ESTRANGERES	174
6.3. SOBRE LA INFLUÈNCIA DEL CONTEXT SOCIOEDUCATIU EN L'APRENTATGE DE LLENGÜES SEGONES I ESTRANGERES	179
6.4. FONTS BIBLIOGRÀFIQUES ESSENCIALS PER AQUEST ESTUDI	181

SEGONA PART: ESTUDI EMPÍRIC

	185
1. HIPÒTESIS	189
2. METODOLOGIA	191
2.1. PARTICIPANTS	191
2.2. INSTRUMENTS DE RECERCA: EL QÜESTIONARI	192
2.2.1. DADES DEMOGRÀFIQUES DE CONTEXTUALITZACIÓ I COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA	195
2.2.2. ORIENTACIÓ INSTRUMENTAL	197
2.2.3. ORIENTACIÓ INTEGRATIVA	199
2.2.4. ACTITUDS VERS ELS PARLANTS	200
2.2.5. ACTITUDS VERS L'APRENTATGE DE LLENGÜES A L'AULA	201
2.2.6. INTENSITAT MOTIVACIONAL	202
2.2.7. CONSCIÈNCIA LINGÜÍSTICA I CULTURAL	203
2.2.8. GRAU D'ANSIETAT	204
2.2. 9. LES PREFERÈNCIES METODOLÒGIQUES D'ENSENYAMENT DELS ESTUDIANTS	205
2.2.10. L'ÚS DE LES ESTRATÈGIES D'APRENTATGE A L'AULA	206
2.2.11. DIMENSIONS DE LA PERSONALITAT	210
2.2.12. OBJECTIUS FINALS DEL QÜESTIONARI	216
2.3. RECOLLIDA DE DADES	217
2.4. INTRODUCCIÓ DE LES DADES	218

3. RESULTATS	219
3.1. DESCRIPCIÓ DE LES DADES	219
3.1.1. FREQUÈNCIES I PERCENTATGES DE LES DADES	
DEMOGRÀFIQUES	219
<i>A) VALORACIÓ DE LES DADES DEMOGRÀFIQUES</i>	238
3.1.2. FREQUÈNCIES I PERCENTATGES DELS CONSTRUCTES	
D'AUTOAVALUACIÓ	240
<i>A) VALORACIÓ DELS CONSTRUCTES D'AUTOAVALUACIÓ</i>	243
3.1.3. FREQUÈNCIES I PERCENTATGES DELS CONSTRUCTES	
MOTIVACIONALS I ACTITUDINALS	244
<i>A) VALORACIÓ DELS CONSTRUCTES MOTIVACIONALS I</i>	
<i>ACTITUDINALS</i>	250
3.1.4. FREQUÈNCIES I PERCENTATGES DELS CONSTRUCTES	
SOBRE LES PREFERÈNCIES METODOLÒGIQUES	
D'ENSENYAMENT DELS ESTUDIANTS I L'ÚS DE LES	
ESTRATÈGIES D'APRENTATGE	251
<i>A) VALORACIÓ DELS CONSTRUCTES SOBRE LES</i>	
<i>PREFERÈNCIES METODOLÒGIQUES D'ENSENYAMENT DELS</i>	
<i>ESTUDIANTS I L'ÚS DE LES ESTRATÈGIES D'APRENTATGE</i>	255
3.1.5. FREQUÈNCIES I PERCENTATGES DELS CONSTRUCTES DE	
PERSONALITAT	256
<i>A) VALORACIÓ DELS CONSTRUCTES DE PERSONALITAT</i>	259
3.1.6. CONCLUSIONS SOBRE LA DESCRIPCIÓ DE LES DADES	260
3.2. FIABILITAT (α DE CRONBACH) DELS CONSTRUCTES	269
3.3. CORRELACIONS DE PEARSON BI-VARIADES	275
3.3.1. VALORACIÓ DE LES CORRELACIONS DE PEARSON	
BI-VARIADES	289
3.4. ANOVES	295
3.4.1. ANOVA PER CENTRES	295
3.4.2. ANOVA PER LLENGUA MATERNA	302

3.4.3. ANOVA PER AUTOAVALUACIONS DE LENGÜES	308
<i>A) ANOVA PER AUTOAVALUACIÓ DE CATALÀ</i>	<i>310</i>
<i>B) ANOVA PER AUTOAVALUACIÓ DE CASTELLÀ</i>	<i>313</i>
<i>C) ANOVA PER AUTOAVALUACIÓ DE FRANCÈS</i>	<i>316</i>
<i>D) ANOVA PER AUTOAVALUACIÓ D'ANGLÈS</i>	<i>317</i>
3.4.4. VALORACIONS DE LES ANOVES	320
CONCLUSIONS FINALS	327
BIBLIOGRAFIA	351
ANNEX I	373
<i>A) QÜESTIONARI INFERMERIA I FISIOTERÀPIA</i>	<i>373</i>
<i>B) QÜESTIONARI CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ</i>	<i>382</i>
ANNEX II - GRAELLES AMB LES FREQUÈNCIES I PERCENTATGES DE LES	
DADES	392
ANNEX III - GRAELLES AMB LES CORRELACIONS DE PEARSON	
BI-VARIADES.....	408
ANNEX IV - GRAELLES AMB LES ANOVES	416

AGRAÏMENTS

En primer lloc, voldria agrair al Dr. R. Gardner, professor emèrit de la Universitat de Western Ontario (Canadà) i un dels més prestigiosos experts en motivació arreu del món, per 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. A. M. Masgoret de la Universitat de Western Ontario (Canadà), especialista en la recerca de la motivació.

El meu reconeixement també per a la Dolors Tomàs, pel seu assessorament professional i el temps dedicat en la revisió d'aquest estudi.

Vull reconèixer l'esforç i la paciència als meus col·legues de l'Escola Universitària d'Infermeria i Fisioteràpia Blanquerna, URL, Montse Botines, Anna Fabregat, Jaume Macià i Mònica Tomé a l'hora d'elaborar un qüestionari que ha tingut innumerables modificacions i esborranys (més de 8), sense oblidar la llarga i tediosa tasca d'introduir les dades en el programa informàtic SPSS.

El meu agraïment als professors i companys de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB, Beatriz Caballero, M. José Lobo i Antonio Sánchez, que tan amablement han acceptat que aquest qüestionari es passés als seus alumnes.

Gràcies també als estudiants que amb benevolència, generositat i zel han respost un qüestionari, d'altra banda, molt llarg.

A la meua família, en especial a la Victòria, i als meus amics, que han viscut els avatars diaris d'aquesta recerca, per la seva comprensió, els ànims en els moments de nerviosisme, el seu suport i l'ajut incondicionals.

Last but not least, vull agrair molt especialment a la directora d'aquest estudi, Dra. Mercè Bernaus, per la seva experiència, saviesa, rigor i suport tant professional com personal totalment inestimables. La seva especialització en temes de motivació i recerca quantitativa, el seu coneixement del marc teòric d'aquest projecte, així com la seva col·laboració amb experts de renom internacional en motivació han garantit l'èxit del lideratge, assessorament i guiatge en la direcció d'aquesta tesi doctoral. Sense cap mena de dubte, ella ha estat la meua principal font de motivació a l'hora de portar a terme aquesta recerca.

INTRODUCCIÓ GENERAL

L'objectiu d'aquest estudi és observar la influència que els factors individuals poden tenir en l'aprenentatge de llengües segones o estrangeres. Aquest treball és una nova aportació a la recerca en docència universitària, especialment en l'àmbit de llengües, perquè inclou estudiants procedents de centres acadèmics tan diversos com la infermeria i la fisioteràpia, i les ciències de l'educació.

El treball s'estructura en dues parts: una teòrica i una altra empírica. En la primera part hem establert els fonaments teòrics bàsics per poder dissenyar un qüestionari sobre les motivacions i les actituds en l'aprenentatge de llengües. En la nostra reflexió teòrica hem tractat primer la influència dels factors individuals de la personalitat i l'ús de les estratègies d'aprenentatge. A continuació, hem considerat la influència dels factors motivacionals i actitudinals, i seguidament la influència del context social i educatiu de l'estudiant en l'aprenentatge, així com les preferències metodològiques d'aprenentatge de l'alumnat a l'aula. De la mateixa manera, hem parlat dels estudis més representatius similars a la nostra recerca. Els hem analitzat per tal de completar el marc bibliogràfic d'aquest estudi. Després, hem anomenat les noves línies de recerca amb les quals s'inicia el segle XXI; i, finalment, hem sintetitzat la fonamentació teòrica en la qual es basa el nostre treball empíric i els constructes seleccionats per al qüestionari.

Donat que el treball està més enfocat amb vista a les motivacions i actituds per l'aprenentatge de llengües, la fonamentació teòrica d'aquest apartat és més àmplia que la resta.

La segona part correspon a l'estudi empíric que avalua la influència dels factors individuals en l'aprenentatge de llengües, per mitjà de les dades obtingudes fruit de passar un qüestionari, el nostre instrument de recerca. Primerament, hem definit quatre hipòtesis de recerca que cal verificar. Més tard, hem explicat de manera detallada i justificada com hem elaborat el qüestionari, els constructes que el conformen i els ítems definitius del mateix. Hem detallat la metodologia seguida quant a la selecció dels participants, la recollida i la introducció de dades. Immediatament, hem analitzat les dades i els resultats; és a dir, hem dut a terme una *descripció de les dades*, hem comprovat la *fiabilitat* del qüestionari, i hem analitzat les dades amb *correlacions de Pearson bi-variades* i *Anoves*. En l'apartat de *Conclusions finals*, hem verificat les hipòtesis inicials, comparant els resultats obtinguts amb els de recerques semblants a la nostra.

En darrer lloc, hem incorporat la bibliografia citada en aquest estudi, així com diversos materials addicionals, sota l'encapçalament d'*Annex*. Com a *Annex I* s'adjunten al treball les còpies originals dels dos qüestionaris presentats als estudiants de Ciències de l'Educació i als estudiants d'Infermeria i Fisioteràpia. A l'*Annex II* es recullen les graelles corresponents a les freqüències i percentatges de les dades; a l'*Annex III*, les que pertanyen a les correlacions i a l'*Annex IV*, les referents a les Anoves.

Voldríem fer constar que, d'una banda, hem utilitzat indistintament la terminologia estudiants / alumnes / aprenents (sense distinció de gènere), a fi d'evitar les repeticions constants d'un mateix terme, agilitzar i donar més fluïdesa al text. D'altra banda, hem emprat parellament el terme segones llengües i llengües estrangeres, entenent que són qualsevol llengua apresada de manera addicional a la llengua materna.

**PRIMERA PART:
FONAMENTACIÓ TEÒRICA**

En la primera part, a fi de tenir una perspectiva general, hem tractat alguns factors individuals, que poden influir en l'aprenentatge d'una llengua segona o llengua estrangera, basant-nos en estudis sobre el mateix tema. Seguidament, hem revisat i fonamentat les teories i els estudis sobre la personalitat, i les estratègies d'aprenentatge. A continuació, tot reconeixent que la motivació i les actituds són factors individuals afectius claus en l'aprenentatge, hem dedicat un apartat independent per a la seva reflexió teòrica detallada. Més tard, ens hem vist en la necessitat de considerar la incidència del context social i educatiu de l'estudiant en l'aprenentatge, així com les metodologies d'aprenentatge a l'aula. Igualment, hem parlat dels estudis més representatius similars a la nostra recerca. Els hem analitzat per tal d'enriquir el rerefons bibliogràfic del nostre treball. Després, hem fet esment de les noves línies de recerca amb les quals s'inicia el segle XXI; i finalment, hem sintetitzat (vegeu figura 1) la fonamentació teòrica en la qual es basa el nostre estudi empíric i els constructes seleccionats per al qüestionari.

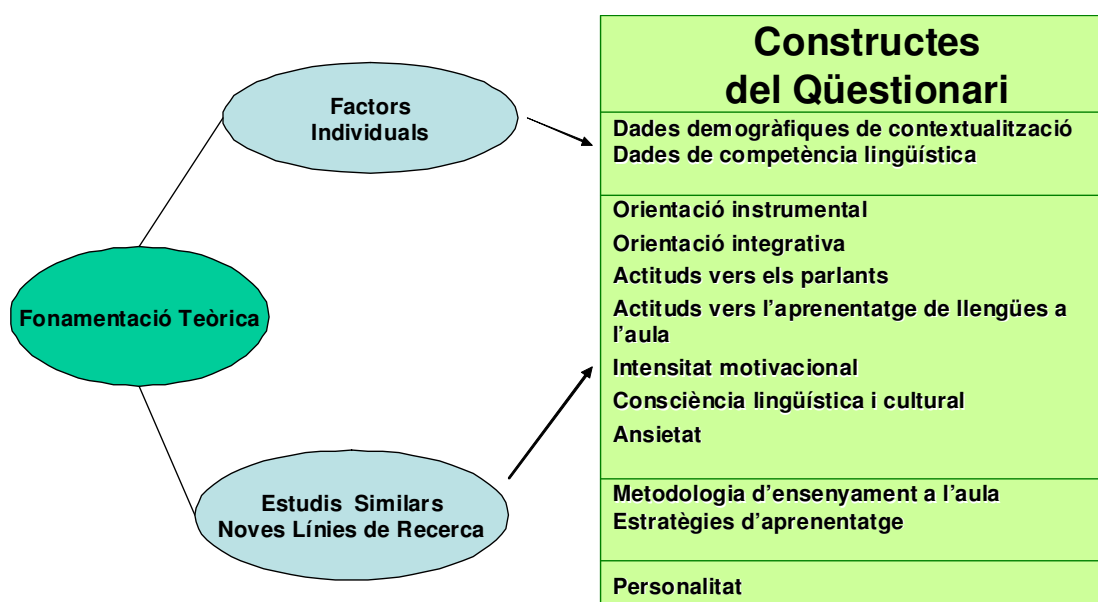


Fig. 1: Fonamentació teòrica

1. LA INFLUÈNCIA DELS FACTORS INDIVIDUALS I DEL CONTEXT SOCIOEDUCATIU EN L'APRENTATGE DE LLENGÜES SEGONES I ESTRANGERES

Els experts en la recerca de llengües segones i estrangeres han reconegut i debatut l'heterogeneïtat dels factors individuals que participen en el procés d'aprenentatge d'una llengua estrangera, juntament amb el context socioeducatiu. De fet, aquests factors comprenen des de les particularitats individuals i afectives de cada alumne, fins a les característiques pròpies del context. Un entorn que alhora es diversifica en l'immediat a l'aprenentatge, el de fora de l'aula i el social de l'alumne. En consideració de Bernaus (2001), tenim, en primer lloc, el protagonista de l'aprenentatge, l'alumne, amb les seves característiques individuals i afectives, entre les quals es poden preveure: l'edat, la personalitat, la intel·ligència, les aptituds lingüístiques, les estratègies d'aprenentatge, els estils d'aprenentatge, les actituds i la motivació. En segon lloc, tenim el context immediat en el qual es porta a terme l'aprenentatge: l'aula, el professor, la metodologia i els recursos materials. En tercer i darrer lloc tenim el context d'aprenentatge fora de l'aula (oportunitats d'utilització de la llengua) i el context social en què es desenvolupa l'alumne. Uns factors individuals que naturalment condicionen l'aprenentatge de llengua estrangera (a partir d'ara, amb la sigla LLE) i sobre els quals reflexionem tot seguit.

Els alumnes aporten a l'aprenentatge diferents característiques com ara l'edat, el sexe, la personalitat, la motivació, l'opinió que tenen de si mateixos, la seva experiència vital, el seu context cultural; Williams & Burden (1997) destaquen com totes aquestes característiques influencien la manera en què els estudiants afronten l'aprenentatge. Per a Ellis (1985;1990), la variabilitat en l'aprenentatge de llengües, és resultat no només de factors contextuais, sinó també de les diferències individuals, de com s'aprèn la llengua, i com es fa servir el seu

coneixement. Segons Stern (1983;1991), en aprendre llengües, l'estudiant afronta unes demandes emocionals, motivacionals i interpersonal. Una anàlisi de les característiques afectives i de personalitat pot explicar les diferents respostes que les persones poden donar en una mateixa situació d'aprenentatge.

Tal com esmenta Ellis (1985;1990), els factors, que influencien la forma en què l'aprenent adquireix la llengua segona (a partir d'ara, amb la sigla LL2) i la desenvolupa, són potencialment infinits. L'autor (1985;1990) explica que la identificació i classificació dels diferents factors individuals han demostrat ser un problema; sobretot per la dificultat d'observar d'una manera fiable qualitats directes com ara l'aptitud, la motivació o l'ansietat. A continuació, Ellis (1985;1990) proposa una distinció inicial entre factors personals i generals. Els factors personals són els trets idiosincràtics de l'aproximació de cada individu a l'aprenentatge de LL2. Els factors generals són variables que caracteritzen a tots els aprenents, i es diferencien en la mesura en què estan presents, o en la manera en què són percebuts en l'aprenentatge concret d'un individu. Els factors generals poden ser modificables o no. Els factors generals modificables tenen tendència a canviar al llarg del curs de l'adquisició de la segona llengua (com p. e. la motivació); i els factors generals no modificables no canvien quan es porta a terme l'adquisició d'una segona llengua (com p. e. l'aptitud). Els factors personals i generals tenen aspectes socials, cognitius i afectius. Els aspectes socials són externs a l'aprenent i tenen a veure amb la relació entre l'aprenent i els parlants de la LL2, nadius o no nadius. Els aspectes cognitius i afectius són interns a l'aprenent. Els aspectes cognitius tenen a veure amb la natura de les estratègies de resolució de problemes utilitzades per l'aprenent. L'aptitud, per exemple, es pensa que és primàriament cognitiva en natura. La personalitat és primàriament afectiva, però també té parts socials i cognitives. Els factors personals i generals que configuren l'estil d'aprenentatge d'un estudiant estan formats per trets socials, cognitius i afectius, i per això són tan complexos.

L'agrupació que fa Bernaus (2001) dels factors individuals respon a tres categories: a) factors físics i psicològics (edat i personalitat), b) factors cognitius (intel·ligència, aptituds lingüístiques, estils i estratègies d'aprenentatge) i c) factors afectius (actituds i motivació). L'autora destaca com entre les tres categories hi ha estretes vinculacions.

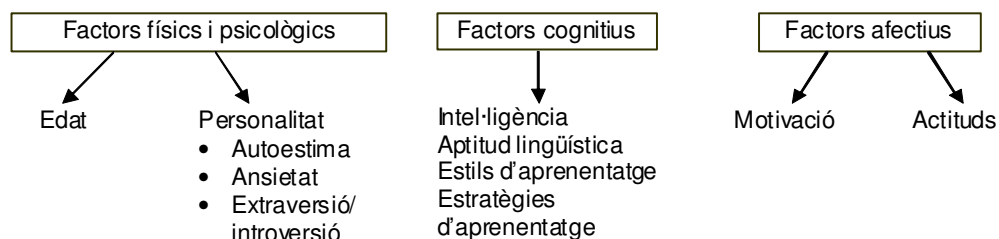


Fig. 2: Factors individuals relacionats amb l'aprenentatge de LLE (Bernaus 2001)

Segons Ellis (1985;1990), els factors individuals afecten l'adquisició d'una segona llengua, d'una banda, amb relació a la manera en què s'aprèn o com s'aprèn (mitjançant diferències d'edat, estil d'aprenentatge, aptitud, motivació i personalitat); de l'altra banda, afecten amb relació al *nivell* i l'*èxit* últim de l'adquisició. Ambdues són qüestions independents. Igualment, en opinió de Bernaus (2001), tots aquests factors són susceptibles d'influir en el ritme d'aprenentatge de cadascun dels alumnes; així, hem de tenir en compte, i respectar, el que dins una mateixa aula existeixin diferents ritmes d'aprenentatge.

Tot considerant la recerca de segones llengües, en general, quan fa referència a les diferències individuals, pren en consideració, entre d'altres, les variables següents: l'edat, el sexe, la personalitat, l'ansietat, les estratègies d'aprenentatge, l'aptitud, la intel·ligència, les variables motivacionals i actitudinals, la primera llengua de l'aprenent; així com, el context sociocultural i ambiental.

1. Quant a l'edat, atès el que diu Bernaus (2001), aquesta variable és una de les que més debat ha suscitat pel que fa a les diferències individuals en l'aprenentatge de LLE. Sobretot, amb referència a si un adult pot adquirir una llengua estrangera tan bé i tan fàcilment com un nen. Sobre això, l'autora cita primer les teories de Lenneberg (1967, a Skehan 1998) sobre la manca de *plasticitat cerebral* en els adults, i de com tenen majors dificultats en l'aprenentatge d'una LLE. No obstant això, Bernaus (2001) aporta, en segon lloc, altres arguments: l'adult compta amb un pensament formal, que l'ajuda a reflexionar sobre la llengua, i compta, tanmateix, amb altres recursos cognitius per construir un nou llenguatge ('interllengua' o 'interllenguatge'). Cal afegir que, en parlar dels efectes de l'edat en l'aprenentatge de LLE, l'autora (2001) planteja distingir entre els efectes que l'edat pot produir en la *ruta*, dit altrament, els processos d'adquisició de la llengua, i els efectes de l'edat en el *ritme* d'aprenentatge de la LLE. Amb relació a la ruta que se segueix per a l'adquisició de la LL2 o LLE, sembla que no existeixen diferències entre nens, adolescents o adults. Per contra, l'edat sí que afecta el ritme d'aprenentatge. Els adults aprenen més ràpidament que els nens, si bé els darrers assoleixen nivells més alts de correcció fonètica. Els adolescents adquireixen més ràpidament el vocabulari i la gramàtica. Bernaus (2001) comenta com darrerament s'ha parlat molt de l'edat òptima per introduir una LLE a les escoles. Per ella, el fet d'introduir-la a l'educació primària, no es garanteix suficient perquè els alumnes accelerin el seu ritme d'aprenentatge; encara que reconeix que, evidentment, en exposar-los més temps a la llengua, això en pot afavorir l'aprenentatge. Ho il·lustra esmentant l'estudi de Muñoz i Tragant (Muñoz 2000). Segons els resultats d'aquest treball, els estudiants que han rebut més hores de classe mostren actituds més positives vers l'aprenentatge de LLE. D'igual manera, ho corroboren els resultats obtinguts en un estudi de la mateixa autora (Bernaus 1998), on els alumnes que més aviat van començar a estudiar una LLE a l'educació infantil mostren una tendència més positiva en les seves actituds, i una motivació més elevada per l'aprenentatge

de les tres llengües que estudien a l'escola: el català, el castellà i l'anglès. Sigui com sigui, si bé, el nostre estudi inclou l'edat en el qüestionari adreçat als alumnes, es considera més una dada addicional. L'explicació principal d'aquesta consideració es basa en el fet que la majoria dels alumnes enquestats es mou dins una franja d'entre els 18 i els 21 anys, corresponent als tres cursos de diplomatura universitària. Per tant, en no ser l'edat una dada contrastable, creiem que no és prou rellevant en el nostre estudi com per fer-ne una reflexió teòrica més àmplia.

2. La qüestió del sexe tampoc s'ha tingut en compte en aquest estudi, ja que la major part de l'alumnat d'ambdues escoles és de sexe femení. Sembla que tant el món de la infermeria, com el dels mestres de primària, en el seu futur immediat, continuarà comptant amb les dones com a membre majoritari dels seus equips professionals. D'igual manera que en l'apartat anterior, per manca de representativitat suficient del sexe masculí, hem descartat la possibilitat de fer un estudi comparatiu entre sexes.
3. Parlant de la *personalitat*, conforme a Bernaus (2001), són bastants els factors inherents a la personalitat que poden afectar l'aprenentatge de LLE. De totes maneres, els estudis realitzats en aquest àmbit presenten uns resultats molt diversos, fins i tot, els que analitzen els mateixos trets de personalitat. La causa pot estar en el tipus d'instruments utilitzats per mesurar l'assoliment de la competència en la llengua meta. Mentre alguns investigadors mesuren aspectes relacionats amb la competència comunicativa, d'altres, en canvi, mesuren aspectes més de tipus gramatical o lingüístic. Algunes de les dimensions que formen part del constructe de personalitat i que han estat estudiades en l'aprenentatge de LL2 o LLE són l'autoestima, l'ansietat, l'extraversió i la introversió. Stern (1983;1991) reflexiona sobre com Gardner explica que algunes característiques relativament permanents dels individus poden ser aplicades en l'aprenentatge de llengües, per exemple la tolerància a l'ambigüitat, la necessitat d'assolir la tasca... El coneixement de la personalitat

dels aprenents pot ajudar a entendre el que Gardner anomena les *predisposicions bàsiques* en l'individu o, millor dit, l'interès general per les llengües. D'entre les dimensions que participen del constructe de personalitat en l'aprenentatge de LL2 o LLE s'hi troba l'autoestima. Bernaus (2001) la defineix globalment com quelcom d'estable i resistent al canvi en l'adult madur. En un segon nivell, l'autoestima situacional o específica consisteix en l'apreciació que un individu té de si mateix en certes situacions vitals; per exemple, d'interacció social a l'aula, amb la família o amb els amics. En l'aprenentatge de LLE, Bernaus (2001) afirma que l'autoestima pot consistir en la pròpia autoavaluació d'una tasca o d'un aspecte concret del procés, parla, escriptura. En ser els resultats de l'aprenent satisfactoris, l'autoestima és elevada; si contràriament, la seva autoavaluació resulta negativa, la seva autoestima baixarà. D'aquí que s'hagi identificat l'autoestima o la confiança en un mateix com un factor que afecta l'aprenentatge de LLE. Aquest factor, a ulls de l'esmentada autora (2001) compta amb un doble component (ambdós objecte d'estudi en aquesta recerca). El primer és el cognitiu, la consciència de l'aprenent sobre el seu nivell de competència en la LLE. El segon correspon a l'ansietat. En conseqüència, Bernaus reclama la importància de l'autoestima en l'adquisició de segones llengües. La dificultat radica en desxifrar si una autoestima elevada provoca bons resultats en la llengua, o al revés, si els bons resultats en la llengua generen una autoestima alta. El que és clar és que ambdós factors interactuen entre si.

4. L'*ansietat*, tal com planteja Bernaus (2001), es relaciona a sentiments d'inquietud, dubte o temor. A pesar de les seves connotacions negatives, alguns estudis sobre ansietat i adquisició de LLE demostren com un cert grau d'ansietat a l'aula afavoreix, en alguns casos, l'aprenentatge. Bernaus (2001) distingeix tres tipus d'ansietat: la *permanent*, que pertany a la personalitat de l'individu; la *temporal* que respon a un estat davant una situació concreta (per exemple, tenir un professor autoritari al llarg d'un curs); i la tercera, l'*ansietat*

específica, que afecta situacions puntuals i contexts molt específics (com parlar en públic o examinar-se). L'autora (2001) exposa com alguns estudis parlen també de l'*ansietat facilitadora* i l'*ansietat debilitadora*. La primera controlada per l'aprenent, superable en una situació concreta, i que acaba amb èxit (p.e. un examen). La segona, al contrari, no és controlable per l'aprenent i el porta al fracàs. L'ansietat de certs aprenents de LL2 o LLE en el procés d'aprenentatge ve originada per motius diversos: por al ridícul, manca de seguretat en ells mateixos, etc. Si un estudiant se sent segur en la llengua, confia en les seves habilitats lingüístiques, i manifesta una percepció elevada dels seus coneixements sobre la llengua, els seus nivells d'ansietat seran baixos, la qual cosa facilitarà la seva adquisició. Bernaus (2001) cita, d'entre les diverses escales dissenyades per mesurar l'ansietat en qüestionaris, la de Gardner (1985). Gardner i els seus col·laboradors han demostrat l'efecte de l'ansietat en l'aprenentatge de LLE, tant en el processament de l'*input* com en la producció. En definitiva, som del parer que l'*ansietat* és un tret de la personalitat molt important, perquè pot ser un factor afavoridor o obstaculitzador de l'aprenentatge. És una variable molt lligada a la motivació, les actituds, a la competència lingüística dels estudiants i a la percepció de si mateixos.

- Williams & Burden (1997) han constatat com algunes variables individuals influeixen en les *estratègies d'aprenentatge*, en la mateixa mesura, en què ho fan també, per exemple, en els factors afectius. L'estratègia en l'àmbit educatiu és segons Bernaus (2001) "*un conjunt d'operacions i de recursos planificats per l'aprenent per aconseguir uns objectius*" (llegir en veu alta per pronunciar millor, utilitzar un diccionari per millorar la comprensió, etc.) L'autora (2001) preveu la distinció entre estratègies directes i indirectes, feta per Wenden i Rubin (1987). Les primeres contribueixen a l'aprenentatge des d'una perspectiva cognitiva; són els processos mentals per mitjà dels quals els alumnes adquireixen un coneixement del sistema lingüístic: memorització,

inducció de regles, deducció del significat i assaig. Les indirectes contribueixen a un aprenentatge de la LLE més eficaç, ja que faciliten un contacte més proper amb la llengua meta, proporcionen més material d'entrada en aquella llengua o més oportunitats per aprendre l'idioma amb d'altres persones. A més, Bernaus (2001) para esment als quatre tipus d'estratègies que Wenden i Rubin (1987) identifiquen: les cognitives, les metacognitives, les de comunicació i les socials. Cal afegir aquí la visió d'Oxford (1990), per la qual les estratègies d'aprenentatge ajuden els alumnes a participar en la comunicació i a desenvolupar el seu sistema lingüístic. Oxford manté la divisió d'estratègies en *directes* i *indirectes*, però afirma que no són entitats aïllades, sinó que estan interconnectades, i que es poden recolzar l'una en l'altra. En el sistema d'Oxford, les estratègies directes se subdivideixen en *memorístiques*, *cognitives*, i *compensatòries*; mentre que les estratègies indirectes ho fan en *metacognitives*, *afectives* i *socials*. Seguidors de Bernaus (2001), ens fixem com, en general, els investigadors entenen el concepte d'estratègies d'aprenentatge de LLE com quelcom d'ampli, que tanmateix inclou tant processos cognitius, com aspectes socials i comunicatius. Williams & Burden (1997), en citar els estudis d'Oxford i Nyikos (1989), afirmen que la motivació sembla correlacionar millor amb l'ús de les estratègies, i que l'augment de la motivació i l'autoestima mouen a un ús més efectiu de les estratègies adequades, i a l'inrevés. D'altres factors socioeconòmics, de l'entorn i culturals juguen també el seu paper vers l'ús de les estratègies d'aprenentatge.

6. Amb referència a l'*aptitud* i la *intel·ligència*, ambdues són variables cognitives molt freqüentment anomenades entre els factors individuals. Bernaus (2001) explica com les aptituds lingüístiques estan considerades com una habilitat natural que una persona té per a l'aprenentatge de llengües, i poden tenir relació, o no, amb la intel·ligència (mesurada amb els tests de coeficient intel·lectual, CI). L'autora (2001) recorda com alguns estudis han demostrat

que l'aptitud compta amb una major influència en l'aprenentatge de LLE que la intel·ligència (en sentit tradicional). D'entre els estudis sobre aptituds, Bernaus (2001) distingeix dues tendències: *a)* els que opinen que els alumnes amb talent o intel·ligència per a qualsevol tipus d'aprenentatge disposaran també de bones aptituds per a l'aprenentatge de LLE; *b)* els que consideren que les habilitats per a l'aprenentatge de LLE són específiques, mostren diferències qualitatives respecte a d'altres aprenentatges, i poden representar un sistema d'aprenentatge diferent d'altres aprenentatges més generals. Si les aptituds per a l'aprenentatge de LLE són específiques, es pot pressuposar: *a)* que són habilitats innates, estables i immodificables; *b)* que l'entorn contribueix al seu desenvolupament. Ambdues teories fan pensar que l'experiència en l'aprenentatge de la llengua primera (a partir d'ara, amb la sigla LL1) juga un paper important per a l'aprenentatge d'altres llengües. En altres paraules, un alumne que té bones aptituds per a l'aprenentatge de la LL1, les tindrà també per a l'aprenentatge de la LL2 o LLE. Per alguns investigadors, és una variable immodificable, la qual cosa vol dir que no es pot variar ni tan sols a través de la instrucció. D'altres pensen que l'aptitud es pot modificar utilitzant materials adaptats a les característiques aptitudinals dels aprenents. L'eina de mesura de les aptituds lingüístiques, des dels anys 60, més emprada ha estat el MLAT (Modern Language Aptitude Test) de Carroll i Sapon. Els components d'aquest test mesuren: la *capacitat de codificació fonètica*, la *memòria associativa*, la *sensibilitat gramatical* i la *capacitat d'anàlisi de la llengua*. Bernaus (2001) indica com Skehan (1998) relaciona els quatre components del MLAT amb el procés d'aprenentatge de la llengua, sintetitzant-los en tres components: 1) habilitat de codificació fonètica, 2) habilitat analítica del llenguatge, 3) memòria. Per Skehan (1998) la memòria no només inclou la *retenció* sinó també la *producció*. Talment, Bernaus (2001) menciona com alguns estudis parlen d'una relació entre la intel·ligència i algunes habilitats en l'aprenentatge de segones llengües. Els resultats de certs estudis porten a suggerir que la mesura de la intel·ligència amb els tests de CI, en termes d'habilitats lingüístiques i logicomatemàtiques, està relacionada amb

aprenentatges dins un context formal i no en un context natural. Bernaus esmenta les darreres aportacions que, sobre el constructe d'intel·ligència, han fet en els últims temps, els experts Howard Gardner (1993, 1998) i Daniel Goleman (1995, 1998). Per Gardner, la intel·ligència deixa de ser una capacitat única, general i mesurable quantitativament, per esdevenir una multiplicitat de potencials biopsicològics, que comporten la capacitat d'expressar-se a través de sistemes simbòlics adreçats a la resolució de problemes i a la creativitat. Goleman atorga a la intel·ligència emocional cinc competències principals: el coneixement de les pròpies emocions, la capacitat de controlar les emocions, la capacitat de motivar-se un mateix, el reconeixement de les emocions alienes i el control de les relacions. Segons Bernaus (2001), per bé que no hi ha estudis empírics que avalin la relació entre intel·ligència i aprenentatge de segones llengües, aquestes aportacions evidencien els múltiples aspectes de la intel·ligència, que certament es poden vincular als diferents estils d'aprenentatge dels alumnes. Per acabar, podem dir que l'objectiu d'aquest estudi no ha estat mai encaminat ni a mesurar les aptituds ni la intel·ligència dels alumnes. Bàsicament ens hem volgut centrar en les variables individuals afectives que inclouen els entorns de la personalitat, la motivació i les actituds dels nostres alumnes vers l'aprenentatge de llengües.

7. Les *variables motivacionals i actitudinals* són factors individuals claus en el moment d'aprendre llengües que no podem oblidar. De fet, és per això que des d'un primer moment, han estat el centre de la nostra recerca. No cal dir, doncs, que per la seva importància dins aquest estudi hem cregut pertinent atorgar un apartat independent a aquests factors. En ell, es fa una reflexió teòrica detallada del tema (vegeu: 2. *La influència de la motivació i les actituds en l'aprenentatge de llengües segones i estrangeres*).

8. Segons Ellis (1985;1990), un altre tipus de diferència individual es troba també en la *primera llengua* de l'aprenent. D'aquí que, algunes de les preguntes incloses en el qüestionari s'hagin referit a la seva llengua materna, i a d'altres llengües que els alumnes parlen amb el seu entorn familiar i social. De totes maneres, les hem considerades més com a factors definitoris del *context sociocultural i ambiental*. El vast context social, educatiu, polític i cultural en què viu i aprèn l'estudiant, repercuteix, de manera subtil, en el procés d'aprenentatge, a igual que en els factors individuals dels aprenents.

En definitiva, quan tractem els factors individuals, hem volgut en aquest treball reflexionar i aprofundir des d'una perspectiva teòrica, sobre la personalitat, l'ansietat i les estratègies d'aprenentatge; així com reflexionar sobre la motivació, les actituds, el context sociocultural, i les metodologies per a l'aprenentatge, com a base, per poder dissenyar el qüestionari en què es fonamenta la nostra recerca.

En els apartats següents es presenta la fonamentació teòrica de cadascun d'aquests factors individuals, que emmarquen els diferents constructes del qüestionari. Més tard, s'explica de manera detallada i justificada com han estat elaborats els constructes que el conformen.

1.1. LA PERSONALITAT

Des de la seva individualitat, l'alumne es crea una visió particular del món. Per això, és necessari, tal com diu Alonso Tapia (1999), conèixer quines són les característiques personals dels estudiants, que contribueixen al fet que l'interès i l'esforç que posen per aprendre siguin els adequats. Que el professor conegui la personalitat del seu alumnat pot ajudar a dues coses segons Clariana (1994):

- 1) a prendre consciència de la seva diversitat, i de la necessitat d'un coneixement personal i diferenciat dels alumnes.
- 2) a facilitar la inserció social i relacional de l'estudiant en el marc escolar.

Ambdues coses requereixen l'acceptació incondicional de l'aprenent. En paraules d'Alonso Tapia (1999):

“Toda persona, y los alumnos de Secundaria no son una excepción, necesita sentirse aceptada incondicionalmente por las personas con las que interactúa para que éstas puedan influir positivamente en su desarrollo. Cuando esto no ocurre y sentimos que alguien nos rechaza -en este caso serían los profesores-, se rompe la comunicación, nos sentimos a disgusto y esta situación interfiere en nuestro trabajo, haciendo que se nos quiten las ganas de seguir, aunque estemos muy interesados en él mismo.” (Alonso Tapia 1999:112)

El professor només pot influir positivament en el desenvolupament de l'alumne, si aquest se sent acceptat de manera incondicional. El rebuig trenca la comunicació i desmotiva qualsevol alumne, fins i tot, aquell que inicialment havia mostrat interès. Atès que una bona interacció afavoreix l'aprenentatge, Clariana (1994) veu aquí un motiu suficient com per voler que la relació amb els estudiants funcioni. Tot serà més fàcil i equitatiu per a ells, si considerem les particularitats dels nostres aprenents, entre elles la personalitat, i fem el possible per atendre-les individualment. El professor, dins l'aula, ha de crear i propiciar un clima de cordialitat i acceptació que motivi prou els alumnes, com perquè vulguin donar el millor de si mateixos; Alonso Tapia (1999:113) afirma:

“..., es preciso que las pautas de actuación del profesorado creen un clima en las clases que evite los efectos negativos y maximice los positivos de todas ellas.” (Alonso Tapia 1999:113)

Stern (1983;1991) és partidari que se sensibilitzin els professors sobre les característiques i diferències individuals dels aprenents de llengües, així com sobre les possibles variacions en les reaccions d'aquest vers l'ensenyament, i vers les diferències en l'aprenentatge d'estratègies. Segons ell, una teoria d'ensenyament de llengües hauria de comptar amb nocions sobre les característiques de l'aprenent, i incloure tant factors cognitius com afectius. Una anàlisi de les característiques afectives i de personalitat pot indicar com l'individu respondrà a les demandes de tipus emocional, motivacional i interpersonal en l'aprenentatge de llengües.

Quant a la recerca en segones llengües, Lightbown & Spada (1993) creuen que si bé algunes característiques de la personalitat afecten l'aprenentatge de segones llengües, no ha estat gens fàcil demostrar els seus efectes en estudis empírics. En opinió d'Ellis (1985;1990), i de Lightbown & Spada (1993) en general la recerca disponible no demostra un efecte clar i definit de la personalitat en l'adquisició de segones llengües. Una de les raons per les quals això sigui així, és potser perquè la personalitat esdevé un factor principal només en l'adquisició de la competència comunicativa. Efectivament, per Ellis (1985;1990) sembla més plausible la relació entre personalitat i habilitats comunicatives que entre personalitat i pura habilitat lingüística. O dit d'una altra manera, diferents característiques de la personalitat tenen a veure en la promoció de certes habilitats comunicatives i/o lingüístiques. Tanmateix Ellis, com Lightbown & Spada consideren que una de les majors dificultats -encara no resolta- quan es fa recerca sobre els efectes de la personalitat, és la de la identificació i la mesura. Segons Lightbown & Spada (1993), aquesta relació és complexa, sobretot, perquè és probable que no sigui la personalitat sola, sinó la forma en què es combina amb d'altres factors, el que contribueixi a l'èxit en l'aprenentatge d'una segona llengua:

"..., many researchers believe that personality will be shown to have an important influence on success in language learning. This relationship is a complex one, however, in that it is probably not personality alone, but the way in which it combines with other factors that contributes to second language learning."
(Lightbown & Spada 1993:39)

Tal com diuen Dörnyei & Schmidt (2001), els treballs de Strong (1983) i Ely (1986) estudien els trets de la personalitat en situacions d'aprenentatge lingüístic, el primer centrant-se en l'*adquisició d'habilitats lingüístiques comunicatives* específiques, i el segon en el *risc* i la *sociabilitat* en la classe de llengua. Altres estudis com Busch (1982), Chapelle & Roberts (1986), Chastain (1975), Naiman, Froehlich, Stern, & Todesco (1978) i Rossier (1975) han investigat les correlacions entre mesures de personalitat i aptitud lingüística general. En una altra línia de recerca, Masgoret, Bernaus & Gardner (2000) esmenten certs estudis que demostren que les característiques de la personalitat tenen influència en l'adaptació cultural segons siguin les normes socials de la nova cultura. Aquests autors es basen en allò suggerit per Ward (1996): l'interval cultural entre l'aprenent i les normes de la nova cultura és el millor predictor de l'adaptació cultural. Per exemple, pot ser més avantatjós ser una persona extravertida en una cultura que afavoreix qualitats d'extraversió, i al contrari, introvertit en una cultura que afavoreix les qualitats de la introversió. Seguint aquest tipus de recerca, en el nostre estudi el que pretenem, d'una banda, és veure si alguns trets de la personalitat poden de manera directa influir tant en l'aprenentatge, com en la integració social.

Però què entenem per personalitat? Clariana (1994) anomena personalitat a la manera de ser d'un individu, com es comporta i se sent habitualment en situacions externes o internes. En resum, segons l'autora (1994) la personalitat estudia *les diferències individuals estables (o relativament estables) en les persones*. Igualment afegeix:

“inclou aspectes ben diversos, com la reactivitat emocional o la manera i el grau amb què una persona se sent afectada pels esdeveniments, l'adequació i acceptació de les normes establertes, els hàbits i les preferències d'interacció social, i el desenvolupament i les formes d'utilització de les habilitats cognitives.”
(Clariana 1994:42)

A continuació, critica el fet que sovint les habilitats cognitives, qualificades com a intel·ligència, s'hagin estudiat separatament de la personalitat. Segons ella, és un error considerar que la intel·ligència és quelcom independent de la personalitat; encara que s'estudiïn per separat, les habilitats cognitives són part de la personalitat, ja que ajuden a entendre i explicar la persona com un tot indissociable. En arribar a aquest punt, Clariana (1994) fa al·lusió a la definició d'Eysenck (1970) en la qual a més del caràcter, el temperament i la intel·ligència, s'inclou el físic de la persona:

"... la personalitat és una organització més o menys estable i durable del caràcter, el temperament, l'intel·lecte i el físic de la persona, que determinen la seva manera particular d'adaptar-se a l'ambient. El caràcter és el sistema de comportament conatiu, més o menys estable i durador d'una persona (la voluntat); el temperament és el sistema de comportament afectiu, també més o menys estable i durador (l'emoció); l'intel·lecte és el sistema de comportament cognitiu, igualment més o menys estable i durador (la intel·ligència); i el físic, el sistema més o menys estable de configuració corporal i dotació neuroendocrina." (Clariana 1994:42)

Clariana (1994) segueix els postulats d'una sèrie de teories psicològiques que, basant els estudis de la personalitat en les diferències individuals, se serveixen de la factorialització d'unes conductes i tendències directament observables, com a metodologia d'anàlisi; descriuen la personalitat mitjançant trets i tipus característics de cada persona; són les anomenades "teories factorials de la personalitat". Aquesta proposta metodològica mesura tres nivells d'anàlisi: un nivell observable, mesurat mitjançant la correlació d'un conjunt d'actes conductuals, tendències d'acció, sentiments i pensaments; un primer nivell abstracte, en el qual aquests actes correlacionen en un seguit de trets; i un segon nivell abstracte, en el qual uns trets correlacionen determinant unes dimensions de la personalitat concretes (Clariana 1994). Les tres categories que distingeixen són *conducta*, *tret* i *dimensió* o *tipus*.

- La *conducta* és observable directament; fa referència tant al que fan, com al que diuen quan pensen o senten les persones.

- El *tret* és un concepte de nivell superior a la conducta i no s'observa directament. S'obté a partir de la categoria conducta, és a dir, a partir de la regularitat en determinades pautes de conducta i pensament. Quan un conjunt d'aspectes de la persona correlaciona positivament, resulta en una categoria tret de personalitat concreta.
- La *dimensió* o *tipus* és la categoria "superior, també de caràcter abstracte, que resulta de la confluència o la intercorrelació entre diferents trets" (Clariana 1994).

Juntament amb aquests tipus de personalitat s'ha desenvolupat un cos teòric de coneixements. Seguidora d'aquest model és la teoria d'Eysenck (1987), que per a Clariana (1994), aporta una major comprensió del tema, a més d'establir una relació entre personalitat, aprenentatge i educació.

1.1.1. LA TEORIA DE LA PERSONALITAT D'EYSENCK

Segons Clariana (1994), la teoria de la personalitat d'Eysenck té els seus orígens en Hipòcrates i la seva doctrina dels quatre temperaments, que va ser divulgada per Galè, i que Kant desenvolupà a l'*Anthropologie*. La classificació que feien aquests autors de la personalitat era categòrica, i no admetia ni combinacions de temperaments ni diferents graus. Finalment, Wundt, el 1903, va introduir el matís dimensional, base actual de tots els treballs que parteixen de l'observació de la conducta i l'anàlisi factorial. El model d'Hipòcrates-Galè-Kant-Wundt reconeix dues dimensions de la personalitat, emotiu-no emotiu i variable-invariable, independents l'una de l'altra; en elles, les persones se situen segons la puntuació que obtenen en cadascuna, ocupant un lloc determinat a l'espai, delimitat pels dos eixos ortogonals que les representen. Des de 1939 amb els seus estudis sobre la personalitat, Eysenck ha establert tres dimensions, que actualment són força conegudes i acceptades. Les dues primeres segueixen el model d'Hipòcrates

abans esmentat, E (extraversió-introversió) i N (neuroticisme-estabilitat). La darrera P (psicoticisme o duresa) no compta amb uns antecedents tan clars, i és de més tardana incorporació. Totes tres dimensions, E, N i P, s'han fet servir com a escales dels tests de personalitat en molts països i cultures; i amb la intel·ligència, són força útils per explicar les diferències individuals dels aprenents. Malgrat això, tal com Dörnyei & Schmidt (2001) proclamen, seguint els estudis de Guilford, fonamentats des del punt de vista teòric en els estudis d'Allport (1937), Cattell (1956) i Eysenck (1959, 1970, 1978); i des del punt de vista pràctic en els resultats obtinguts per Bernreuter (1931) i Eysenck (1970), en general només s'accepten clarament dos tipus de personalitat, l'extraversió-introversió i el neuroticisme-estabilitat; ambdós binomis són trets del comportament humà, que s'assumeixen regularment, i amb pautes de comportament en diferents situacions i moments de la vida.

A més del model bidimensional proposat per Eysenck (N i E), com assenyalen Costa & Widiger (1994), tenim el model del *Cercle Interpersonal* associat a Kiesler (1983), Leary (1957) i Wiggins (1982). Quan Eysenck el 1975 afegeix el *Psicoticisme*, introdueix un model tridimensional. Competint amb la proposta de tres factors d'Eysenck trobem altres models de tres dimensions com els de Tellegen (1985) i Cloninger (1987). D'altra banda, comptem també amb l'anomenat Model de Cinc Factors (o FFM, Five-Factor Model) de Digman (1990) i McCrae (1992) amb cinc dimensions de la personalitat. Sorgeixen altres propostes que contenen més de cinc factors, com els 10 de Guilford i Zimmerman (1976) i els 16 de Cattell, Eber i Tatsuoka (1970). Segons Costa & Widiger (1994) tots aquests sistemes són interessants i valuosos per entendre els desordres en la personalitat, en especial el Cercle Interpersonal. Però la majoria d'aquests models o sinó gairebé tots, poden ser assumits pel FFM o interpretats seguint els seus paràmetres. De fet, algunes dimensions dels models de Guilford-Zimmerman o Cattell són vistes, en general, com a dimensions que es troben en un nivell inferior a l'escala jeràrquica del FFM.

El model dels cinc factors, més conegut com el FFM (Five-Factor Model) és inicialment proposat per Digman (1990) i McCrae (1992). Tal com fan constar Costa & Widiger (1994), aquest model és una taxonomia de trets de la personalitat en termes de cinc dimensions àmplies: neuroticisme (N), extraversió (E), obertura a noves experiències (O), sociabilitat (S, *Agreeableness*), i responsabilitat (R, *Conscientiousness*). En opinió dels autors, el FFM és una classificació comprensible de les dimensions de la personalitat; a més, el model dels cinc factors estableix un marc conceptual útil per entendre els desordres de la personalitat. Aquest model resol la rígida i tradicional dicotomia entre psicologia “normal” i “anormal”. Pels partidaris de la psicologia dels trets, sembla raonable pensar que les diferents formes de psicopatologia poden estar relacionades amb variacions normals de disposicions bàsiques de la personalitat. De fet, els mateixos autors (1994) afirmen que els estudis de Costa & McCrae (1990), Morey (1986) i Trull (1992) aplicant el FFM mostren els paral·lelismes generals entre les dimensions de la personalitat normals i les psicopatològiques. Estem d'acord, doncs, amb les paraules de Costa & Widiger en concloure que el model de cinc factors és la taxonomia més adequada i entenedora per descriure la personalitat, i per entendre els problemes associats amb la personalitat i els seus desordres:

“...the FFM is the most adequate and comprehensive taxonomy for describing personality and for understanding problems associated with personalities or personality disorders.” (Costa & Widiger 1994:3)

1.1.2. DIMENSIONS DE LA PERSONALITAT

Quant a les dimensions proposades per al test de personalitat del nostre qüestionari, seguim les directrius marcades pel model de les cinc dimensions establert per Digman (1990), McCrae (1992) i Costa & Widiger (1994), i àmpliament experimentat entre d'altres per Masgoret, Bernaus & Gardner (2000); en ell, s'hi recullen les dues dimensions d'Eysenck tradicionalment reconegudes i acceptades, extraversió-introversió, i neuroticisme-estabilitat. A

més, s'afegeixen les de sociabilitat-associabilitat, responsabilitat-irresponsabilitat, obertura-tancament a noves experiències, que vam considerar que podien complementar la recerca que aquest estudi portava a terme sobre el grau de motivació dels enquestats en àmbits com la integració social, la consciència lingüística i cultural, la orientació instrumental, la intensitat motivacional, l'ansietat, l'actitud vers els parlants o l'aprenentatge de llengües, etc. Com Clariana (1994), insistim en el fet que les característiques que, a continuació s'esmenten, corresponen als individus de les dimensions E, N, S, R i O en estat pur, que són una minoria; l'habitual és que aquestes característiques es trobin en les persones en més o menys grau. Les diferències de grau en les diferents dimensions de la personalitat (i la intel·ligència) són les que expliquen la majoria de les diferències individuals.

A) LA DIMENSIÓ EXTRAVERSIÓ-INTROVERSIÓ:

Clariana (1994) seguint la teoria d'Eysenck defineix la persona extravertida com aquella que valora el món exterior, tant des del punt de vista material (diners, possessions...) com des del punt de vista més abstracte (prestigi, elogis...); L'extravertit busca l'aprovació social, necessita tenir molts amics i coneixences, li agraden les novetats, la gent desconeguda i no té problemes per fer noves amistats; s'inhibeix poc, és despreocupat, dominant, impulsiu, es dona aviat per vençut, sempre va d'un lloc a un altre, és divertit, superficial, buit, expressiu, exagerat; li agrada parlar en públic, explicar acudits i riure sorollosament. En contraposició, introvertida és la persona tranquil·la, persistent, seriosa, hermètica, veraç (amb disposició a dir la veritat), donada al pensament introspectiu, poc riallera, amb tendència depressiva i poc sociable.

En resum, les qualitats de l'extraversió són sociabilitat, vitalitat, activitat, dogmatisme, recerca de sensacions, despreocupació, dominància, gust per l'aventura; mentre que les qualitats de la introversió són severitat, reserva, poca sociabilitat, tranquil·litat, passivitat, cura, introspecció, afabilitat.

EXTRAVERSIÓ		INTROVERSIÓ	
sociabilitat	recerca de sensacions	severitat	passivitat
vitalitat	despreocupació	reserva	cura
activitat	dominància	poca sociabilitat	introspecció
dogmatisme	gust per l'aventura	tranquil·litat	afabilitat

Taula 1: Extraversió – Introversió

Lightbown & Spada (1993) afirmen que encara que, normalment s'argumenta que una persona extravertida té més bones aptituds per a l'aprenentatge de llengües, la recerca no sempre es basa en aquesta conclusió. En la mateixa línia, Ellis (1985;1990) comenta que els aprenents extravertits aprenen més ràpidament i tenen més èxit en l'aprenentatge que els introvertits. Ho justifica suggerint que els aprenents extravertits fàcilment estableixen contacte amb altres parlants de la LL2, i en conseqüència, obtenen l'*input* amb més facilitat, la qual cosa pot ajudar a l'adquisició. Malgrat això, tal com que els autors anteriors, també assenyala que els resultats en la recerca només es basen parcialment en aquesta hipòtesi; finalment esmenta la correlació significativa que Rossier (1976) va descobrir entre la fluïdesa oral dels seus individus i el grau d'extraversió-introversió mesurat (seguint l'*Eysenck's Personality Inventory*). De totes maneres, subratlla el que Strong (1983) anomena la "qualitat" de la interacció en la LL2, més que la quantitat d'*input*:

"Related to the extroversion/introversion distinction are the types of social skills involved in SLA. Fillmore... Those children who found it easy to interact with English-speaking children progressed more rapidly than those who did not. However, Strong disputes the emphasis Fillmore places on social skills. ... Strong concludes that it was not so much social skills which enabled the children to obtain more input as the ability to make more active use of the English they were exposed to that led to fast learning. What counted were those personality traits that controlled the quality of interaction in the L2, rather than those that led to quantity of input." (Ellis 1985;1990:120-121)

B) LA DIMENSIÓ NEUROTICISME - ESTABILITAT:

Les qualitats de la persona neuròtica en estat “pur” són, per Clariana (1994), ansietat, labilitat, sentiments de culpa, poca autoestima, tensió, irracionalitat, susceptibilitat, agitació i emotivitat. A l'altra extrem de l'escala es troba l'estabilitat amb qualitats com lideratge, animació, adaptació, impertorbabilitat, autoestima alta, equanimitat, lleialtat, control i concentració.

NEUROTICISME		ESTABILITAT	
ansietat	tensió	lideratge	equanimitat
labilitat	irracionalitat	animació	lleialtat
sentiments de culpa	susceptibilitat	adaptació	control
poca autoestima	agitació	impertorbabilitat	concentració
	emotivitat	autoestima alta	

Taula 2: Neuroticisme – Estabilitat

La persona altament neuròtica, segons Clariana (1994), viu intensament les emocions i els sentiments; actua i reacciona sempre de manera emocional, per això té tendència a ser superficial i distreta. Compta amb una capacitat de reacció molt ràpida als esdeveniments, dels quals es recupera lentament. L'individu típicament neuròtic acostuma a preocupar-se per tot i res, d'aquí que sovint experimenti canvis sobtats d'humor, insomni, nerviosisme, inseguretat, dependència d'altres persones i sentiments d'inferioritat. Si a aquestes característiques, s'afegeix una persona amb un grau d'extraversió elevat, la persona resulta ser inquieta i irritable, fins i tot de vegades agressiva, perquè per a ella és difícil controlar la seva espontaneïtat i els seus impulsos. Al contrari, la persona estable emocionalment respon de manera atenuada, recupera el seu equilibri habitual després d'un incident; acostuma a ser calmosa, controlada i despreocupada (sense ser fresca o irresponsable), i presta atenció a allò que l'interessa (Clariana 1994).

Recordem que quan parlem de les persones, aquestes dimensions s'apliquen seguint un criteri gradual, i que les definicions que apareixen aquí responen a tipologies en estat pur. És per això que s'ha de ser molt prudent a l'hora d'atribuir aquests adjectius i qualificatius a persones concretes; perquè, *"l'assignació d'una persona a l'extrem més proper a la N implicaria un cert grau de patologia"* (Clariana 1994).

Quant a la combinació dels trets extraversió-introversió, neuroticisme-estabilitat, per Dörnyei & Schmidt (2001) els resultats d'alguns estudis sobre psicologia educativa (Leith, 1969; Leith & Trown, 1970; Leith & Wisdom, 1970; Shadbolt, 1978) són confusos; en general, assenyalen que els extravertits prefereixen activitats escolars no estructurades, i ser participants actius en situacions d'aprenentatge lingüístic. Els estudiants que compten amb un elevat número de neuroticisme i introversió semblen preferir activitats més estructurades, i són menys actius en el moment de participar.

Com bé esmenta Clariana (1994), la dimensió de neuroticisme-estabilitat d'Eysenck inclou una variable molt mesurada i avaluada: l'ansietat, un tret de personalitat ben caracteritzat, predictor d'un malestar general en la persona, que per la seva importància motivacional tractarem aïlladament més endavant.

C) LA DIMENSIÓ PSICOTICISME

La tercera dimensió d'Eysenck, la psicòtica, en opinió de Clariana (1994) no resol de manera clara la qüestió de la continuïtat entre normalitat i patologia; no s'acaba de veure de quina manera aquesta dimensió pot ajudar a explicar la personalitat normal. Se li atribueixen alguns trets vinculats a la sociabilitat, encara que no se la pot definir o identificar plenament amb aquesta dimensió. El fet és que actualment encara no està determinada del tot, de manera que és prematur intentar una descripció d'aquesta dimensió.

D) LA DIMENSIÓ SOCIABILITAT - ASSOCIABILITAT

Per Stern (1983;1991), un altre grup de característiques de la personalitat està relacionat amb la naturalesa social i comunicativa de la llengua. Quan l'aprenent estudia una segona llengua, s'exposa a un medi lingüístic, cultural i social nou; aleshores, certes actituds de predisposició social i emocional poden ajudar-lo, o destorbar-lo a afrontar l'aprenentatge de llengües, i a trobar les demandes afectives que la nova llengua l'imposa. Per exemple, el concepte d'empatia –la facultat i capacitat d'identificar-se amb altres– (“unsympathetic-sympathetic”, si ens referim a la versió anglesa del qüestionari original, model d'aquest estudi), que s'ha fet servir en psicologia clínica i de la personalitat, s'aplica a l'habilitat de l'aprenent de segones llengües d'identificar-se amb el comportament comunicatiu dels parlants de la llengua objecte d'estudi. L'empatia, com a variable de la personalitat, està vinculada positivament, a l'orientació integrativa, i negativament, al concepte de superioritat racial (ethnocentrism) i d'autoritarisme.

“The concept of “empathy” -the willingness and capacity to identify with others- which has been used in clinical and personality psychology has been applied to the ability of the second language learner to identify with the communicative behaviour of users of the target language. (...) Empathy as a personality variable is allied to the integrative orientation and, negatively, to the concept of ethnocentrism and authoritarianism” (Stern 1983;1991:381)

Parlant de la distinció entre introversió i extraversió, Stern (1983;1991) fa referència, per una banda, a la tendència a ser poc sociable i reservat amb els pensaments i sentiments (introversió); i, per altra banda, a la tendència a ser expressiu, sociable i a interessar-se per les coses de l'entorn (extraversió). Per ell, ser sociable i expressiu no és només l'estereotip típic del bon aprenent de llengües, sinó que compta amb alguns estudis. L'expressivitat i la desinhibició són actituds recomanables per als aprenents, especialment de cara al desenvolupament de les habilitats comunicatives. En resum, segons l'autor, l'interès i el rebuig per aprendre una llengua s'expliquen a partir d'aquestes característiques psicològiques generals.

SOCIABILITAT		ASSOCIABILITAT	
empatia	igualtat racial	incomprensió	superioritat racial
ganes d'integrar-se	cooperativisme	manca d'integració	autoritarisme
interès per l'entorn	comunicació	desinterès per l'entorn	reserva
desinhibició		inhibició	

Taula 3: Sociabilitat - Associabilitat

E) LA DIMENSIÓ RESPONSABILITAT - IRRESPONSABILITAT

Un grup de variables de la personalitat, que segons Stern (1983;1991), distingeix entre els estudiants que aprenen i els que no, és el que inclou característiques com l'orientació positiva vers la tasca, la implicació, la necessitat d'assolir-la, l'alt nivell d'aspiració, les ganes d'acomplir els objectius, i la perseverança.

Les qualitats abans esmentades indiquen un grau de responsabilitat i compromís alt amb la tasca que es porta a terme. Demanen que l'estudiant posi seny i maduresa personal en el seu aprenentatge, fins i tot, pel que fa a la seva capacitat d'afrontar les dificultats d'aquest procés. En paraules de Costa & Widiger (1994) la dimensió *responsabilitat - irresponsabilitat* valora el grau d'organització, persistència i motivació en el comportament orientat a l'acompliment de l'objectiu. Els subjectes altament responsables acostumen a ser organitzats, persones fiables, treballadores, independents, puntuals, escrupuloses, ambicioses i perseverants. Al revés, els individus irresponsables es mostren negligents vers els objectius, són informals, poc perseverants i poc rigorosos amb la feina:

“C assesses the degree of organization, persistence, control, and motivation in goal-directed behaviour. People who are high in C tend to be organized, reliable, hard-working, self-directed, punctual, scrupulous, ambitious, and persevering; whereas those who are low in C tend to be aimless, unreliable, lazy, careless, lax, negligent, and hedonistic.” (Costa & Widiger 1994:3-4)

Tal com afirma Stern (1983;1991), l'alumne, quan comença a estudiar una segona llengua, entra en una etapa de *“infantilisme”* o pèrdua, que ha d'acceptar, i que pot ser comparada a una fase de desenvolupament de la personalitat. L'estudiant

depèn absolutament d'altres persones, com el professor de la classe de llengua o un amic; l'aprenent de llengües s'esforçarà per gradualment adquirir un nivell de llengua i competència suficients per esdevenir relativament independent. Però, per assolir aquest objectiu, en primer lloc, ha d'acceptar l'estatus infantil, i ha d'estar preparat per "exposar-se a fer el ridícul" sense tenir por al rebuig. Conseqüentment, l'individu madur i mentalment sa que és independent, autocrític, i té sentit de l'humor, pot afrontar aquesta demanda de l'aprenentatge de llengües millor que un individu rígid o conscient del seu estatus, que manca de sentit de l'humor, i que pateix un sentiment de privació en els primers estadis de l'aprenentatge d'una segona llengua.

RESPONSABILITAT	IRRESPONSABILITAT
orientació positiva vers la tasca necessitat d'assolir-la ganes d'acomplir els objectius alt nivell d'aspiració sentit de l'humor implicació perseverança independència autocrítica	orientació negativa vers la tasca desinterès per assolir-la negligència en acomplir els objectius baix nivell d'aspiració manca de sentit de l'humor informalitat falta de perseverança dependència manca d'autocrítica

Taula 4: Responsabilitat - Irresponsabilitat

F) LA DIMENSIÓ OBERTURA - TANCAMENT A NOVES EXPERIÈNCIES

Segons Stern, els estudis de Gardner i Lambert demostren que certes qualitats correlacionen negativament amb l'orientació integrativa i l'aprenentatge satisfactori de llengües. És a dir, aprendre una nova llengua demana flexibilitat i obertura cap a les noves normes lingüístiques i de comportament social. Com diu l'autor, els estudis de Gardner i els seus col·legues suggereixen que algunes actituds socials bàsiques proporcionen una predisposició positiva o negativa vers l'aprenentatge d'una segona llengua.

"In other words, learning a new language demands flexibility and openness to new language norms and norms of social behaviour. The work of Gardner and his colleagues suggests that certain basic social attitudes provide a positive or negative predisposition towards second language learning." (Stern 1983;1991:379-380)

Una altra qualitat útil, i que ha estat també considerada per Stern (1983;1991) com a una característica del bon aprenent, és "la tolerància a l'ambigüïtat". L'alumne, que és capaç d'acceptar amb tolerància i paciència les frustracions de l'ambigüïtat en l'aprenentatge d'una segona llengua, està emocionalment en una millor posició per afrontar-les que un estudiant que se sent frustrat, o s'enfada en situacions ambigües.

D'altra banda, Ellis (1985;1990) comenta com s'han fet moltes hipòtesis sobre el fet que una actitud defensiva, associada amb una actitud d'inhibició, desencoratgen la capacitat d'atrevir-se a prendre riscos, necessària per progressar ràpidament en una LL2.

Costa & Widiger (1994) descriuen la persona oberta a noves experiències com aquella que cerca i aprecia les experiències per si mateixes; té ganes d'afrontar idees noves i valors que estiguin fora dels convencionalismes; i totes aquestes emocions les experimenten molt vivament. Per contra els individus tancats a noves experiències es manifesten convencionals en les seves idees i actituds, són conservadors en els seus gustos, dogmàtics i estrictes en les seves creences; des del punt de vista del seu comportament, són de maneres fixes i no són responsables emocionalment:

"...involves the active seeking and appreciation of experiences for their own sake! Open individuals are curious, imaginative, and willing to entertain novel ideas and unconventional values; they experience the whole gamut of emotions more vividly than do closed individuals. By contrast, closed individuals (those who are low in O) tend to be conventional in their beliefs and attitudes, conservative in their tastes, dogmatic, and rigid in their beliefs; they are behaviourally set in their ways and emotionally unresponsive." (Costa & Widiger 1994:3)

Globalment, doncs, la dimensió obertura – tancament a noves experiències inclou les característiques següents:

OBERTURA		TANCAMENT A NOVES EXPERIÈNCIES	
acceptació de les novetats atreuiment a prendre riscos flexibilitat	tolerància paciència	rebuig a les novetats actitud defensiva inflexibilitat	frustració impaciència

Taula 5: Obertura – Tancament a Noves Experiències

Com hem vist fins ara, la personalitat i l'aprenentatge escolar, o com Clariana l'anomena *"l'aprofitament acadèmic és alhora la causa i també la conseqüència dels problemes en la personalitat, i viceversa, atès que es tracta de dos factors que s'influeixen i es condicionen mútuament"* (1994). El professorat sovint es crea una imatge o percepció de la personalitat dels seus alumnes; això és quelcom de lícit i inevitable en qualsevol relació entre persones; de totes maneres, l'ensenyant de llengües ha de tenir especial cura en respectar la individualitat i la diferència personal dels seus aprenents. És més, hauria de viure la diversitat de l'alumnat, no com un obstacle, sinó com un exemple més de l'actitud d'obertura a noves experiències, necessària per a l'aprenentatge d'una llengua. En paraules de Clariana:

"Sigui com vulgui, el professional de l'ensenyament hauria de tenir clar que les diferències en la personalitat són un fet que cal acceptar i que configura, en part, la diversitat entre els alumnes, la qual, lluny de ser un problema, és una font d'intercanvi i riquesa que cal aprofitar des de tots els àmbits de la vida acadèmica." (Clariana 1994:62)

1.2. LES ESTRATÈGIES D'APRENTATGE

1.2.1. QUÈ SÓN LES ESTRATÈGIES D'APRENTATGE ?

En una aproximació general al concepte d'estratègia tant Clariana (1994) com Monereo (1994;1997) fan constar l'origen militar del terme. Des d'un punt de vista psicològic però, estratègia és aquella *“conducta i/o activitat mental plantejada i realitzada amb un propòsit determinat”* (Clariana 1994); normalment les estratègies les fem servir a la nostra vida diària tant des del punt de vista individual com col·lectiu per aconseguir el que volem. En afegir el concepte “d'aprenentatge” l'estratègia es converteix en una conducta i/o activitat mental *apresa*, i que ens *ajuda a aprendre*:

1. Apresa perquè, com indica Clariana (1994), és fruit de l'aprenentatge i l'experiència, obtinguts en el dia a dia, dins un món educatiu i cultural concret.
2. Gradualment ens *ajuda a aprendre*, ja que segons Monereo (1994;1997): *“... son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. (...) Es decir, la estrategia se considera como una guía de las acciones que hay que seguir”*. El seu autèntic objectiu és ajudar l'alumne en l'adquisició significativa i autònoma dels continguts curriculars.

Monereo (1997) atorga a les estratègies d'aprenentatge les característiques següents: 1) són sempre conscients, 2) suposen una resposta socialment situada, 3) tenen un caràcter específic, i 4) poden incloure diferents procediments.

1. Són **conscients** perquè mentalment mitjançant la capacitat metacognitiva (la que ens permet adonar-nos del que pensem en un moment concret), l'aprenent controla, planifica, regula i avalua l'activitat que es porta a terme.

2. Són una **resposta socialment situada** que, segons Clariana (1994) és resultat d'una interacció social que l'aprenent estableix amb diferents persones (l'alumne, el professor, els companys, l'escola, els pares, etc.). Aquesta relació influeix, en part, en l'assoliment dels objectius educatius i la qualitat de l'aprenentatge. Se situa, a més, en un temps extern i intern a l'alumne. Extern, perquè, tal com diu Monereo (1997), l'estudiant ni s'aïlla del món, ni tampoc actua amb independència del context on porta a terme la tasca; encara que la faci individualment o fora de l'àmbit escolar, aquella tasca representa les expectatives i exigències del seu professor; i per això, més aviat actua en resposta a la conceptualització que ell fa de la tasca que el seu professor li demana. Se situa en un temps intern, perquè quan l'alumne ha de fer una tasca, depèn de les seves característiques individuals (voluntat, esforç, interès, intel·ligència, estat d'ànim, hàbits d'estudi, etc.), dels recursos que fa servir, i dels que té al seu abast.
3. Les estratègies són **específiques** perquè quan pensem no pensem en abstracte, sinó que ho fem amb continguts específics. Tal com hem dit abans, la utilització de les estratègies és fruit de l'experiència en l'aprenentatge, ens ajuden a aprendre; en conseqüència, aquestes forçosament han d'anar lligades als continguts concrets que es volen aprendre i als contextos en els quals es volen fer servir, per donar prova a l'aprenent que realment són útils i efectives. Una altra qüestió és que els continguts impartits estiguin lligats al currículum escolar.
4. Les estratègies poden incloure **diferents procediments**, ja que segons Monereo (1994;1997), en una actuació estratègica es prenen decisions de caràcter heurístic o algorítmic sobre el procediment o la combinació de procediments que cal utilitzar. Aleshores, és preferible parlar d'un ús estratègic o no, d'uns procediments concrets, segons se seleccionin intencionadament per aconseguir una finalitat determinada.

Qüestió primordial esdevé, doncs, conèixer la situació o marc social en el qual s'han de prendre les decisions pertinents per aprendre quelcom. L'alumne estarà millor o pitjor preparat per actuar estratègicament, en la mesura en la qual conegui bé o no les condicions del context d'aprenentatge. Per això Monereo (1997) distingeix condicions:

1. Les condicions de naturalesa personal: amb freqüència els estudiants fan servir unes estratègies per satisfer unes condicions personals, més prioritàries per a ells, que les exigències d'origen extern. El ventall és ben ampli: des de la seva disposició física i psicològica (cansament, problemes emocionals, etc.), les seves fites i objectius personals, el seu nivell de coneixements previs sobre el tema, el domini de procediments interdisciplinars, les expectatives d'èxit, l'interès per la matèria, fins a la forma en què perceben o conceptualitzen la demanda del professor. Segons Clariana (1994), si es canvia el context, es pot canviar la naturalesa de variables com la motivació, l'ansietat i d'altres característiques intrapersonals, que resulten de la percepció que l'alumne té del context d'aprenentatge.

2. Condicions relatives a la demanda

El professor per mitjà de la tasca o activitat que demana a l'estudiant pot fomentar o reorientar l'ús d'unes estratègies d'aprenentatge concretes. En modificar sistemàticament les condicions principals de les tasques proposades, indirectament modifica els processos mentals que els alumnes han de fer servir.

3. Condicions vinculades a la situació en la qual es porta a terme la instrucció

Tal com esmenta Monereo (1997), hi ha tot un seguit de factors que poden determinar certs comportaments a l'aula, ja que afecten la seva atmosfera i realitat. Principis com la tolerància, la crispació, la cooperació, la rivalitat, la comoditat propicien un entorn social en el qual les relacions interpersonals faciliten o bloquegen l'aparició d'unes estratègies o d'altres. Els factors més

condicionants poden ser els objectius i expectatives del professor (que poden anar més enllà de la tasca, i diferir dels objectius de l'estudiant, del clima de classe, de la disposició curricular i temporal de la tasca), les variables ambientals de l'aula (sorolls, temperatura, il·luminació, espai) i d'altres aspectes circumstancials importants (com la malaltia d'un company, un esdeveniment sociopolític o una celebració escolar). A més, per Clariana (1994) és un context compartit i conegut per tots, on de vegades, aquestes aspectes són immediatament perceptibles i explícits, i a d'altres resulten imperceptibles i implícits. Cada individu l'interpreta i se'l representa des d'un punt de vista personal i particular. La manera en què l'alumne percep aquest context determina la selecció i utilització d'unes estratègies i habilitats cognitives concretes.

Si com Monereo (1997) diu, l'alumne esdevé cada cop més conscient de les condicions presents a cada moment, de les decisions que pren i les seves conseqüències sobre l'activitat que ha de resoldre, podrà preveure les diferents situacions problemàtiques que s'hi presentin en un futur. Així, quan percebi en una nova situació una combinació de determinades condicions, hi haurà una major probabilitat que actuï estratègicament, escollint els coneixements i les estratègies més convenients. Ajustarà contínuament el seu comportament a les necessitats de la tasca encomanada pel professor, i a les circumstàncies en què es produeixi la demanda; fins i tot, tindrà en compte els canvis i variacions que es van produint al llarg de l'activitat, per tal d'assolir eficaçment l'objectiu final (Monereo 1994;1997). Tot això requereix un sistema de regulació que es caracteritza pels aspectes següents:

- reflexió conscient sobre els seus propòsits en el moment d'emprar una estratègia, ser capaç de reorientar-la o regular-la quan hi sorgeixin problemes, i prendre les decisions oportunes per resoldre'ls.
- control permanent del procés d'aprenentatge en les seves diferents etapes: planificació i temporització, realització i reorientació, i finalment l'avaluació.

- el coneixement condicional, que resulta de l'anàlisi de com, quan i per què és pertinent una estratègia determinada, i que permet relacionar situacions d'aprenentatge concretes amb determinades formes d'actuació mental.

Com a rerefons de la nostra reflexió sobre el terme "estratègia d'aprenentatge" volem emfasitzar dues idees que Monereo (1997) considera claus dins aquest concepte: la primera és l'origen social de l'aprenentatge de les estratègies, i la segona és la seva naturalesa conscient i condicional. Finalment, podem ara fer nostra la definició que el mateix autor dóna de les estratègies d'aprenentatge:

"procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción." (Monereo 1994;1997:27)

1.2.2. LES ESTRATÈGIES D'APRENTATGE A L'AULA

Després d'haver definit el concepte d'estratègia d'aprenentatge en termes generals, voldríem ara emmarcar-lo dins l'àmbit de les llengües, que és el tema principal d'aquest estudi. A la nostra reflexió ja hem parlat de la importància de l'ensenyament de les estratègies d'aprenentatge, no obstant això, voldríem fer constar el que O'Malley & Chamot (1990) destaquen com a principals avantatges del seu ús: 1) els estudiants que aprenen a ser mentalment actius són millors aprenents, 2) les estratègies poden ser ensenyades, 3) poden ser transferides a noves tasques; i 4) l'aprenentatge acadèmic de llengües és més efectiu amb les estratègies d'aprenentatge. Segons O'Malley & Chamot (1990), alguns programes demostren que l'ensenyament d'estratègies d'aprenentatge resulta exitós, tant per als estudiants que aprenen a fer ús d'aquestes per millorar la comprensió lectora en la seva pròpia llengua, com per aquells que ho fan per millorar la capacitat de resoldre problemes de matemàtiques i ciències. És, per això, que arriben a la

conclusió que les estratègies d'aprenentatge si bé semblen efectives per aprendre llengües també ho són per a l'aprenentatge a d'altres àmbits. Finalment, afirmen que el seu ensenyament beneficia igualment els parlants nadius i els d'una segona llengua. El motiu és que l'aprenentatge acadèmic amb parlants d'una segona llengua està regit per alguns dels principis que regeixen també la resolució de la comprensió lectora i d'altres problemes entre els estudiants nadius (O'Malley & Chamot 1990). La mateixa idea la corrobora Oxford (1990), quan diu que algunes de les estratègies de lectura que proposa en el seu estudi són vàlides no solament per a estudiants nadius sinó que també per a estudiants d'una segona llengua o llengua estrangera. L'autora aconsegueix copsar la multiplicitat i els trets més característics de les estratègies d'aprenentatge lingüístic que, segons ella, a més d'estimular el creixement de la competència comunicativa, en general, també contribueixen amb altres aportacions talment valuoses, com les exposades en aquest quadre:

Estratègies d'Aprenentatge Lingüístic:

1. Contribueixen a l'objectiu principal, la competència comunicativa.
 2. Permeten als aprenents autodirigir-se.
 3. Amplien el rol del professor.
 4. Són orientadores de problemes.
 5. Són accions específiques portades a terme per l'aprenent.
 6. Inclouen diferents aspectes de l'aprenent, i no només la part cognitiva.
 7. Donen suport a l'aprenentatge de manera directa i indirecta.
 8. No són sempre observables.
 9. Són amb freqüència conscients.
 10. Poden ser ensenyades.
 11. Són flexibles.
 12. Es veuen influenciades per una multiplicitat de factors.
-

Taula 6: Trets distintius de les estratègies d'aprenentatge lingüístic segons Oxford (1990:9)

L'aprenentatge de llengües és un fenomen complex perquè el parlant, lluny d'adoptar una actitud passiva, s'implica com a membre actiu en aquest procés. Així, fa servir unes estratègies en les quals intervenen la ment, els sentiments, a més de les seves habilitats sociocomunicatives. Williams & Burden (1997) diuen sobre això:

"...learners are far from passive in their learning; rather, they are actively involved in making sense of the tasks or problems with which they are faced in order to learn. When confronted with a learning task, learners have various resources at their disposal and make use of them in different ways. (...) We use our minds, but also our feelings and our social and communicative skills in active ways." (Williams & Burden 1997:144)

Però, pels mateixos autors, no és solament un procés actiu individual, ja que el context en el qual l'aprenentatge es porta a terme també influeix en la percepció que el parlant té de si mateix, en els seus sentiments i en la seva motivació; factors que a la vegada influiran en l'ús de les estratègies cognitives, i en la forma en què conscientment es desenvoluparà i construirà un coneixement del seu ús. Les estratègies d'aprenentatge són el vehicle amb el qual aquest procés assolirà el seu objectiu final: la competència comunicativa, segons Oxford (1990). Per ella, les estratègies fonamentalment estan adreçades a desenvolupar aquesta competència. Bernaus (2001) en definir el concepte d'estratègia fila encara més prim i afirma que és un pla d'acció de l'aprenent per aconseguir un objectiu concret:

"Una estrategia conlleva siempre un plan de acción, por lo cual se podría definir como un conjunto de operaciones y de recursos planificados por el aprendiz para conseguir unos objetivos, por ejemplo, leer en voz alta para mejorar la pronunciación; usar el diccionario y un libro de gramática para mejorar la comprensión o la producción de un texto escrito, etc." (Bernaus 2001:94)

Les estratègies, doncs, serien els procediments intencionals que posen en marxa els mitjans amb la fi. L'aprenent segons aquesta darrera definició es fixa uns objectius molt més concrets (p.e. major professionalitat) i actua en conseqüència. Per exemple, tal com la mateixa Oxford (1990) observa, els estudiants que volen aprendre una llengua, fonamentalment per millorar la comunicació interpersonal, faran servir unes estratègies diferents, d'aquells que volen aprendre una llengua

simplement per cobrir les exigències d'una diplomatura. Un factor clau en l'ús de les estratègies d'aprenentatge és la motivació per aprendre una llengua, que sens dubte va lligada al propòsit final d'aprendre-la. És significatiu el fet que els estudiants més motivats són els que fan servir un ventall més ampli d'estratègies correctes. Si el que en aquest estudi valorem és el perquè d'aprendre llengües, el pragmatisme d'aprendre llengües, no podem sota cap concepte eludir "un pla d'acció" amb un objectiu concret: un aprenentatge efectiu i exitós. "Les operacions i els recursos planificats per l'aprenent" dels quals parla Bernaus (2001) denoten que l'alumne ha de saber-se adaptar i respondre a la situació d'aprenentatge que està vivint; ha de saber triar les estratègies més pertinents per a aquest context. Williams & Burden (1997) es pregunten:

"Why are some people more effective at learning than others? Effective learning is not merely a matter of an individual having a high IQ. (...) What appears to be important is the learner's ability to respond to the particular learning situation and to manage their learning in an appropriate way. Studies of successful and unsuccessful learners show that people who succeed in learning have developed a range of strategies from which they are able to select those that are most appropriate for a particular problem, to adapt them flexibly for the needs of the specific situation, and to monitor their level of success." (Williams & Burden 1997:146)

Per Oxford (1990), les estratègies d'aprenentatge són eines que el fan actuar i dirigir el seu propi aprenentatge, qüestió essencial per al desenvolupament de la competència comunicativa. L'ús adequat d'aquestes estratègies ajuda l'estudiant a millorar la seva competència lingüística i la confiança en si mateix. Malgrat tot, no podem dir que l'aprenentatge efectiu depengui tan sols de les estratègies utilitzades, ja que com Williams & Burden (1997) han comprovat en molts estudis les mateixes estratègies poden conduir els aprenents a l'èxit o al fracàs:

"It also appears that attempts to characterise good and poor language learners according to the strategies they use are oversimplistic. A number of studies indicate that unsuccessful learners actually employ the same strategies as those used by successful learners. In this case, the reasons for their lack of success may be far more complex, and the teaching of more learning strategies may not be the answer." (Williams & Burden 1997:161-162)

Efectivament, és un fet molt més complex que tot això; s'hauria de tenir en compte, però, que la posada en comú, amb d'altres companys, de les estratègies utilitzades per resoldre un problema, poden donar pistes per posar en pràctica noves estratègies que poden ser més útils que les que l'aprenent havia utilitzat fins en aquell moment. Encara que cada persona aprèn de manera diferent, té les seves estratègies preferides i compta amb un passat variat d'experiències d'aprenentatge, es pot fer un entrenament per a la utilització d'estratègies que poden facilitar el procés d'aprenentatge. Un aprenentatge obert dota l'estudiant d'una certa *autonomia* en l'ús de les estratègies d'aprenentatge. Autonomia que d'altra banda, se suposa hauria d'exercir com a estudiant universitari i amb certa maduresa acadèmica. De totes maneres, potser el seu passat acadèmic no sempre l'ha ajudat a proveir-se d'aquesta autonomia:

"It might be argued that in school, children will pick up a knowledge of how to learn from their experience of being involved in learning. Sadly, although learners do pick up some knowledge of how to learn, it is not always the most appropriate type. Instead, many learners develop strategies which are merely concerned with coping with the demands of the school curriculum, of finding ways to meet the requirements imposed by teachers, strategies which will pay off in the classroom situation but serve no useful purpose in later life." (Williams & Burden 1997:147)

A les escoles l'alumne experimenta l'aprenentatge i aprèn a aprendre. Encara que malauradament no sempre ho fa de la manera més adient. Moltes vegades, el que fa és aprendre a desenvolupar unes estratègies que resolen les demandes concretes del currículum escolar, i del professorat. Aprèn a fer servir unes estratègies que seran exitoses per a la situació a l'aula, però que resultaran totalment inútils fora d'ella. De vegades, s'ha acostumat a mantenir una actitud passiva, que li donin tot fet, i li diguin com ho ha de fer; per a alguns el seu objectiu no és aprendre sinó obtenir una bona nota a l'expedient acadèmic. Actituds i comportaments com aquests s'han de canviar perquè fan l'aprenentatge més difícil. A més, si no ho fem, els esforços adreçats a preparar els estudiants a creure més en ells mateixos, i a fer servir millors estratègies estan abocats al fracàs. Per molt que els ensenyem noves estratègies, ben poc aconseguirem, mentre ells no vulguin assumir una major responsabilitat en el seu propi aprenentatge. Oxford (1990) comenta:

“Owing to the conditioning by the culture and the educational system, however, many language students (even adults) are passive and accustomed to being spoon-fed. They like to be told what to do, and they do only what is clearly essential to get a good grade -even if they fail to develop useful skills in the process. Attitudes and behaviors like these make learning more difficult and must be changed, or else any effort to train learners to rely more on themselves and use better strategies is bound to fail. Just teaching new strategies to students will accomplish very little unless students begin to want greater responsibility for their own learning.” Oxford (1990:10)

Continua dient que no es tracta de fer-ho de cop, sinó d'educar gradualment en la responsabilitat i l'autonomia del propi aprenentatge, com a part del procés mateix d'aprendre a aprendre. És un fenomen que creix a mesura que l'alumne se sent més a gust amb la idea d'assumir la seva pròpia responsabilitat. Els estudiants que dirigeixen el seu propi aprenentatge progressivament adquireixen una major autoconfiança, implicació i competència lingüística. Tot això augmenta la seva motivació, tal com assenyala Alonso Tapia (1999):

“...De hecho, experimentar que se aprende a aprender y a resolver problemas autónomamente resulta altamente motivador.” (Alonso Tapia 1999:123)

L'autonomia en l'aprenentatge és una qüestió especialment important per a l'aprenent, ja que quan parli la llengua fora de l'aula no tindrà el professor al costat per guiar-lo. Assumir una major responsabilitat i autonomia en el procés d'aprenentatge és essencial per al desenvolupament actiu de la llengua, segons Oxford (1990). L'entrenament en les estratègies és una part molt important de l'educació en llengües perquè ajuda els aprenents a esdevenir més conscients de l'ús que han de fer de les estratègies, i a triar les més pertinents. Fins i tot, l'estudiant més brillant pot millorar l'ús de les seves estratègies per mitjà de l'entrenament. Si bé alguns aspectes de l'estudiant, com ara els trets de la personalitat són difícils de canviar, les estratègies d'aprenentatge són, en contraposició, molt més fàcilment modificables. Clariana (1994) és del mateix parer:

“...la conducta estratègica és “un dels aspectes de l'estudiant de secundària que és més clarament influenciable o canviàble -a diferència de la personalitat o l'adolescència. Partim de la base, doncs, que la utilització d'estratègies és una activitat que s'aprèn...” (Clariana 1994:175)

En opinió d'Oxford (1990), aquest entrenament és més efectiu quan els estudiants aprenen per què i quan les estratègies específiques són importants, com fer-les servir i com traslladar-les a noves situacions. L'entrenament ha de tenir en compte les actituds de l'aprenent i del professor davant l'autodirecció de l'estudiant, l'aprenentatge lingüístic, així com la llengua i cultura en qüestió. Com a entrenador en les estratègies, el professor de llengua ajuda cada estudiant a adquirir autoconsciència de com aprèn i de com ha de desenvolupar els mitjans per maximitzar les experiències de l'aprenentatge, tant dins com a fora de l'àrea lingüística. Un fet molt desitjable en l'aprenentatge de llengües és que amb la pràctica i l'ús, les estratègies s'utilitzin d'una manera inconscient, i esdevinguin automàtiques. Tanmateix l'assessorament i l'entrenament en el seu ús poden ser necessaris per tal d'ajudar els aprenents a ser més conscients de les estratègies que fan servir, i per avaluar la seva utilitat. Pot passar que, contràriament al que es pretén, en fer-les servir instintivament, sense pensar i sense crítica s'usin sense distingir si són les correctes o no. Resulta difícil, però, per als professors identificar algunes de les estratègies d'aprenentatge dels seus estudiants, ja que aquestes no són fàcils d'observar. Els problemes sorgeixen, per exemple, quan els estudiants fan servir associacions mentals (estratègia de la memòria) que no poden ser observades i constatades externament. D'altra banda, hi ha estratègies més fàcilment observables, com ara les cooperatives, en les quals l'aprenent treballa amb una altra persona per aconseguir un objectiu. Un altre problema afegit és que moltes d'elles s'utilitzen fora de l'aula en situacions informals, naturals i fora de l'abast del professor.

“Language learning strategies are not always readily observable to the human eye. Many aspects of cooperating, a strategy in which the learner works with someone else to achieve a learning goal, can be observed, but the act of making mental associations, an important memory strategy, cannot be seen. It is often difficult for teachers to know about their students' learning strategies, because some strategies are hard to observe even with the help of videotape and closed-circuit television. Another problem with observing learning strategies is that many strategies are used (as they should be!) outside of the classroom in informal, naturalistic situations unobservable by the teacher.” (Oxford 1990:12)

O'Malley & Chamot (1990) seguidors de les teories de l'aprenentatge cognitiu amb el mètode anomenat CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach) per a l'aprenentatge de segones llengües classifiquen les estratègies en tres grups:

- a) Metacognitives: aquelles que inclouen processos per planificar l'aprenentatge, monitoritzar la pròpia comprensió i producció, i avaluar com s'han assolit els objectius d'aprenentatge.
- b) Cognitives: amb elles l'alumne interactua amb el material que ha d'aprendre; el manipula mentalment (creant imatges mentals, o revisant conceptes o coneixements adquirits prèviament), o físicament (agrupant ítems que han de ser apresos en categories significatives, o prenent notes sobre informació rellevant que ha de ser recordada).
- c) Social/afectives: estratègies en les quals l'aprenent o bé interactua amb una altra persona amb l'objectiu de sentir-se que té suport en l'aprenentatge, mitjançant la cooperació o fent preguntes per aclarir dubtes; o bé, fa servir qualsevol tipus de control afectiu per donar suport a l'activitat d'aprenentatge.

Oxford (1990) reconeix els tres grups anteriors però, prèviament fa una distinció entre les estratègies que contribueixen directament a desenvolupar el coneixement del sistema lingüístic, i les que contribueixen indirectament a la millora de les competències comunicatives, afectives i socials. Les divideix en dos grans grups: les directes i les indirectes. Aquestes dues classes se subdivideixen en un total de sis grups (dins les directes les memorístiques, cognitives i compensatòries; en les indirectes les metacognitives, afectives i socials). Tant les estratègies directes com les indirectes es recolzen les unes en les altres, i cada grup és capaç de relacionar-se amb l'altre i donar suport a cadascun dels altres. Les estratègies directes treballen amb la llengua mateixa en una varietat de tasques específiques i situacions. Es componen d'estratègies memorístiques per recordar i recuperar nova informació; d'estratègies cognitives per comprendre i produir la llengua, i d'estratègies compensatòries per fer servir la llengua malgrat

les mancances de coneixement. Les estratègies indirectes adreçades a l'organització general de l'aprenentatge inclouen les estratègies metacognitives per coordinar el procés d'aprenentatge, les estratègies afectives per regular les emocions, i les estratègies socials per aprendre amb altres persones.

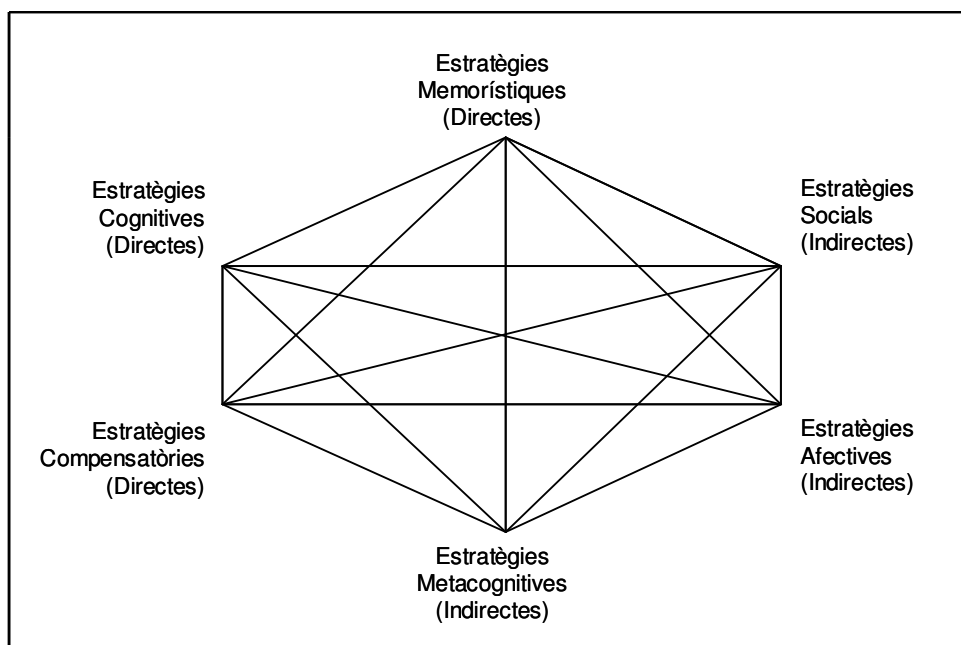


Fig. 3: Relació entre les estratègies directes i les indirectes i els seus sis subgrups d'estratègies (Oxford 1990:15)

L'aprenent assumeix les estratègies directes i les indirectes per mitjà d'una dualitat de funcions: de vegades com a actor-executor i de vegades com a organitzador de l'aprenentatge. Totes dues figures treballen conjuntament per obtenir el millor resultat. Mitjançant les estratègies directes l'actor-executor treballa amb la pròpia llengua. L'organitzador amb les estratègies indirectes s'encarrega de l'organització general de l'aprenentatge. Ajuda a la concentració, l'organització, el guiatge, la revisió, la correcció, l'ensinistrament, l'estimulació i l'animació de l'actor-executor; també s'assegura que l'actor-executor treballi cooperativament amb altres actors-executors. L'organitzador és un guia intern i un suport per a l'actor-executor. Les funcions de l'un i l'altre són assumides per

l'alumne, a mesura que aquest accepta una major responsabilitat en l'aprenentatge. El professor anima l'aprenent a assumir, a més de les funcions de l'actor-executor, les de l'organitzador. Aquestes últimes funcions, potser abans, li havien estat més obertament reservades a ell. En el passat, els professors havien estat els que corregien els errors de l'aprenent i li deien exactament què fer en cada situació. Ara això també ho pot fer l'alumne, mentre que les funcions del professor passen, en certa manera, a ser menys directives i més facilitadores. Tal com hem esmentat anteriorment, existeix un ampli solapament entre els grups d'estratègies presentat per Oxford (1990). Un exemple és la categoria metacognitiva que ajuda els estudiants a regular el seu propi coneixement, avaluant com estan aprenent, i planejant futures tasques lingüístiques; l'autoavaluació metacognitiva i la planificació amb freqüència requereixen raonament, tret que per si mateix es considera propi d'una estratègia cognitiva. Igualment, estratègies compensatòries com la d'endevinar, que cobreix la manca de coneixements, també requereixen raonament (per això s'explica que alguns especialistes diguin que és una estratègia cognitiva), a la vegada que implica una sensibilitat sociocultural que s'obté per mitjà de les estratègies socials.

"A large overlap naturally exists among the strategy groups in the system presented here. For instance, the metacognitive category helps students to regulate their own cognition by assessing how they are learning and by planning for future language tasks, but metacognitive self-assessment and planning often require reasoning, which is itself a cognitive strategy! Likewise, the compensation strategy of guessing, clearly used to make up for missing knowledge, also requires reasoning (which explains why some specialists call guessing a cognitive strategy), as well as involving sociocultural sensitivity typically gained through social strategies." (Oxford 1990:16)

La mateixa Oxford (1990) en el moment de classificar algunes estratègies com a directes o indirectes admet que sorgeixen dificultats comprensibles, donat que estem en un estadi incipient pel que fa a la recerca de les estratègies d'aprenentatge lingüístic; justifica el fet per què no hi ha entre els investigadors una univocitat en les definicions bàsiques d'estratègia directa i indirecta. A més, argumenta que la recerca en aquest camp continua demostrant que les

estratègies ajuden els aprenents a prendre control del seu aprenentatge, i a esdevenir més competents. Defensa el seu sistema, afirmant que l'experiència de molts professors corrobora que el sistema d'estratègies indicat és una manera molt útil d'avaluar tals estratègies. Encara que de manera imperfecta, aquest sistema proporciona una estructura comprensible per entendre les estratègies. Inclou una àmplia varietat d'estratègies afectives i socials que moltes vegades no han estat prou considerades pels investigadors, professors o estudiants. Uneix tota la varietat d'estratègies compensatòries, tan confusament separades en altres classificacions. I finalment, organitza les estratègies metacognitives, cognitives i memorístiques de manera que qualsevol persona pot accedir a elles fàcilment.

Williams & Burden (1997) donen suport a la proposta d'Oxford dient que en aquest sistema les estratègies metacognitives ajuden els aprenents a regular el seu propi aprenentatge; les afectives tenen en compte necessitats emocionals com la confiança, mentre que les estratègies socials s'adrecen a augmentar la interacció amb la llengua objecte d'estudi. Les cognitives són les estratègies mentals que els estudiants fan servir per donar sentit al seu aprenentatge; les memorístiques són aquelles que s'usen per a l'emmagatzematge d'informació; i les compensatòries ajuden a salvar les mancances de coneixement i a mantenir la comunicació.

"In Oxford's system, metacognitive strategies help learners to regulate their learning. Affective strategies are concerned with the learner's emotional requirements such as confidence, while social strategies lead to increased interaction with the target language. Cognitive strategies are the mental strategies learners use to make sense of their learning, memory strategies are those used for storage of information, and compensation strategies help learners to overcome knowledge gaps to continue the communication." (Williams & Burden 1997:152)

Segons ells, en l'ús que es fa de les estratègies influeix tot el context de la situació d'aprenentatge, inclosa la cultura i trets distintius ("*ethos*") dels integrants de la classe.

En conseqüència, de tot això podem concloure que si en l'aprenentatge incideixen factors com el context cultural, l'edat, el sexe, la personalitat, la motivació, la percepció d'un mateix i l'experiència vital viscuda, seria simplista assumir que tots els aprenents faran servir o haurien d'aprendre les mateixes estratègies de la mateixa manera. Des d'un punt de vista constructivista, els individus construeixen el seu propi significat del que aprenen; donen sentit personal als coneixements i estratègies que se'ls ensenyen, i la manera en què ho faran dependrà de les influències que els envolten. Per tant, potser serà més profitós considerar les formes en què els individus perceben la importància de les estratègies que se'ls introdueixen, així com les seves actituds cap a l'aprenentatge d'aquestes.

2. LA INFLUÈNCIA DE LA MOTIVACIÓ I LES ACTITUDS EN L'APRENTATGE DE LLENGÜES SEGONES I ESTRANGERES

2.1. PER QUÈ ÉS IMPORTANT ESTUDIAR LA MOTIVACIÓ I LES ACTITUDS?

En general, el món educatiu reconeix que la motivació i les actituds són factors afectius essencials per a un aprenentatge efectiu. Bàsicament, perquè, com afirmen molts autors, d'una banda, la motivació influeix directament en l'aprenentatge; sense motivació no hi ha aprenentatge. Per Dörnyei (1998), la motivació proporciona el primer impuls per iniciar-se en la LL2, i més tard, la força conductora per mantenir el llarg i tediós procés d'aprenentatge. Sense la motivació suficient, fins i tot, els estudiants més hàbils no poden assolir objectius a llarg termini; encara que es compti amb currículums adequats o amb un bon ensenyament, aquests no són suficients per si mateixos com per assegurar l'aprenentatge. D'altra banda, una elevada motivació pot suplir deficiències considerables tant pel que fa a l'aptitud de l'alumne com a les condicions d'aprenentatge. D'aquí, que la motivació hagi estat àmpliament acceptada per professors i investigadors com un dels factors claus que influencien en els resultats i l'èxit de l'aprenentatge d'una llengua. S'ha demostrat que la motivació i les actituds estan correlacionades amb l'aprenentatge de la LLE a l'aula; fins a l'extrem, que tal com diu Stern (1983;1991), Gardner veu en les actituds i la motivació la principal causa d'un aprenentatge més o menys exitós; d'altra part, Burstall (1975a) destaca com l'èxit d'unes primeres experiències d'aprenentatge repercuteix no només en un aprenentatge exitós posterior, sinó també en unes actituds més positives.

Efectivament, les experiències i el passat de l'aprenent afecten la seva motivació. Com afirma Clariana (1994), l'èxit i el fracàs que l'alumne experimenta al llarg de la seva història escolar configuren el patró de motivació, atribucions i expectatives que determinarà la qualitat del seu aprenentatge. L'aprenent va interpretant les experiències d'una manera o d'una altra, tal com ho fa amb la interacció que estableix amb els educadors i els companys, les reaccions dels pares, les percepcions de la pròpia actuació, les valoracions que aquesta comporta; tots aquests aspectes afectius incideixen en l'aprenentatge en una relació de causa-efecte:

“- La motivació és tant un efecte com una causa de l'aprenentatge, i per tant, no hem d'esperar que aparegui abans d'involucrar l'estudiant en activitats concretes d'aprenentatge, ja que són aquestes activitats les que contribuiran al seu desenvolupament.” (Clariana 1994:166)

Com molt bé assenyala Bernaus (2001), són molts i molt diversos els factors que intervenen i incideixen en la motivació: l'entorn social, l'entorn d'aprenentatge, i les actituds. D'igual manera, el professor juga també un paper molt important per motivar o desmotivar els alumnes. Dörnyei (1998) incorpora a la motivació de la LL2, a més dels factors ambientals i cognitius que habitualment s'associen a l'aprenentatge en psicologia educativa, aspectes socials i de la personalitat. Aquesta situació particularment complexa i única de la motivació per aprendre una LL2 és conseqüència de les múltiples facetes i rols de la llengua mateixa. La llengua és a la vegada: a) un sistema codificat de comunicació que pot ser ensenyat com una assignatura a l'escola; b) una part integral de la identitat de la persona que participa en gairebé totes les seves activitats mentals; i també c) el canal més important d'organització social que s'identifica amb la cultura de la comunitat en la qual es fa servir. Per això, segons Dörnyei (1996), resulta difícil donar una definició precisa de la motivació en LLE; en termes generals, es refereix a l'actitud emocional i afectiva de l'aprenent de llengües estrangeres, que determina si la persona començarà a aprendre una LLE, i si ho fa, quina llengua escollirà, quantes energies dedicarà a estudiar-la, i durant quant de temps persistirà. La motivació, aleshores, pot ser vista a la vegada com el "compàs" i el "motor" que condueix el procés d'aprenentatge.

2.2. QUÈ ENTENEM PER MOTIVACIÓ?

La naturalesa múltiple de la motivació pot ser un dels motius que justifiqui el gran nombre de definicions que es fan del terme; com molt bé fa notar Bernaus (2001), en la majoria d'elles hi ha sempre present la idea de l'esforç que una persona posa en la consecució d'un objectiu final. La motivació requereix sempre un esforç i una persistència per assolir un objectiu. Bernaus defineix la motivació com:

“un sentimiento producido por una causa interna o externa, que lleva a una persona a actuar o a iniciar una acción con el fin de alcanzar una meta” (Bernaus 2001:98).

Per Gardner (2001), la variable de *Motivació* es refereix a la força conductora en qualsevol situació. En el seu model socioeducatiu, la motivació per aprendre una segona llengua és vista com incloent-hi tres elements. En primer lloc, l'individu motivat dedica un cert esforç per aprendre la llengua. Això vol dir que hi ha un intent persistent i constant per aprendre la matèria, fent els deures, buscant oportunitats per aprendre més, fent tasques no obligatòries, etc. En segon lloc, l'individu motivat vol assolir l'objectiu d'aprendre. Aquest individu expressarà un desig fort per aprendre la llengua i s'esforçarà per aconseguir l'èxit. En tercer lloc, a l'individu motivat li agradarà la tasca d'aprendre la llengua. Aquest individu dirà que és divertit, que és un repte, que és agradable, encara que de vegades l'entusiasme sigui menor que en altres vegades. En el model socioeducatiu, els tres elements: esforç, desig i afecte positiu són vists com a necessaris per distingir entre els individus que estan motivats i aquells que ho estan menys. Cada element, per si mateix, és vist com insuficient per reflectir motivació. Alguns estudiants poden demostrar un esforç, encara que no tinguin un fort desig de triomfar, i poden no trobar l'experiència especialment agradable. D'altres potser volen aprendre la llengua, però poden tenir altres coses que desencoratgin el seu esforç. La qüestió és que l'individu realment motivat mostri un esforç, desig i afecte. La motivació és, doncs, un concepte complex.

Seguidor de la definició de Gardner (1985), Noels (2001) descriu la motivació en LL2 com una complexitat de constructes, que inclouen “la combinació d’esforç, més el desig d’assolir l’objectiu d’aprendre una llengua, més les actituds favorables vers l’aprenentatge de la llengua”.

“the combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favorable attitudes toward learning the language” (Noels 2001:43).

La definició de Clariana (1994) se centra més en la qüestió de l’interès. En opinió de l’autora, la motivació “és el nivell d’interès (d’acceptació o rebuig) que experimenta l’alumne amb relació a l’aprenentatge”; d’acord amb Ausubel (Ausubel i altres, 1968) afirma que la motivació modifica variables tan presents i determinants en el procés d’aprenentatge com l’atenció, la concentració, la persistència i la tolerància a la frustració, la qual cosa comporta que, sense ella, no hi hagi una adquisició significativa dels continguts curriculars. Des del punt de vista de la personalitat, continua l’autora (1994), la motivació pot ser un tret general de personalitat –estable i difícil de canviar– o un estat, causa d’una situació determinada. Si és un estat, es pot canviar. Aleshores quan diem motivació, parlem de l’interès per l’aprenentatge o de les prioritats d’un alumne concret, en un context escolar determinat, i amb relació a una tasca acadèmica concreta. Així doncs, si un alumne està motivat, volem dir que la tasca proposada està entre les seves prioritats en aquell moment, mentre que si diem que no n’està, volem dir que les seves prioritats no són les de la tasca, i que si pogués triar, possiblement faria una altra cosa. En conclusió, segons Clariana (1994) motivar vol dir canviar els interessos i les prioritats d’una persona; així, un dels objectius principals de l’ensenyament ha de ser aconseguir que els estudiants canviïn les seves prioritats, aconseguir que demostrin interès per coses que abans no els interessaven.

A igual que Clariana parla de la motivació com quelcom que es pot canviar, Dörnyei & Ottó (2002) insisteixen en el fet que la motivació no és estàtica sinó dinàmica, perquè evoluciona i canvia amb el temps. De fet, segons els mateixos autors (Dörnyei & Ottó 2002), no es destaca prou el caràcter dinàmic de la

motivació com a suport de les activitats d'aprenentatge. El procés l'expliquen de la manera següent: les forces motivacionals treballen abans de prendre part en l'acció, i determinen la intensitat del compromís de l'acció inicial. La força inicial augmenta o disminueix segons les forces addicionals que participen en l'acció; l'avaluació posterior dels resultats té un paper destacat més endavant, ja que contribueix a la base motivacional d'una acció ulterior. És a dir, en general, defineixen la motivació com el despertar acumulatiu, dinàmic i canviant en una persona que inicia, dirigeix, coordina, amplia, acaba i avalua els processos cognitius i motors, allà on els desigs i els anhels inicials són seleccionats, prioritzats, i portats a terme amb èxit o sense.

Comptem també amb el concepte de motivació en l'aprenentatge de llengües d'Ushioda (2001), que tal com la mateixa autora reconeix, s'allunya significativament del concepte tradicional que s'ha desenvolupat en la recerca quantitativa. Segueix gran part del renovat debat actual de l'exploració de les dimensions motivacionals cognitives (p. e. Dörnyei 1994a; Schmidt & Savage 1994). Però, també va més lluny i proposa la reelaboració del concepte de motivació en l'àmbit cognitiu (i no afectiu) de l'experiència de l'aprenent, per mitjà del qual el rol de l'afecte és mediatitzat amb els seus processos de pensament i creences. La motivació no és simplement causa o producte d'una experiència d'aprenentatge concreta. És un procés continu de com l'aprenent pensa i interpreta els esdeveniments importants en l'aprenentatge de la LL2, de l'experiència relacionada amb la LL2, i de com aquests coneixements i creences donen forma a la subsegüent implicació en l'aprenentatge.

Resumint, la motivació és una variable complexa per la seva multiplicitat; està dotada d'una força conductora o interès (l'esforç, el desig i l'afecte de l'individu); força que comporta un procés continu, dinàmic i canviant, puix que evoluciona segons els interessos i les prioritats de la persona.

2.3. QUÈ ENTENEM PER ACTITUD ?

Si la motivació és un concepte difícil de definir, tampoc resulta fàcil precisar què és l'*actitud*. Tal com diu Ellis (1985;1990) està clar que no hi ha un acord general sobre el que signifiquen exactament els termes "motivació" o "actituds", ni tampoc sobre la relació entre tots dos. Això és perfectament comprensible, donat el significat abstracte dels dos conceptes, però fa difícil comparar les proposicions teòriques. De totes maneres, estem d'acord amb Chambers (1999) que reconeixent la dificultat a distingir entre motivació i actitud, diu que el que no ajuda gens és tractar-les com una unitat o la mateixa cosa. Segons l'autor, l'actitud està lligada a un seguit de valors de l'individu i pot ser influenciada per diversos factors. Per exemple, descriure un alumne dient que té un "problema d'actitud" fa que ja com a molt positivament se'l consideri un alumne "difícil". En aquest context, la diferència de valors fa de la relació professor-alumne un desafiament. A continuació, Chambers (1999) esmenta com Schiefele distingeix entre actitud i motiu en el sentit següent: l'actitud és individual i no és susceptible de massa canvis. El motiu, al contrari, és més immediat en oferir la raó del comportament del moment. Per Chambers (1999), els estudis de Gardner sobre l'actitud i l'aprenentatge de segones llengües volen mantenir la visió general que les actituds estan vinculades a la motivació, ja que es basen en la motivació general de l'aprenent. Gardner defineix l'actitud com "una reacció avaluativa cap a un referent o objecte actitudinal, resultat de les creences d'un individu o de les opinions sobre el referent" (1985:9). Les actituds són constructes, que es poden descobrir en enunciats de creences o opinions. Gardner i Lambert (1972) identifiquen tres categories d'actituds rellevants en l'aprenentatge de segones llengües:

- actituds vers la comunitat de la segona llengua (actituds específiques del grup) (vegeu també Brown 1981);
- actituds vers l'aprenentatge de la llengua;
- actituds vers les llengües i l'aprenentatge de llengües en general.

Ellis (1985;1990) esmenta la distinció entre “motivació” i “actitud” de Brown (1981) que identifica tres tipus de motivació: 1) *motivació global*, que consisteix en una orientació general vers l'objectiu general de l'aprenentatge d'una LL2; 2) *motivació situacional*, que varia segons la situació en què l'aprenentatge es porta a terme (la motivació associada a l'aprenentatge a l'aula és diferent de la motivació en un entorn natural); 3) *motivació per la tasca*, que és la motivació per realitzar tasques d'aprenentatge concretes. Brown fa servir el terme *actitud* per referir-se al seguit de creences que l'aprenent té vers els membres del grup de la llengua meta (per exemple, si són vistos com a “interessants” o “avorrits”, “honestos” o “deshonestos”, etc.) i també vers la seva cultura. Això també figura en un ús posterior del terme “actituds” en Gardner i Lambert. Aquestes actituds estan influenciades pel tipus de personalitat de l'aprenent, per exemple, si és etnocèntric o autoritari. Igualment, els aprenents també poden rebre influències del medi social en el qual l'aprenentatge es porta a terme; es poden trobar diferents actituds, per exemple, en contextos monolingües i bilingües. De fet, per Bernaus (2001), Gardner (1985) defineix l'actitud com una reacció avaluativa vers un objecte social; és a dir, com una persona valora la llengua o les llengües que s'aprenen en un medi formal o natural, i com valora, a la vegada, els parlants d'aquestes llengües. Per això, diu Bernaus (2001), Gardner agrupa les actituds en dos blocs: les *educacionals* i les *socials*. Les educacionals estan relacionades amb el curs, el professor, o l'aprenentatge d'una llengua estrangera en concret. Les socials es refereixen a les actituds vers els grups socials, la seva llengua i la seva cultura.

Ateses les consideracions de Gardner, Bernaus (1992 i 2000) afirma que “l'*actitud* és una forma personal de sentir i veure el món interior i l'exterior que cada individu ha interioritzat al llarg de la seva vida”. En opinió de Bernaus (2000), algunes actituds són difícils de canviar o modificar perquè formen part de la personalitat de l'individu i estan profundament interioritzades. Segons l'autora (2002), les actituds relacionades amb l'aprenentatge de la LLE predisposen els alumnes a fer un

esforç per a l'aprenentatge de la LLE o no fer-lo. És a dir, una actitud positiva vers la LLE, els seus parlants, i la seva cultura influiran en la motivació de l'alumne per l'aprenentatge, mentre que una actitud negativa ho farà més difícil. Malgrat tot, les actituds negatives vers la llengua d'aprenentatge a l'aula es poden modificar per mitjà de la motivació. Pot passar que un alumne hagi tingut una mala experiència en aprenentatges anteriors, però amb un canvi de professor o d'activitats, pot arribar a motivar-se i canviar la seva actitud negativa, per una actitud positiva vers l'aprenentatge de LLE. D'altres vegades, diu Bernaus (2000), algú pot haver tingut una experiència negativa amb els parlants d'una llengua estrangera, més si té l'oportunitat de visitar el país, i té experiències positives aprenent la llengua, probablement canviarà la seva actitud. Sovint, els estudiants desenvolupen actituds negatives vers l'aprenentatge d'una assignatura perquè els falta motivació, però si algun dia esdevenen motivats per qualsevol raó, poden canviar l'actitud negativa per una de positiva.

Recapitulant, en l'actitud conflueixen la individualitat, la personalitat, el medi social, i els valors de l'aprenent; factors que un cop interioritzats resulten en una valoració que l'aprenent fa tant de la llengua, de la comunitat de parlants i de la cultura que aprèn com de les pròpies. Les actituds estan lligades a la motivació perquè recolzen la motivació general de l'aprenent. Si la *motivació* és l'objectiu o orientació general de l'aprenent en LL2, l'*actitud* és la persistència demostrada per l'aprenent en esforçar-se per un objectiu (Gardner i Lambert 1972). Una actitud positiva vers la LLE, els parlants, i la cultura influirà en una major motivació de l'alumne per l'aprenentatge, una actitud negativa ho farà més difícil.

2.4. LA RECERCA EN MOTIVACIÓ I ACTITUDS

A igual que Ellis (1985;1990) creiem que la motivació dels aprenents i les seves necessitats han estat una qüestió central en les teories de l'adquisició de llengües. Segons Ellis (1985;1990), un tema encara per aclarir en la recerca d'ASLL és la distinció entre actituds i motivació, i la relació entre tots dos. La conclusió principal a la qual Dörnyei (1998) arriba des d'una visió general és que la motivació és un factor de múltiples facetes més que un factor uniforme, per això, cap teoria a l'abast ha aconseguit representar-la en la seva total complexitat. Això implica que els investigadors han de tenir especial cura quan conceptualitzen i avaluen les variables motivacionals; han de ser conscients que el concepte o mesura motivacional específic en el qual s'estan centrant pot representar només un segment d'un constructe psicològic més complicat. Segons Dörnyei (1998) l'àrea que presenta potser el desafiament més gran per als investigadors de motivació en LL2 és l'anàlisi de l'organització temporal de la motivació, és a dir, crear un model que faci un retrat dels processos motivacionals tal com s'esdevenen en el temps. La motivació no és estàtica sinó dinàmica, evoluciona i canvia amb el temps, per això és necessari per als constructes de motivació incloure un eix principal de temporalitat. D'aquí que Dörnyei & Ottó (2002) desenvolupin un nou Model de Processos de Motivació en LL2, que pretén dues coses: mostrar la dinàmica dels canvis motivacionals en el temps i sintetitzar gran part de les més importants conceptualitzacions motivacionals fins a la data.

Per Ellis (1985;1990), si bé és fàcil veure els efectes de la motivació en l'índex i èxit d'ASLL, ja no ho és tant en l'àmbit de l'adquisició, i en com afecta l'aprenentatge. Referent a això, Stern (1983;1991) esmenta l'intent d'alguns estudis d'investigar no només les actituds i motivació que mouen a l'aprenentatge *abans* d'estudiar la llengua, sinó també les actituds que el procés d'aprenentatge ha generat i el grau de motivació mantingut *durant* el progrés d'un curs de llengua; en altres paraules: les "actituds relacionades amb el curs". Stern (1983;1991) comenta com Gardner i Lambert s'han interessat principalment per les actituds

amb les quals els estudiants s'aproximen a la classe de llengua, mentre que Burstall (1975a) i l'equip de NFER han investigat també: 1) les actituds dels professors i coordinadors vers l'aprenentatge d'una llengua, i 2) el desenvolupament longitudinal d'actituds vers l'aprenentatge de llengües en un període d'anys. De totes maneres, en opinió de Stern (1983;1991), la qüestió que principalment ha interessat a la recerca és la relació entre l'estat afectiu amb el qual l'aprenent s'aproxima a l'aprenentatge de la llengua i el nivell de competència assolit. En aquest punt els estudis semblen ser inequívocs: les actituds positives vers la llengua i la comunitat etnolingüística estan estretament associades amb nivells elevats de competència lingüística. Els aprenents que tenen actituds positives aprenen més, però també els aprenents que aprenen bé adquireixen actituds positives. Malgrat això, estudis recents suggereixen que el tipus de factors actitudinals que fins ara han estat investigats poden influir més en els primers moments de l'aprenentatge d'una llengua que més tard.

Adicionalment, comptem amb diversos estudis que porten els aprenents a reflexionar sobre les seves motivacions. Per exemple, Coleman (1998;2002) en el seu treball cerca explorar els tipus de motivació que els estudiants tenen per l'aprenentatge de llengües, demanant-los raons per estudiar la llengua. En el seu treball, Ushioda (2001) investiga el contingut qualitatiu del pensament motivacional dels aprenents d'una llengua: en especial, *a)* les seves concepcions sobre els factors que conformen la seva motivació; i *b)* el seu punt de vista sobre qüestions d'experiència motivacional al llarg del temps. L'autora (2001) fa una aproximació etnogràfica més qualitativa de la motivació que, segons ella, complementa la llarga tradició quantitativa de recerca en motivació de l'aprenentatge de llengües. Si bé des d'una visió tradicional la motivació és una variable afectiva, una causa mesurable o producte d'unes experiències i resultats d'aprenentatge concrets, l'enfocament alternatiu d'Ushioda veu la motivació com un seguit de processos complexos en desenvolupament, que donen forma i mantenen la implicació de l'alumne en l'aprenentatge. L'autora destaca la importància de la recerca qualitativa en l'exploració d'aquest fenomen dinàmic. En

el seu estudi examina què pensen els aprenents de llengües sobre la seva motivació; i analitza quins esquemes de pensament motivacional semblen més efectius, per permetre que els estudiants prenguin control de la seva experiència d'aprenentatge afectiu, i mantinguin la seva implicació en l'aprenentatge de llengües. En acabar la seva recerca, Ushioda (2001) ens convida a integrar l'estudi de la motivació per l'aprenentatge de llengües amb la recerca en l'autonomia de l'aprenent. Allà on l'autonomia implica assumir la responsabilitat del propi aprenentatge en tots els seus aspectes (Holec 1981); un pensament motivacional efectiu implica el control de la seva dimensió afectiva per tal d'optimitzar i mantenir la seva implicació en l'aprenentatge (Ushioda 1996b,1997). Per l'autora, la interacció entre motivació i autonomia ha rebut una considerable atenció en la recerca en el camp de la psicologia educativa (vegeu, per exemple, el seguit d'escrius a Boggiano & Pittman, 1992; i també a Rueda & Moll, 1994).

2.5. L'ORIENTACIÓ INTEGRATIVA I L'ORIENTACIÓ INSTRUMENTAL

Des de l'àmbit de la psicologia social, el paper de les actituds i la motivació en l'aprenentatge de LL2 o LLE ha estat àmpliament estudiat, tal com esmenta Bernaus (2001), per Gardner (1985) i els seus col·laboradors en molts escenaris i múltiples subjectes. D'una banda, Gardner (2001) confirma que el model socioeducatiu de l'adquisició de segones llengües té els seus antecedents històrics pel que fa a les nocions d'aproximació integrativa i instrumental per a l'estudi de llengües, en Lambert (1955) i Whyte & Holmberg (1956). D'altra banda com diu Gardner (2001), les recerques empíriques associades al tema les trobem a Lambert (1955, 1956a, 1956b, 1956c). Lambert (1956c) conclou que el desenvolupament del bilingüisme implica sobrepassar unes barreres. La més difícil és la barrera cultural. Lambert fa notar que els estudiants que han intentat trencar aquesta barrera estan altament motivats per aprendre francès, un estudiant pels seus estrets lligams amb França i la intenció d'anar a viure allà; i l'altre per la seva feina com a ensenyant de francès. Hi ha una distinció clara entre orientació integrativa i instrumental. Segons Gardner (2001) ambdues orientacions presumiblement porten al desenvolupament de les habilitats bilingües. A partir d'aquests estudis sorgeixen els termes *orientació integrativa* i *orientació instrumental*. Volem fer constar en aquest punt que, com a seguidors de Gardner, en aquest estudi, terminològicament parlant, no farem servir els termes *motivació integrativa* o *instrumental*, sinó els d'*orientació integrativa* i *orientació instrumental*.

Stern (1983;1991) destaca com Gardner ha atorgat especial èmfasi a la distinció entre un motiu "*integratiu*" que "*reflecteix un interès sincer i personal en la gent i la cultura*", i el motiu "*instrumental*" que reflecteix l'avantatge pràctic d'aprendre una llengua. Dörnyei & Csizér diuen sobre aquest tema:

"In the second language profession, two components of this model in particular became well-known: integrative and instrumental orientation. The former is associated with a positive disposition toward the L2 group and the desire to interact with and even become similar to valued members of that community. The latter is related to the potential pragmatic gains of L2 proficiency, such as getting a better job or a higher salary." (Dörnyei & Csizér 1998:203)

Atès el que afirma Stern (1983;1991), els resultats dels estudis de Gardner-Lambert, i els de Burstall (1975a) reconeixen que hi ha una associació positiva entre els resultats d'un aprenentatge mesurat i les actituds vers el grup i la llengua que s'estudia. Gardner originàriament va pensar que, amb algunes excepcions, una orientació integrativa era necessària per a un aprenentatge lingüístic exitós. No obstant això, els estudis empírics demostren que, en alguns escenaris, l'aprenentatge exitós està associat amb l'orientació instrumental. A fi de resoldre aquesta inconsistència aparent, Gardner desenvolupa un model en el qual s'assumeix que el context social determina les actituds dels aprenents. En intentar vincular l'àmbit social amb les orientacions motivacionals dels aprenents, Gardner (1979) suggereix que les situacions d'aprenentatge lingüístic "*addicionals*", en les quals membres de grups lingüístics d'un alt estatus afegeixen una segona llengua al seu repertori de coneixements sense cap tipus de cost vers la competència lingüística de la seva primera llengua (Lambert 1975), poden donar lloc a una orientació integrativa vers l'aprenentatge; tanmateix comenta Stern (1983;1991), les orientacions instrumentals són més freqüents en situacions de "*substrat*" on grups lingüístics minoritaris tenen tendència a substituir la primera llengua per una segona llengua més prestigiosa.

Així doncs, pel que fa a la distinció bàsica entre una orientació *integrativa* i una *instrumental* en l'aprenentatge de la LL2, Ellis (1985;1990) comenta que la primera té lloc quan l'aprenent desitja identificar-se amb la cultura del grup de LL2. Aquest tipus de motivació és una extensió de la descripció de motivació de Mowrer (1960) en l'aprenentatge d'una primera llengua. Mowrer argumenta que el nen associa la llengua que sent amb la satisfacció que dona la presència dels pares. És a dir, tal com el nen busca identificar-se amb els seus pares quan aprèn la seva llengua, l'aprenent de la LL2 pot estar motivat per identificar-se amb el discurs de la comunitat en LL2 quan aprèn la llengua. Més tard, Gardner (1979) vincula l'orientació integrativa al "bilingüisme addicional". En definitiva, els aprenents amb una orientació integrativa són vistos com més probables de mantenir la seva llengua materna quan aprenen la LL2. En paraules d'Ely (1986),

l'orientació integrativa es caracteritza per un desig "per aprendre més sobre el grup de [segona] llengua", "per trobar-se amb més gent, i (gent) *diferent*", i per identificar-se i ser acceptat pel grup de la LL2 .

En opinió de Gardner (2001), el concepte d'orientació integrativa inclou tres punts, pel que fa a l'adquisició d'una segona llengua:

1. el desenvolupament d'habilitats lingüístiques similars a les natives, la qual cosa porta temps, esforç i persistència;
2. una obertura i respecte vers altres grups culturals i formes de vida, que pot conduir a la identificació amb la comunitat de la segona llengua;
3. una absència d'etnocentrisme.

"The variable Integrativeness reflects a genuine interest in learning the second language in order to come closer to the other language community. At one level, this implies an openness to, and respect for other cultural groups and ways of life. In the extreme, this might involve complete identification with the community (and possibly even withdrawal from one's original group), but more commonly it might well involve integration within both communities. Since Integrativeness involves emotional identification with another cultural group, the socio-educational model posits that it will be reflected in an integrative orientation toward learning the second language, a favourable attitude toward the language community, and an openness to other groups in general (i.e., an absence of ethnocentrism)" (Gardner 2001:5)

Segons Gardner (2001), l'aprenent de segones llengües motivacionalment integrador compta amb un desig i ganes d'identificar-se amb la comunitat lingüística de l'altra llengua, i té tendència a avaluar positivament la situació d'aprenentatge. A més, compta amb una voluntat integradora i amb actituds vers la situació d'aprenentatge que són vistes com a suport per a la motivació. Per bé que és la motivació la responsable de l'assoliment de la competència lingüística en la segona llengua. Dörnyei l'explica de la manera següent:

"... In broad terms, an integrative motivational orientation concerns a positive interpersonal/affective disposition toward the L2 group and the desire to interact with and even become similar to valued members of the community. It implies an openness to, and respect for, other cultural groups and ways of life; in the extreme, it might involve complete identification with the community (and possibly even withdrawal from one's original group). Thus, a core aspect of the integrative disposition is some sort of a psychological and emotional identification. According to Gardner (2001), this identification concerns the L2 community (i.e., identifying with the speakers of the target language) ..." (Dörnyei 2003:5-6)

L'orientació integrativa és un complex de tres tipus de variables: l'orientació integració, les actituds vers la situació d'aprenentatge i la motivació. Una persona pot demostrar nivells elevats d'*integració i/o actituds positives vers la situació d'aprenentatge*, però si aquestes no estan lligades a una motivació per aprendre la llengua, les dues primeres no aconseguiran influir positivament en l'assoliment de la competència lingüística. Igualment, un individu que demostra alts nivells de motivació, però aquests no tenen el suport de nivells elevats d'*integració i/o actituds favorables vers la situació d'aprenentatge*, no aconseguirà demostrar aquests alts nivells de motivació de manera consistent.

Segons Bernaus (2001), l'orientació *integrativa* conté variables relacionades amb:

- les actituds vers la comunitat de parlants de la LL2,
- l'interès per a l'aprenentatge de llengües estrangeres en general,
- el desig per aprendre o seguir aprenent la llengua, i
- l'ús que fa l'aprenent de la llengua meta fora de l'aula.

Per l'autora, el conjunt d'aquestes variables va més enllà de la identificació de l'aprenent amb els parlants de la llengua d'aprenentatge i del seu desig potencial per integrar-se en el grup. La raó és que conté variables relacionades amb l'interès per a l'aprenentatge de llengües estrangeres, la qual cosa fa suposar que el "motiu integratiu" pot donar-se i mesurar-se també en un context institucional d'aprenentatge de llengua estrangera, com és el cas de la recerca que aquí es presenta.

Tot i els aclariments que acabem de realitzar sobre el concepte d'orientació integrativa, cal destacar, com ho fa Dörnyei (2003), la dificultat en definir la naturalesa exacta del terme *integrativeness*; bàsicament, perquè el terme adquireix matisos diferents segons els investigadors:

“The most developed and researched facet of Gardner’s (1985) motivation theory has been the integrative aspect. The significance of this concept is attested to by its appearing in Gardner’s theory in three different forms –integrative orientation, intergrativeness, and the integrative motive- and Gardner has also emphasized this dimension in his writings (e.g., Gardner, 2001). Yet in spite of the importance attached to it, the notion has remained an enigma: It has no obvious parallels in any areas of mainstream motivational psychology, and its exact nature is difficult to define, which explains Gardner’s (2001:1) conclusion that the «term is used frequently in the literature, though close inspection will reveal that it has slightly different meanings to many different individuals».” (Dörnyei 2003:5)

D’aquesta manera, Bernaus, Masgoret, Gardner i Reyes (2004) exposen com en alguns estudis d’anàlisi factorial, les mesures que avaluen aquests tres components (l’orientació integrativa, les actituds vers la situació d’aprenentatge i la motivació) configuren un únic factor al qual es fa referència com motiu integrador (p. e. Gardner & Smythe, 1981); a d’altres estudis conformen dos factors (p. e. Gardner, Tremblay, & Masgoret, 1997); mentre que a d’altres on es consideren múltiples mesures de cadascuna d’aquestes variables formen tres factors per separat (Gardner & MacIntyre, 1993). En general, aquestes agrupacions diferents es poden entendre a conseqüència de la barreja de mesures en la recerca, però Bernaus, Masgoret, Gardner i Reyes (2004) afirmen que el que sobresurt de tot això és que tals mesures (l’orientació integrativa, les actituds vers la situació d’aprenentatge i la motivació) tendeixen a estar relacionades sempre les unes amb les altres.

Quant a l’orientació instrumental, Bernaus (2001) l’entén com l’interès i l’esforç dedicat per una persona a assolir objectius molt concrets, tals com la consecució d’un treball, una promoció o aprovar un examen. En opinió d’Ely (1986), l’orientació instrumental reflecteix un “valor més utilitari”, situat en l’estudi de la llengua com una utilitat anticipada en la seva pròpia professió. Per Ellis (1985;1990), l’orientació instrumental arriba quan els objectius de l’estudiant per aprendre la LL2 són funcionals. Per exemple, l’aprenentatge adreçat a aprovar un examen, ampliar les oportunitats professionals, o a facilitar l’estudi d’altres matèries per mitjà de la LL2 són tots exemples d’un aprenentatge motivacional

instrumentalitzat. Estudis que il·lustren i corroboren aquesta funcionalitat són el de Martyn (2000) i el de Coleman (1998;2002). En el primer cas, es tracta d'estudiants adults, altament motivats per seguir un curs d'anglès per a infermeria. En centrar l'aprenentatge del curs en les seves demandes i necessitats professionals específiques, els organitzadors aconseguen augmentar la seva motivació i millorar considerablement la seva competència lingüística. En la recerca de Coleman (1998;2002) es realitza una enquesta a estudiants universitaris de diferents països europeus sobre els seus motius per estudiar una segona llengua. Mentre el paper internacional de les llengües importa a menys de la meitat dels estudiants del Regne Unit, d'entre la resta d'estudiants europeus el paper de l'anglès com a llengua franca és vital per escollir-la per al seu estudi.

Igualment, Ellis (1985;1990) explica com segons Gardner, l'orientació instrumental és més fàcilment vinculable al "*bilingüisme de substrat*", on l'aprenent o bé perd la seva llengua materna, o bé no acaba de desenvolupar les habilitats suficients per expressar certs tipus de funcions (com aquells associats amb la lectura i l'escriptura) en aquesta. A més, conforme a Stern (1983;1991), l'estatus social de la segona llengua amb relació a la primera llengua, les relacions amb el grup etnolingüístic, i factors econòmics o polítics, probablement també influeixen en la motivació per aprendre una segona llengua. És a dir, quan l'estatus sociolingüístic d'un grup és més baix que aquell del grup lingüístic de la segona llengua (p. e. quan el grup lingüístic de la segona llengua és el dominant) l'orientació instrumental és probable que s'evidenciï més fortament, perquè l'adquisició de la segona llengua és probable que sigui un prerequisit per avançar econòmicament. De totes maneres continua Stern, els motius instrumentals per aprendre la llengua segona poden venir acompanyats d'una orientació motivacional negativa en la forma de "*por a l'assimilació*". Sota aquestes circumstàncies, l'individu és probable que emfasitzi la "*distinció psicològica*", aleshores, l'adquisició de la segona llengua progressarà només fins al punt on les necessitats instrumentals puguin ser acomplertes.

En definitiva, som del parer d'Ellis (1985;1990) quan d'acord amb Gardner i Lambert assenyala que la distinció entre orientació integrativa i instrumental reflecteix un continu, més que una alternativa. Ho explica el mateix Gardner (2001) quan afirma que, en general, els resultats de l'orientació integrativa tenen tendència a correlacionar significativament, i de manera apreciable amb els resultats de la orientació instrumental. Això és d'esperar, i de fet, és raonable que els individus que pensen que les raons integratives són aplicables a l'aprenentatge del francès, també donin suport a raons instrumentals per sobre l'aprenentatge del francès. O expressat d'una altra manera, els individus que senten que no és important aprendre francès per raons instrumentals, senten també el mateix sobre les raons integratives. L'elevat grau de correlació positiva entre les dues classes de raons, simplement, indica que cap de les dues raons és mútuament independent. D'igual manera, queda demostrat amb l'enquesta de Coleman (1998;2002) a estudiants universitaris europeus sobre els seus motius per estudiar una segona llengua. Per als aprenents del Regne Unit, l'assoliment d'objectius pràctics corre parell a un gust per la llengua mateixa (encara que això és menys marcat en el cas de l'alemany), i a un sentiment positiu vers la comunitat de la segona llengua. Com diu l'autor, hi ha clares ressonàncies de les orientacions instrumental i integrativa de Gardner i els seus col·laboradors. Malgrat això, examinant les respostes dels aprenents de francès del Regne Unit de 1993, Coleman (1998;2002) fa una anàlisi factorial en la qual es revela que a més d'una orientació integrativa i instrumental, d'altres factors decideixen l'estudiant a voler aprendre una llengua; per exemple, el factor combinat de gust per la llengua i èxit en l'aprenentatge a la classe, el factor de voler viure al país, el d'influència familiar i social, i fins i tot, un factor de lideratge del professor i de respecte. No obstant això, segons Coleman (1998;2002), a mesura que augmenta l'edat, el progrés i especialment la residència a l'estranger, els estudiants semblen inclinar-se marginalment més cap a l'extrem integrador del continu *orientació integrativa-instrumental*, amb el gust per la llengua típicament ultrapassant el motiu de la professió, i amb un descens en alguns casos d'aquells que esmenten

raons com viatjar o la residència. Per als estudiants del Regne Unit, el tipus de motivació està significativament vinculat a la competència lingüística, a tots els nivells de la professió universitària, encara que la residència a l'estranger redueix les distincions. Aquells que estan motivats perquè els agrada la llengua i aprenen exitosament superen aquells amb una orientació integradora, malgrat que ambdós grups assoleixen una competència per sobre de la mitjana; també, l'orientació instrumental correlaciona amb uns resultats per sota de la mitjana. Els aprenents de llengües que segueixen una carrera de ciències, malauradament, demostren uns nivells més elevats d'orientació instrumental.

De l'estudi de Coleman (1998;2002) es poden desprendre algunes conclusions interessants:

- 1) a més d'una orientació integrativa i instrumental, d'altres factors decideixen l'estudiant a voler aprendre una llengua;
- 2) a mesura que avança l'aprenentatge, els estudiants semblen inclinar-se marginalment més cap a l'extrem integrador del continu *orientació integrativa-instrumental*.
- 3) la motivació dels estudiants del Regne Unit (els parlant d'una *lingua franca*) està significativament vinculada a la competència lingüística. Els grups amb una competència per sobre de la mitjana són els que combinen el gust per la llengua amb un aprenentatge exitós, i els d'una orientació integradora; d'altra part, els que segueixen una carrera de ciències tendeixen a demostrar una motivació més instrumental.

Finalment coincidim amb Ely (1986) quan diu que no és sempre fàcil distingir entre orientació integrativa i instrumental. Un segon problema per a l'autor (1986) és si la conceptualització integrativa/instrumental captura tot l'espectre de motivació dels alumnes. Podria ser que, per a una part de la població d'estudiants de segones llengües, hi hagi raons per aprendre la llengua que no estiguin relacionades amb cap de les dues orientacions motivacionals. Segons Ely (1986), a més d'examinar el *tipus* de motivació en l'aprenentatge lingüístic de cada

persona (p. e., raons per estudiar una segona llengua), també sembla important investigar la *força* d'aquesta motivació, és a dir, distingir entre "*l'objectiu vers el que l'activitat concertada és dirigit, i l'esforç o persistència demostrat en el procés d'esforçar-se per aconseguir-lo*". En alguns estudis recents que han fet aquesta distinció, el grau de motivació ha estat considerat com una variable medidora en la relació causal entre un factor compost anomenat "*integració*" i la competència lingüística. Si la força motivacional intervé en l'efecte del tipus motivacional en els resultats de l'aprenentatge lingüístic, aleshores és important descobrir quines raons per a l'estudi de la llengua prediuen les majors forces motivacionals en una població concreta. L'estudi d'Ely (1986) és dissenyat, en part, per explorar la utilitat del paradigma integració /instrumentalitat i caracteritzar les configuracions motivacionals de la població actual. Diverses implicacions instruccionals específiques es poden traçar dels resultats de la regressió, en els quals dos grups de raons es troben contribuint de manera important a la força de l'individu en la motivació. Primer, els materials instruccionals preparats per a la població han de ser dissenyats per incitar a ambdós tipus de motivació. En segon lloc, a fi de fomentar un compromís més fort en l'aprenentatge lingüístic, s'ha de fomentar el *desenvolupament* de tots dos tipus de motivació. Per exemple, augmentant l'interès genuí de l'estudiant en la cultura de la segona llengua; diferents aspectes d'aquesta cultura poden ser presentats d'una manera apropiada, sensible, sofisticada, informativa i atractiva. L'actitud general dels aprenents vers l'estudi d'una segona llengua s'ha de considerar amb molta cura quan s'implementa un requeriment lingüístic per al programa d'una titulació.

Resumint, els problemes que cal resoldre per Ely són:

- la dificultat de distingir entre orientació integrativa i instrumental.
- si el concepte orientació integrativa/instrumental engloba tot l'espectre de motivació dels aprenents, o si poden haver raons per aprendre la llengua que no estiguin incloses en cap de les dues orientacions motivacionals.

- determinar la *força* d'aquesta motivació: 1) quant a la seva intervenció en el tipus motivacional i en els resultats de l'aprenentatge lingüístic; i 2) quant a les raons que prediuen les majors forces motivacionals en un grup d'aprenents. Per això últim, s'ha de tenir en compte que els materials instruccionals preparats han d'incitar a ambdós tipus d'orientació, i que s'ha de fomentar el *desenvolupament* de les dues formes d'orientació per augmentar el compromís amb l'aprenentatge lingüístic.

De fet, acaba Ely dient que és necessària més recerca, per fer un seguiment de la relació entre el tipus de motivació, i la força de la motivació entre altres grups d'aprenents. Recerca que de cap de les maneres pot oblidar la recomanació de Gardner (2001) en la qual aconsella als investigadors que centrin la seva atenció més en la motivació que no en les orientacions. Hi ha poca evidència, fins i tot, en la seva recerca, per suggerir que les orientacions estan directament associades amb l'èxit en l'aprenentatge d'una segona llengua. Les orientacions són simplement classificacions de raons que es poden donar per estudiar una llengua; hi ha pocs motius per creure que les raons estiguin directament relacionades amb l'èxit. Tal com ha intentat demostrar en el seu estudi, la motivació és un fenomen complex, i encara que les raons i els objectius en formen part, és la motivació mateixa la que és responsable de l'èxit.

"I recommended that researchers focus attention on motivation rather than on orientations. There is very little evidence, even in our own research, to suggest that orientations are directly associated with success in learning a second language. Orientations are simply classifications of reasons that can be given for studying a language, and there is little reason to believe that the reasons, in and of themselves, are directly related to success. As I have attempted to show here, motivation is a complex phenomenon, and though the reasons or the goals are part of it, it is the motivation that is responsible for the success." (Gardner 2001:16)

2.6. LA MOTIVACIÓ INTRÍNSECA I LA MOTIVACIÓ EXTRÍNSECA

La motivació o l'interès a fer una acció concreta depèn sempre, per Bernaus (2001), dels objectius que una persona s'hagi plantejat. Efectivament, el grau de motivació d'un alumne per a l'aprenentatge ve condicionat pel que vulgui aconseguir fent una tasca concreta. Per això, diu Clariana (1994), els psicòlegs han analitzat les fites que persegueixen els alumnes amb relació a l'aprenentatge, i quines característiques del context escolar fan que l'alumne es plantegi unes metes o unes altres. La motivació associada a les fites d'aprenentatge, segons Clariana (1994) i Bernaus (2001) es relaciona amb la tasca (quan es disfruta fent una tasca concreta) i amb el jo (quan l'aprenentatge comporta una satisfacció personal). Es caracteritza per la intenció de l'alumne d'augmentar la seva pròpia competència. Aleshores, les capacitats cognitives s'entenen com un repertori de coneixements i habilitats que es poden incrementar per mitjà de l'esforç, que queda justificat en la mesura en què és una inversió rendible per augmentar la pròpia competència. Com diuen ambdues autores, la motivació derivada de les fites d'aprenentatge també s'anomena *motivació intrínseca*, perquè mou les persones a fer coses per elles mateixes i pel plaer que comporta fer-les. En la motivació intrínseca, el mateix èxit en l'aprenentatge es converteix en el reforç positiu, que fa prescindibles altres compensacions, com l'aprovació social o les recompenses externes a la tasca (Clariana 1994:146). Els motius intrínsecs tenen tendència a afavorir l'aprenentatge significatiu. Entendre quelcom i relacionar-ho amb altres coneixements produeix una satisfacció, i pot augmentar la motivació intrínseca per seguir aprenent.

D'altra part, quan el motiu que mou a fer una activitat no es troba en l'activitat mateixa, sinó en alguna compensació externa a aquesta, es pot parlar de fites d'execució, segons Clariana (1994), o de *motivació extrínseca*. Tal com Bernaus (2000) afirma, atès Deci i Ryan la *motivació intrínseca* està lligada a la tasca i a un

mateix, i la *motivació extrínseca* necessita un reconeixement social i una recompensa externa. Ambdues motivacions no s'exclouen i poden ser enteses com un continu. Tanmateix, Bernaus (2001) reconeix que no és fàcil traçar els límits entre un tipus de motivació i una altra, perquè amb freqüència estan interrelacionades. Clariana diu:

“Així la motivació que els alumnes exhibeixen en relació amb l'aprenentatge escolar sempre té components intrínsecs i extrínsecs –ja hem indicat que no són excloents–, però segurament aquests components no hi estaran representats amb la mateixa força, de manera que la motivació d'un alumne en una tasca concreta tendirà a tenir més característiques d'unes metes que d'unes altres.” (Clariana 1994:149)

Als ulls de Ramage (1990) s'hauria de fer èmfasi a fomentar l'interès intrínsec, encara que, sense excloure els motius extrínsecs per l'estudi d'una llengua estrangera. Dels resultats de l'estudi de Ramage (1990) es desprèn que desenvolupar l'interès intrínsec per l'estudi de LLE entre els estudiants pot fomentar el que aquests prossegueixin el seu estudi. Una via per fer-ho, segons l'autora (1990), són, en primer lloc, les tasques en les quals impliquem els nostres aprenents; aquestes s'haurien de centrar en la comunicació natural i normal (Rivers, 1976). En segon lloc, Ramage (1990) suggereix com el *feedback* que donem als nostres alumnes hauria de respondre a la seva competència a l'hora de comunicar significats. D'aquesta manera, és més probable que els estudiants s'impliquin en la llengua i la cultura mateixes, i vulguin aprendre la llengua a fi de comunicar-s'hi. En definitiva, l'interès intrínsec per la llengua té més possibilitats de refermar-se, si a més d'ensenyar la seva estructura, s'ensenya el que significa aprendre una llengua. Així, els alumnes esdevindran intrínsecament motivats o interessats a aprendre la llengua per si mateixa.

“First of all, the tasks in which we involve our students should focus on natural and normal communication (Rivers, 1976). Secondly, the feedback we provide for our students should respond to their competence in communicating meaning. In this way, students are more likely to become involved in the language and culture itself and will want to learn the language for the purpose of communicating in it. In short, they will become intrinsically motivated or interested in learning the language for its own sake.” (Ramage 1990:216)

Clariana (1994) assenyala algunes peculiaritats de la motivació relacionades amb les fites d'execució (motivació extrínseca) que són les següents:

- la valoració social (l'alumne està més pendent de l'aprovació dels altres que no de concentrar-se en la tasca i els canvis emocionals que pot comportar).
- les recompenses externes (l'alumne està interessat a obtenir un benefici o recompensa externa a conseqüència de la realització correcta de la tasca).

Segons el parer de Clariana (1994), les diferències entre la motivació intrínseca i la motivació extrínseca es resumeixen en el quadre següent:

	<i>Motivació</i>	
	<i>Intrínseca</i>	<i>Extrínseca</i>
<i>Interès</i> "Què aconsegueixo fent aquesta tasca"	Amb relació: <ul style="list-style-type: none"> • a la tasca • a mi mateix Fites d'aprenentatge. Incrementar la pròpia competència.	Amb relació: <ul style="list-style-type: none"> • als altres • a una recompensa Fites d'execució. Quedar bé davant els altres.
<i>Atribucions</i> "Valoració del que he aconseguit"	Atribució interna, inestable i controlable. Per exemple, l'esforç.	Atribució externa, inestable i incontrolable. Per exemple, la sort.
<i>Expectatives</i> "Valoració de si puc aconseguir el que em proposo"	Expectativa d'autoeficàcia. Expectativa segons la qual l'èxit i el fracàs depenen d'una causa inestable però interna i controlable com, per exemple, l'esforç.	Expectativa del resultat. Expectativa segons la qual l'èxit i el fracàs depenen d'una causa inestable però externa i incontrolable com, per exemple, la sort.
<i>Manera de treballar</i>	Individualista cooperativa.	Individualista competitiva.
<i>Coneixement d'un mateix</i> (Rogers)	Autoestima alta. Autoconcepte alt.	Autoestima baixa. Autoconcepte baix.
<i>Aprenentatge significatiu</i>	Més probable.	Menys probable.

Taula 7: Diferències entre motivació intrínseca i extrínseca (Clariana 1994:162)

Per Bernaus (2001) i Clariana (1994), la motivació intrínseca porta a un millor aprenentatge, ja que l'alumne està motivat per a la tasca i pel fet d'aprendre. L'estudiant basa les seves expectatives en la seva pròpia eficàcia i control, la qual cosa afavoreix una motivació més estable i duradora. Per contra, la motivació extrínseca depèn de factors externs, les expectatives són a curt termini i menys perdurables.

El professor té un paper decisiu en la motivació dels alumnes a l'aula de llengües estrangeres, en opinió de Bernaus (2001); i en conseqüència, s'haurien de fomentar les condicions que poguessin afavorir tant la motivació intrínseca com l'extrínseca, tant la instrumental com la integrativa. És a dir, organitzar la docència de manera que: 1) els alumnes se sentin acceptats pel professorat i els companys; 2) la seva autoestima no es vegi amenaçada, sinó que augmenti; i 3) les activitats d'aprenentatge siguin prou rellevants per a ells, com perquè puguin motivar-se de manera intrínseca amb l'aprenentatge de la llengua estrangera.

En consideració d'Ushioda (2001), el concepte de motivació intrínseca en concret ha estat estretament associat al de la capacitat humana fonamental i a la necessitat de l'autonomia personal (Deci 1996; Van Lier 1996), mentre que la noció de l'automotivació està irresolublement lligada als processos d'autoregulació i autonomia (McCombs 1994). Vist des d'aquesta perspectiva, com Deci (1996) suggereix, la qüestió que els professors (i investigadors) han de tractar no és "com poden les persones motivar els altres?" sinó "com es poden crear les condicions adequades perquè els altres se sentin motivats?" Aquest programa atorgaria un abast més ampli a la recerca qualitativa en la motivació de l'aprenentatge de llengües, per exemple, explorant quins són els millors ambients d'aprenentatge per donar suport a l'autonomia; identificant aproximacions pedagògiques per nodrir la motivació intrínseca de l'aprenentatge de llengües; i examinant el paper del *feedback* i de la interacció professor-alumne en la promoció del pensament motivacional efectiu i l'aprenentatge autoregulat.

A més, Wilczynski (2002) compta amb un estudi en el qual demostra com incrementen els nivells de motivació intrínseca gràcies a l'impacte positiu de l'aprenentatge autodirigit. Pel que fa a la discussió entre professors i investigadors, precedent a la recerca, destaquen dues idees: *a)* que els aprenents s'esforcen per mantenir la seva motivació per aprendre una llengua en un mode d'autoinstrucció, i *b)* que una major implicació en el procés d'aprenentatge augmenta la motivació (intrínseca). De la recerca portada a terme es conclou que aquests dos arguments són certs fins a un punt. Els aprenents que estan totalment abandonats als seus recursos poden sentir-se perduts i esdevenir frustrats perquè els falta una direcció i no reben cap *feedback* –tret que siguin excepcionalment autònoms i independents en el seu aprenentatge. Un mòdul de formació per a aprenents pot tenir la funció de proveir els estudiants amb algunes estructures, i suggerir-los maneres de convertir el seu aprenentatge en quelcom de més efectiu i divertit; és a dir, ajudar-los a desenvolupar la motivació intrínseca. Hi ha evidència que la implicació de l'aprenent en prendre decisions pot tenir un efecte positiu en la motivació. Si se'ls permet l'ús lliure de les seves estratègies d'aprenentatge preferides, se'ls permet aprendre i aplicar-ne de noves, això pot afectar positivament la seva motivació. Segons Wilczynski (2002), en general, hi ha en els resultats una actitud positiva i optimista vers l'aprenentatge de llengües autodirigit. Els propis estudiants parlen de la seva motivació diverses vegades, i sembla com si la motivació, en alguns casos, hagués augmentat al llarg del mòdul. L'aprenentatge autodirigit pot tenir un impacte positiu en els nivells motivacionals. El guiatge i la formació en els coneixements d'aprenentatge lingüístic poden facilitar l'experiència de l'estudi autònom, especialment, en el cas dels estudiants que estan acostumats només a l'ensenyament a l'aula. Els mateixos estudiants comenten alguns avantatges i inconvenients de l'aprenentatge independent, fonamental per mantenir la motivació de l'alumne i assegurar l'èxit de l'aprenentatge individual.

2.7. LA MOTIVACIÓ I LES ACTITUDS VERS L'APRENTATGE DE LLENGÜES DES DE LA PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGIA EDUCATIVA I SOCIAL

Tal com fa notar Stern (1983;1991), en el marc de la psicologia social, la recerca de Gardner i Lambert deriva dels estudis de postguerra sobre els prejudicis i actituds socials vers grups ètnics, religiosos i lingüístics. Els estudis de Gardner i Lambert s'han centrat en les actituds socials, els valors i la motivació dels aprenents amb relació a d'altres factors individuals dels aprenents i dels resultats de l'aprenentatge. Com diu, Stern (1983;1991), Gardner ha desenvolupat un model en el qual s'assumeix que el context social determina les actituds dels aprenents. Aquest model ha estat anomenat *model socioeducatiu de l'adquisició de segones llengües* i el test de motivació que ell i els seus col·legues han desenvolupat és conegut com la *Bateria de Tests d'Actitud i Motivació (AMTB)*.

El propi Gardner (2001) explica com arran d'un seguit d'estudis, incloent-hi els de Gardner & Lambert (1972), Gardner & Smythe (1975) proposen el seu model de l'adquisició de segones llengües que se centra en l'aprenentatge d'una altra llengua a l'escola, és a dir, en un context formal. En el model socioeducatiu de Gardner & Lambert, l'assoliment de la competència en segones llengües s'entén amb referència al desenvolupament d'una competència semblant a la d'un nadiu. Gardner & Smythe (1975) identifiquen les possibles característiques motivacionals en quatre categories: Actituds específiques del grup, Característiques relacionades amb el curs, Índex motivacional i Actituds generals. Més tard Gardner (1979) proposa una modificació d'aquest model general en el qual distingeix entre quatre segments: Àmbit social, Diferències Individuals, Contextos d'Adquisició d'una segona llengua i Resultats/Conseqüències. Presenta també un esquema en el qual es proposa que les actituds influencien la motivació, que a la vegada repercuteixen en l'assoliment de la competència lingüística. A més, suggereix que l'assoliment de la llengua s'observa en els resultats lingüístics i no lingüístics, i que aquests, al seu torn, tenen una influència en les actituds. En

resum, el model socioeducatiu és un model dinàmic en el qual les actituds i la motivació incideixen en l'assoliment de la llengua, que a la vegada té un efecte en les actituds subseqüents i la motivació. La versió més recent, adaptada de Gardner 2000, mostra dues classes de variables, la *Integració* i les *Actituds vers la situació d'aprenentatge* que correlacionen i repercuteixen en la motivació per aprendre una segona llengua; a més la motivació i l'aptitud lingüística tenen una influència en l'assoliment del nivell de competència d'una llengua.

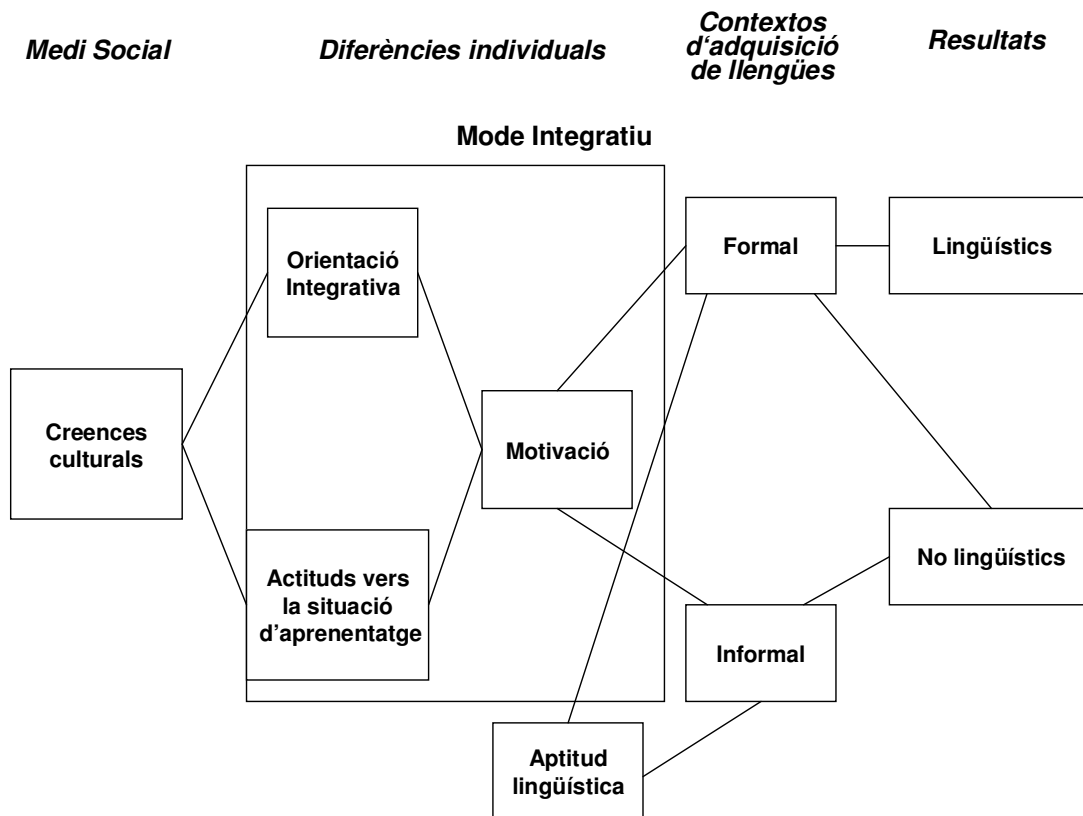


Fig.4: Model socioeducatiu, Gardner (1985)

Stern (1983;1991) ens resumeix el model de característiques motivacionals que Gardner distingeix en quatre categories principals:

- 1) *Actituds vers la comunitat i les persones que parlen la segona llengua.*
- 2) *Actituds vers la mateixa situació d'aprenentatge*, com els individus se senten sobre l'aprenentatge de la llengua en un curs concret i amb un professor concret, com interpreta els sentiments dels seus pares sobre l'aprenentatge de la llengua. També inclou un seguiment dels sentiments d'ansietat a la classe de llengua.
- 3) *Motius de l'aprenent per aprendre la llengua*, l'objectiu perseguit per l'aprenent, i la intensitat de l'esforç que es posa quan s'aprèn la llengua.
- 4) *Actituds generals*, en les quals hi ha unes *predisposicions bàsiques* en l'individu o millor dit un interès general per les llengües estrangeres, a més d'algunes característiques de la personalitat relativament permanents que tenen moltes possibilitats de ser aplicades en l'aprenentatge de llengües (per exemple tolerància a l'ambigüïtat, necessitat d'assolir la tasca).

Per Stern (1983;1991), el model de Gardner clarament expressa la visió que tal com l'actitud no pot ser tractada com una característica unitària de l'aprenent de llengua, l'aspecte afectiu mostra diferents aspectes; és també "quelcom més que merament voler aprendre la llengua" (Gardner 1975). Inclou una varietat de diferents components que junts formen "*una orientació actitudinal total no només vers la comunitat de parlants francesos, sinó també la classe de francès i probablement vers grups en general*". El mateix autor (1983;1991) resumeix l'anàlisi de l'aspecte afectiu de Gardner fent les distincions següents:

1. *predisposicions bàsiques* en l'individu i característiques de la personalitat relativament permanents que tenen moltes possibilitats de ser aplicades en l'aprenentatge de llengües (per exemple tolerància a l'ambigüïtat, necessitat d'assolir la tasca).

2. *actituds més específiques* relacionades amb l'aprenentatge d'una segona llengua, tals com actituds vers la llengua, vers l'aprenentatge de la llengua, vers comunitats etnolingüístiques en general, i actituds vers llengües concretes i grups de parlants de llengües, per exemple vers la llengua francesa, França i d'altres comunitats francòfones, o vers la llengua anglesa, els britànics, americans o d'altres comunitats anglòfones, etc.
3. *la motivació dels* aprenents que inicia i manté el procés d'aprenentatge; les raons establertes i els objectius traçats, així com els impulsos subconscients i les necessitats que inciten i sostenen l'esforç per l'aprenentatge, o porten cap a la seva inhibició i rebuig.

De tota manera, en opinió de Stern (1983;1991) hi ha més distincions que s'haurien de fer, però que en la recerca normalment no es clarifiquen prou, i són les següents:

- a) les condicions afectives que *precedeixen* l'aproximació de l'aprenent a l'aprenentatge d'una segona llengua,
- b) les condicions afectives que *genera* l'experiència de l'aprenentatge i,
- c) finalment, les condicions afectives que són *fruit* de l'experiència d'aprenentatge i resultat de l'aprenentatge.

D'altra part, Ellis (1985;1990) comenta que els resultats de la recerca empírica basada en el marc teòric de Gardner i Lambert són confusos i difícils d'interpretar. Els següents punts sintetitzen el que Ellis considera que són les troballes més importants del model socioeducatiu:

1. Motivació i actituds són factors importants, que ajuden a determinar el nivell de competència assolit per diferents aprenents.
2. Els efectes de motivació/actituds semblen estar separats dels efectes de l'aptitud. Els alumnes més exitosos seran aquells que tenen ambdues coses, talent i un alt nivell de motivació per aprendre.

3. En algunes situacions, una orientació integrativa pot ser més poderosa a l'hora de facilitar l'aprenentatge exitós d'una LL2, però a d'altres situacions l'orientació instrumental hi pot ajudar molt més. Gardner i Lambert ho justifiquen amb el paper que la LL2 juga en la comunitat de l'aprenent, en què la LL2 funciona com a "llengua estrangera" (p. e. no és important fora de la classe per als aprenents), una orientació integrativa ajuda, però on la LL2 funciona com a "segona llengua" (p. e. es fa servir com a mitjà d'una comunicació més àmplia fora de la classe), una orientació instrumental pot ser més efectiva. Lukmani (1972) també troba que l'orientació instrumental pot ser més efectiva que l'orientació integrativa. Malgrat tot, s'ha destacat també que els dos tipus de motivació no són mútuament exclusius. L'adquisició de segones llengües poques vegades inclou només una orientació integrativa o només una orientació instrumental.
4. Tal com s'ha destacat anteriorment, el nivell i el tipus de motivació estan fortament influenciats pel context social en què l'aprenentatge es porta a terme.

Bernaus (2001) ens indica com Crookes i Schmidt (1991) afegixen al model socioeducatiu de Gardner un nou factor: l'atenció, que consideren a la vegada com un factor cognitiu i motivacional. Citen alguns treballs que demostren que quan els estudiants tenen un estímul, un motiu, i esperen una recompensa, la seva atenció augmenta, i en conseqüència, també el seu rendiment. Si es mesura la motivació per l'esforç que l'individu posa a la tasca, es pot dir que l'atenció dedicada a una tasca específica seria el resultat del seu nivell motivacional. Crookes i Schmidt consideren com a factors que cal tenir en compte a l'aula: *a)* el plantejament; *b)* els materials; *c)* les activitats; *d)* el *feedback*; i *e)* l'avaluació. El plantejament de les activitats i els materials han de ser atractius i adequats a l'edat dels estudiants. Les activitats han de propiciar el treball en grup que ajuda a la seva cohesió i a l'aprenentatge cooperatiu. D'altra banda, les activitats han

d'estimular la curiositat i ser variades, la qual cosa ajudarà a mantenir l'atenció de l'alumne. Per mantenir la motivació o augmentar-la, és necessari que el professor doni *feedback* als estudiants mentre estan portant a terme una tasca o un projecte, no només quan ja s'ha finalitzat. Finalment, Bernaus (2001) esmenta com Crookes i Schmidt proposen una avaluació constructiva, que estimuli i motivi els estudiants a seguir endavant en el seu aprenentatge. Aquest ha de ser l'objectiu final, que els animi a participar i a assumir riscos en les activitats d'aprenentatge, sense pensar únicament en la qualificació obtinguda per la tasca. Els estudiants han d'assumir el control del seu propi aprenentatge, i aprendre a aprendre d'una manera autònoma.

Segons Dörnyei (1994) s'ha de destacar que la teoria motivacional de Gardner inclou una dimensió educacional, i que el test de motivació que ell i els seus col·laboradors han desenvolupat, la *Bateria de Tests d'Actitud i Motivació (AMTB)*, conté seccions que se centren, en l'avaluació de l'aprenent en la situació d'aprenentatge a l'aula. No obstant això, el principal èmfasi en el model de Gardner –i la forma en què s'ha entès– és en els components motivacionals generals fonamentats en l'àmbit social, més que en la classe de llengües estrangeres. Els constructes motivacionals de Gardner no inclouen detalls sobre aspectes cognitius de motivació per l'aprenentatge, mentre que aquesta és la direcció en la qual la recerca en psicologia educativa sobre motivació s'ha anat movent al llarg dels últims 15 anys. De fet, tal com explica Bernaus (2001), Dörnyei (1994) defineix nous components que conformarien el constructe motivacional relacionat amb l'aprenentatge d'una llengua estrangera. Els components serien els següents:

1. els relacionats amb la *llengua*:
 - orientació integrativa
 - orientació instrumental

2. els relacionats amb l'*aprenent*:

- ansietat en l'ús de la llengua meta
- percepció de la seva competència en la llengua meta
- eficàcia en l'ús de la llengua
- atribucions causals

3. els relacionats amb l'*entorn d'aprenentatge*

- components relacionats amb el curs (interès, rellevància, expectació, satisfacció),
- components relacionats amb el professor (motiu d'afiliació per part de l'alumne, relació del professor amb els alumnes, disseny del curs, presentació de les tasques, *feedback*),
- components relacionats amb el grup (objectius del grup, normes de funcionament, cohesió, treball competitiu, cooperatiu o individual).

Per Bernaus (2001), el model de Dornyei està molt centrat en l'aprenentatge de LLE a l'aula; té en compte les variables relacionades amb les percepcions dels alumnes sobre la llengua i el seu aprenentatge, les seves necessitats i desigs d'aprendre, la seguretat en si mateixos en l'ús de la llengua, la seva autoestima i l'ansietat; però, sobretot, incideix en la situació d'aprenentatge, tenint en compte la rellevància dels curs, la relació del professor amb els alumnes, l'interès de les tasques d'aprenentatge, la cohesió del grup classe i la influència de l'entorn sociocultural.

2.8. ADAPTACIÓ DELS CONSTRUCTES MOTIVACIONALS DE LA “BATERIA DE TESTS D'ACTITUD I MOTIVACIÓ” (AMTB) AL QÜESTIONARI

Ja hem esmentat anteriorment com Gardner i Smythe desenvolupen la *Bateria de Tests d'Actitud i Motivació (AMTB, 1985)* amb l'objectiu d'avaluar els factors afectius principals implicats en l'aprenentatge d'una segona llengua. L'*AMTB* s'agrupa en cinc categories: Integració, Actituds vers la situació d'aprenentatge, Motivació, Orientació instrumental (que es refereix a l'interès a aprendre la llengua per raons pragmàtiques que no inclouen la identificació amb altres comunitats lingüístiques), i l'Ansietat lingüística (que es refereix a les reaccions ansioses quan es fa ús de la segona llengua a l'aula o fora d'ella). Bernaus (2001) considera l'*AMTB* com l'instrument de mesura de motivació i actituds més validat. Com a coparticipants d'aquest parer, l'equip de professors que ha elaborat aquest qüestionari ha seguit parcialment els passos de Gardner (1985) i ha fet una adaptació dels constructes per ell proposats:

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• <i>actituds vers els parlants de la llengua meta</i>• <i>interès per les llengües estrangeres</i>• <i>actituds vers l'aprenentatge de la llengua meta</i>• <i>orientació integrativa</i>• <i>orientació instrumental</i> | <ul style="list-style-type: none">• <i>ansietat</i>• <i>actituds dels pares</i>• <i>intensitat motivacional</i>• <i>desitjos d'aprendre la llengua meta</i>• <i>el meu professor de LLE</i>• <i>les meves classes de LLE</i> |
|--|---|

Taula 8: Constructes AMTB (Gardner 1985)

D'aquests constructes, els que hem inclòs en el nostre estudi, fruit de la discussió conjunta amb els professors que han realitzat el qüestionari, són els que a continuació s'exposen:

- orientació instrumental
- orientació integrativa
- actituds vers els parlants
- actituds vers l'aprenentatge de llengües a l'aula
- intensitat motivacional
- ansietat

Els constructes desestimats han estat:

- actituds dels pares
- interès per les llengües estrangeres
- desitjos d'aprendre la llengua meta
- el meu professor de LLE
- les meves classes de LLE

Amb relació al constructe sobre les *Actituds dels pares* hem de tenir en compte el següent: 1) que els subjectes enquestats són estudiants universitaris, 2) que són adults i prou madurs com per no rebre una influència directa dels pares per estar més o menys motivats per l'aprenentatge de llengües. Hem considerat, doncs, que no té sentit en gent adulta preguntar-los per les actituds dels pares.

Quan a l'*Interès per les llengües estrangeres* i els *Desitjos d'aprendre la llengua meta*, hem cregut oportú prescindir d'ambdós apartats principalment per qüestions pràctiques. Ja comptem amb un constructe que mesura la intensitat motivacional i que ens proveeix amb la clau de la motivació per a l'aprenentatge de llengües. Igualment, ja tenim 112 ítems en el qüestionari. No hem volgut corre el risc que volent ser un estudi de recerca ambiciós, esdevingués massa pretensions. El qüestionari pot resultar massa llarg i tediós per als enquestats. El que inicialment poden haver respost amb interès pot acabar essent un mer compliment amb la petició del professor. La por que això passés ens ha fet descartar aquests dos constructes.

L'exclusió dels apartats *El meu professor de LLE* i *Les meves classes de LLE* és conseqüència de l'elaboració de nous ítems que no guarden cap relació amb els de l'*AMTB* de Gardner. Especialment, perquè aquest mesura qüestions de tipus afectiu entre el professor i la classe, mentre que a nosaltres ens interessa més saber sobre les actituds, creences, estratègies i metodologia de l'alumne vers l'aprenentatge, resultat de la seva experiència i passat acadèmic.

Per acabar, hem introduït un nou constructe, la *Consciència lingüística i cultural*. Essent seguidors de l'enfocament socioeducatiu de Gardner, és lògic que des de l'àmbit de la docència universitària sorgeixi la inquietud d'avaluar la consciència dels nostres estudiants respecte de la cultura i la llengua que aprenen, com a transmissores d'uns valors socioculturals propis d'una comunitat. El món universitari compta amb el repte de preparar i educar els intel·lectuals i professionals liberals del futur, la *nostra futura consciència cultural*.

A continuació, un cop acabada aquesta breu introducció s'expliquen i justifiquen detalladament els constructes seleccionats per a la nostra recerca.

2.8.1. ORIENTACIÓ INSTRUMENTAL

Principalment, aquest constructe es refereix a l'interès a aprendre la llengua per raons pragmàtiques, que no inclouen la identificació amb altres comunitats lingüístiques. Per Dörnyei (1994), l'orientació instrumental consisteix en motius extrínsecs ben interioritzats (regulació identificada i integrada) centrats a l'entorn de l'esforç del futur professional de l'individu. Aquest és el segon objectiu que cal considerar, segons Alonso Tapia (1999), quan es vol motivar l'estudiant:

"... Para motivar es preciso conseguir que los alumnos perciban la finalidad y relevancia concretas de lo que tratan de aprender." (Alonso Tapia 1999:110)

Per aquest motiu ens interessa veure la importància que atorguen els alumnes al fet d'estudiar llengües. Són els alumnes d'infermeria i fisioteràpia conscients de per què existeixen les llengües en el seu pla d'estudis? Són els alumnes de ciències de l'educació conscients de per què és important estudiar llengües? Tal com destaca Alonso Tapia (1999) és necessari que l'estudiant sàpiga la utilitat del que aprèn:

"... Es preciso que los alumnos caigan en la cuenta a través de alguna experiencia que ponga de manifiesto la utilidad de lo que se pretende enseñar." (Alonso Tapia 1999:120)

En el cas del alumnes d'infermeria i fisioteràpia, essent unes assignatures que no tenen una vinculació directa amb la seva futura professió, veuen ells el valor i el profit que poden treure en el moment de cursar-la? En el cas dels alumnes de ciències de l'educació, essent unes assignatures estretament lligades a la seva futura professió, veuen ells el valor i el profit de cursar-la? En estudis semblants al nostre, s'ha comprovat que els aprenents amb un nivell elevat d'orientació instrumental desenvolupen també una gran motivació per estudiar la llengua; i al contrari, els estudiants que experimenten nivells baixos d'orientació instrumental tampoc demostren una motivació elevada per estudiar la llengua. Masgoret, Bernaus & Gardner (2000) corroboren aquests resultats:

"...individuals who develop higher levels of Instrumental Orientation over the duration of the program develop higher levels of motivation to learn Spanish, whereas those who perceive less instrumental value in learning Spanish become less motivated to learn the language". (Masgoret, Bernaus & Gardner 2000:554)

Dins les possibles utilitats per estudiar llengües, hem considerat tres aspectes: l'estrictament professionalitzador (ponències, publicacions, llicenciatura, especialització, recerca, articles, etc.), el pragmàtic (per obtenir una bona feina, passar un examen, promocionar-se, assistir a congressos, col·laborar en projectes internacionals, etc.), i el de prestigi social. Amb referència a aquest tercer aspecte, és interessant l'estudi de Martyn (2000) en el qual es defensa com el domini de la llengua (anglesa) comporta un major prestigi personal i professional:

"..., the Aga Khan University School of Nursing aimed not simply to upgrade the nursing skills of participants but also to produce leaders who could enhance the role and raise the status of the profession within the health-care system and the community" (Martyn 2000:150)

L'autora considera que la millora de la competència lingüística influeix en tot tres factors a la vegada. Només cal conscienciar els estudiants. En el seu cas, un cop motivats els aprenents, la resposta és molt positiva i obtenen bons resultats acadèmics, així diu:

"Students response was very positive as evidenced by high ratings on the course evaluation. (...) students aimed at excellence, not simply to meet course requirements, but also to make a positive impact, both personally and professionally, on their community." (Martyn 2000:159)

Els mateixos estudiants conscientment o inconscientment també estan motivats pels tres aspectes: el professional, el pragmàtic i el de prestigi social.

2.8.2. ORIENTACIÓ INTEGRATIVA

Com hem explicat prèviament, i seguint les paraules de Dörnyei (1994), el motiu integratiu se centra a l'entorn de les predisposicions afectives relacionades amb la LL2 de l'individu, incloent-hi components socials, culturals i etnolingüístics, així com el seu interès general per altres països i les llengües estrangeres. Alguns estudis, com els de Masgoret, Bernaus & Gardner (2000), han demostrat que l'ajustament de l'estada a l'estranger tendeix a millorar amb el temps, a mesura que l'individu adquireix coneixements culturals específics, i aprèn a afrontar l'estrès sociocultural i psicològic. Segons els mateixos autors (2000), les persones amb una voluntat més integradora desenvolupen unes actituds més favorables vers l'aprenentatge de la segona llengua, mentre que aquelles persones menys integradores desenvolupen unes actituds més negatives vers l'aprenentatge de la llengua. Citen igualment els estudis de Ward i els seus col·legues (2000), que demostren com els individus que troben més semblances entre la cultura del país que visiten i la seva pròpia, experimenten també nivells més elevats d'ajustament cultural.

Tot parlant de la personalitat, hem citat com Masgoret, Bernaus & Gardner (2000), esmenten algunes recerques en les quals es demostra que certes característiques de la personalitat tenen influència en l'adaptació cultural segons siguin les normes socials de la nova cultura. En el nostre estudi, volem d'una banda veure si alguns trets de la personalitat poden de manera directa influir tant en l'aprenentatge i els seus hàbits, com en la integració social. Masgoret, Bernaus

& Gardner (2000), donen suport a allò suggerit per Ward (1996): l'interval cultural entre l'aprenent i les normes de la nova cultura és un millor predictor de l'adaptació cultural. Per exemple, pot ser més adaptatiu o avantatjós ser una persona extravertida en una cultura que afavoreix qualitats d'extraversió, i al contrari, introvertit en una cultura que afavoreix les qualitats de l'introversió.

En resum, una orientació integrativa pot afavorir l'ajustament cultural, i unes actituds positives vers l'aprenentatge de la LL2. En el nostre estudi, a més ens proposem veure els vincles entre la personalitat i la integració social, perquè certes característiques de la personalitat influeixen en l'adaptació cultural, segons quines siguin les normes socials de la nova cultura.

2.8.3. ACTITUDS VERS ELS PARLANTS

Lightbown (1993) comenta com l'actitud vers els parlants és un factor que influeix notòriament en la motivació. És resultat de la dinàmica social o la relació de poder entre llengües. En altres paraules, els membres d'un grup minoritari, que aprenen la llengua d'un grup majoritari, poden tenir unes actituds i motivació diferents, d'aquells membres d'un grup majoritari que aprenen una llengua minoritària. Encara que és possible predir l'efecte exacte de tals factors socials en l'aprenentatge d'una segona llengua, no es pot passar per alt el context social en el qual les llengües existeixen, si busquem entendre les variables que afecten l'èxit en l'aprenentatge. Fins i tot els nens són sensibles a la dinàmica social i a les relacions de poder.

“One factor which often affects motivation is the social dynamic or power relationship between the languages. That is, members of a minority group may have different attitudes and motivation when learning the language of a majority group than those of majority group members learning a minority language. Even though it is impossible to predict the exact effect of such societal factors on second language learning, the fact that languages exist in social contexts cannot be overlooked when we seek to understand the variables which affect success in learning. Even children are sensitive to social dynamics and power relationships.”
(Lightbown 1993:40)

Dels resultats obtinguts al seu estudi i de la discussió posterior, Masgoret, Bernaus & Gardner (2000) ens revelen el següent: aquells individus que s'adapten més, i que perceben menys distància entre la seva cultura i la de la llengua segona, adopten una actitud més positiva vers els parlants de la llengua; en canvi, aquells que experimenten dificultats a l'hora d'ajustar-se a la comunitat de la LL2 esdevenen menys favorables vers els seus parlants.

“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 & Gardner 2000:554)

No oblidem tampoc que quan parlem d'orientació instrumental hem comentat com alguns grups lingüístics minoritaris tenen tendència a substituir la primera llengua per una segona llengua més prestigiosa; i que quan parlem d'orientació integradora hem vist com certes persones tenen el desig d'identificar-se i ser acceptades pel grup de la LL2, per aprendre més sobre el grup de parlants, per trobar-se amb gent diferent.

Recapitulant, en l'actitud que s'adopta vers els parlants d'una llengua intervenen de manera decisiva la dinàmica social i/o les relacions de poder entre llengües. Un cas extrem pot ser el que alguns grups lingüístics minoritaris substitueixin la seva primera llengua per una segona llengua més prestigiosa. De tota manera, el que sí passa freqüentment és que se suscitin sentiments i desigs entre certs aprenents de o bé identificar-se i integrar-se amb els parlants de la LL2, o bé de rebutjar-los. En conseqüència, les actituds positives vers els parlants d'una llengua provenen de les persones que s'adapten i s'ajusten més fàcilment a la nova cultura; les actituds negatives, de persones que s'ajusten més difícilment.

2.8.4. ACTITUDS VERS L'APRENTATGE DE LLENGÜES A L'AULA

Als ulls de Stern (1983;1991), la recerca sobre les actituds en l'aprenentatge de llengües, fins ara, assenyala inequívocament que les actituds positives vers la llengua i la comunitat etnolingüística estan estretament associades amb nivells elevats de competència lingüística. Si bé és cert que estudis recents suggereixen que aquests factors actitudinals poden influir més en els primers estadis de l'aprenentatge d'una llengua que més tard.

Independentment de la vinculació a una cultura, o del benefici instrumental que es derivi d'aprendre una llengua, s'avalua aquí l'actitud positiva o negativa davant el fet d'aprendre una llengua per si mateixa. Per Lightbown (1993), la motivació en l'aprenentatge d'una segona llengua és un fenomen complex que pot ser definit en termes de dos factors: les necessitats comunicatives dels aprenents i les seves actituds vers la comunitat de la segona llengua. Si els aprenents necessiten parlar la segona llengua en un ampli ventall de situacions socials o complir amb ambicions professionals, són sensibles al valor comunicatiu de la segona llengua, i en conseqüència, estan motivats per adquirir un nivell de competència lingüística. D'igual manera, si els aprenents tenen actituds favorables vers els parlants de la llengua, desitgen establir més contacte amb ells.

“Motivation in second language learning is a complex phenomenon which can be defined in terms of two factors: learners' communicative needs, and their attitudes towards the second language community. If learners need to speak the second language in a wide range of social situations or do fulfil professional ambitions, they will perceive the communicative value of the second language and will therefore be motivated to acquire proficiency in it. Likewise, if learners have favourable attitudes towards the speakers of the language, they will desire more contact with them.” (Lightbown 1993:40)

Les experiències que els estudiants han viscut en el passat pel que fa a l'aprenentatge de llengües poden influir clarament en l'actitud vers l'assignatura i vers la classe. Recordem que segons Bernaus (1992) *“l'actitud és una forma personal de sentir i veure el món interior i l'exterior que cada individu ha interioritzat al llarg de la seva vida”*. Atesa aquesta consideració, les expectatives

vers l'assignatura, les possibles dificultats en el moment de cursar-la i la preocupació per la nota poden determinar l'actitud de l'alumne. Quant al seu neguit per la nota, Alonso Tapia (1999) el classifica com el tercer objectiu en la motivació dels estudiants: "aconseguir notes acceptables". De tota manera, Alonso Tapia (1999) recalca que per aprovar pot no ser necessari *saber* en el sentit més profund del terme, només s'ha de conèixer el que els professors demanen. De fet, l'opinió dels aprenents sobre les classes de llengua i els seus professors són factors que compten en les actituds de l'alumnat de cara a l'aprenentatge. Tal com diu Lightbown (1993), si la única raó del parlant per aprendre la segona llengua és la pressió exterior, la motivació interna pot ser mínima, i les actituds generals vers l'aprenentatge poden ser negatives. Hauríem d'aconseguir que l'actitud de l'estudiant vers l'aprenentatge de llengües a l'aula arribés a ser voluntària i autònoma. En paraules d'Alonso Tapia:

*"Quinta meta: sentir que (se) actúa con autonomía y no obligado
Si queremos que alumnos y alumnas acepten de buena gana el trabajo escolar,
es, pues, necesario crear las condiciones adecuadas para que lo asuman como
algo propio, de modo que el sentimiento de obligación disminuya."* (Alonso Tapia
1999:112)

2.8.5. INTENSITAT MOTIVACIONAL

Quan tractem la intensitat motivacional, ens referim a l'*esforç* que els estudiants dediquen a l'aprenentatge de llengües com a forma de mesurar la seva motivació. Efectivament, ja hem fet menció de com Bernaus (2001) troba l'*esforç* present en la majoria de definicions sobre motivació. La motivació requereix sempre un esforç i una persistència per a la consecució d'un objectiu. Dörnyei (1996) parla de la *quantitat d'energies* que dedica l'aprenent a estudiar la llengua, i de la durada de la seva persistència. Segons Ely (1986), és important la distinció entre "l'*objectiu* vers el que l'activitat concertada és dirigit, i l'*esforç* o *persistència* demostrat en el procés per aconseguir-lo". Si la força motivacional intervé en el tipus de motivació, aleshores l'*esforç* també hi compta.

Amb tot això, en el model socioeducatiu de Gardner (2001), la motivació per aprendre una segona llengua inclou tres elements: esforç, desig i afecte positiu. L'individu realment motivat mostra un esforç, desig i afecte. Tots tres elements per separat no són suficients per reflectir motivació. Un individu motivat dedica un cert esforç per aprendre la llengua; intenta de manera persistent i constant aprendre la matèria, fent els deures, buscant oportunitats per aprendre més, fent tasques extraordinàries, etc. L'individu motivat vol assolir l'objectiu i s'esforça per aconseguir l'èxit.

Tanmateix, volem recordar com Clariana (1994), resumint les diferències entre motivació intrínseca i extrínseca, cita l'*esforç* com a exemple de les atribucions i expectatives en la motivació intrínseca; l'alumne es basa en la seva pròpia eficàcia i control, s'esforça perquè està motivat per la tasca i pel fet d'aprendre. En la motivació extrínseca, al contrari, les expectatives que provenen de factors externs són a curt termini i menys perdurables.

Finalment, destaquem com Dörnyei & Ottó (2002) insisteixen en el caràcter dinàmic de la motivació puix que evoluciona i canvia amb el temps. De fet, segons Dörnyei & Ottó (2002) les forces motivacionals determinen la intensitat del compromís de l'acció inicial; la força inicial augmenta o disminueix segons les forces addicionals que participen en l'acció; l'avaluació posterior dels resultats té un paper destacat més endavant, ja que contribueix a la base motivacional d'una acció ulterior. Sobre això, potser seria interessant avaluar el grau d'esforç que hi ha en la motivació a l'aprenentatge *abans* d'estudiar la llengua, *durant* el progrés d'aprenentatge i al *final*, és a dir, l'esforç relacionat amb la motivació al llarg del curs. Aquesta no és la nostra pretensió. El que nosaltres perseguim amb la nostra recerca és mesurar, d'una manera global, en quin grau els estudiants s'esforcen habitualment per aprendre tant a classe com fora de classe.

2.8.6. CONSCIÈNCIA LINGÜÍSTICA I CULTURAL

Sempre que es parla de llengües està present la idea d'identitat cultural i distinció etnogràfica amb una comunitat de parlants. Moltes vegades, però, sembla una qüestió tan evident que ni s'esmenta de manera explícita; és un tema que com que *"ja se sap"*, roman subjacent o potser millor dit enlaire. Aquesta presència velada a les aules, en els materials escolars, entre parlants, aprenents i professors, ha estat motiu de discussió entre el grup de professors que ha realitzat el qüestionari. Potser suscitat també, per l'ensenyament de l'assignatura de català en un dels grups de l'EUIFB. En ser per a molts dels estudiants el català la seva llengua materna hem volgut, d'una part, percebre les motivacions que els fan estudiar la pròpia llengua i/o una llengua segona; i de l'altra, valorar si en no parlar explícitament de la llengua com a transmissora dels valors i llegat d'una cultura i una comunitat concretes, cometem una *falta d'omissió*, o simplement ometem el *"déjà su"*, és a dir, una evidència. Dit d'una altra manera, en el nostre treball volem valorar la identificació i consciència de què el coneixement d'una llengua comporta una visió del món cultural i social nova. Aquesta és la raó principal per la qual hem inclòs aquest constructe al qüestionari, encara que no sigui considerat per Gardner dins l'*AMBT*. El que sí que ha estudiat Gardner, juntament amb Masgoret i Bernaus (2000), és la distància cultural o la capacitat d'adaptació cultural.

Velasco i Bernaus (1999) citen "el desenvolupament de la consciència lingüística" com una de les formes d'actuació del professorat a l'aula per fomentar la motivació dels alumnes. Brown (1987) defineix l'actitud com "el seguit de creences que l'aprenent té vers els membres del grup de la llengua segona i vers la seva pròpia cultura". A més, no podem ignorar tampoc ni el context social, ni la dinàmica social, ni les relacions de poder (prestigi-desprestigi, domini, majoria-minoria) en els quals les llengües conviuen. En parlar de les actituds vers als parlants, hem vist com la llengua és un tret propi d'una comunitat social viva, vers

la qual certs aprenents tenen el desig d'identificar-se i ser acceptats, o bé vers la qual tenen una actitud de rebuig. En l'orientació integrativa, hem vist com l'aprenentatge de les llengües des d'un punt de vista social i cultural contribueix a la valoració de la individualitat, la integració social, la diversitat i les diferències culturals. Hem preguntat els alumnes sobre les llengües des del punt de vista de l'ús i l'orientació instrumental, perquè és important que l'estudiant conegui la utilitat del que aprèn, com posa de relleu Alonso Tapia (1999). Però com el mateix autor ressalta hi ha matèries que no s'ensenyen per la seva rellevància instrumental, sinó pel seu valor per al desenvolupament de la sensibilitat. En aquests casos, l'important és assenyalar el tipus d'experiència, i dissenyar la classe perquè els alumnes, en aprendre i progressar, aconseguixin aquesta experiència. Alonso Tapia diu:

“Obviamente, hay materias que no se enseñan por su relevancia instrumental, sino por su valor para el desarrollo de la sensibilidad, la salud, etc., como la música, la gimnasia, etc. En estos casos, lo importante es señalar el tipo de experiencia –estética, sensorial, física– que será posible conseguir al realizar la tarea, y diseñar la clase para que los alumnos, al aprender y progresar, consigan esa experiencia.” (Alonso Tapia 1999:122)

És vital, doncs, que juntament amb l'orientació instrumental, els estudiants visquin l'experiència addicional de sentir l'aprenentatge de llengües com un vehicle transmissor d'uns valors i trets socioculturals, identificatius d'una comunitat de parlants concreta.

2.8.7. L'ANSIETAT

L'ansietat és un tret de la personalitat ben caracteritzat, predictor d'un malestar general en la persona, de gran importància. En efecte, és una variable que en psicologia ha estat molt mesurada i avaluada tant des del punt de vista teòric, com metodològic, segons fa constar Clariana (1994); Eysenck l'inclou dins la dimensió neuroticisme-estabilitat. Respon a una funció adaptativa, que amb un grau moderat o baix, s'interpreta com una variable normal, freqüent en els individus, i que varia quantitativament entre ells. Clariana conclou amb la definició següent:

“De tot el que hem dit fins ara, podem concloure que l'ansietat, com a tret característic de la personalitat normal, és la tendència a respondre amb por davant de qualsevol situació que es percebi com una amenaça a l'autoestima.”
(Clariana 1994:57)

Tal com diuen Dörnyei & Schmidt (2001) seguint a Horwitz i al. (1986), l'ansietat es caracteritza per ser “un sentiment subjectiu de tensió, aprensió, nerviosisme i preocupació”, al qual s'afegeixen problemes de concentració, tendència a oblidar coses, suor i palpitations. D'altres problemes menys perceptibles a primera vista a l'aula de llengua, també causats per l'ansietat, són aquells concretament relacionats amb l'audició, i la parla, és a dir, dificultats com la distinció de sons en la nova llengua, o dificultats amb activitats lliures de comunicació oral. MacIntyre (1995) comenta com l'ansietat pot crear dèficits en l'aprenentatge de llengües, una activitat cognitiva basada en processos de codificació, emmagatzematge i realimentació; l'ansietat pot interferir en cadascun d'ells, creant un escenari d'atencions dividides en els estudiants ansiosos. Aquests es concentren, a la vegada, en la tasca a fer, i en les seves accions. Per exemple, quan han de respondre a una pregunta a classe, els estudiants ansiosos es concentren a respondre la pregunta del professor, i a avaluar les implicacions socials de la resposta *mentre la donen*. D'aquí que els alumnes ansiosos no aprenguin tan ràpidament com els estudiants que estan relaxats. Els aprenents ansiosos necessiten fer un major esforç per aconseguir el mateix rendiment que els alumnes relaxats (MacIntyre & Gardner 1994a). D'altra banda, si l'ansietat sorgeix al llarg de l'aprenentatge, aleshores el rendiment dels estudiants ansiosos és pobre, perquè han après menys. A més, no s'ha d'oblidar tampoc que l'ansietat és més forta encara en la comunicació oral (MacIntyre & Gardner 1994a, 1994b). Finalment, l'ansietat pot també, segons MacIntyre, interferir en l'habilitat de l'estudiant per demostrar el que sap. En conclusió, els estudiants ansiosos estan atrapats entre aquests dos problemes: han après menys i no són capaços de demostrar el que han après. Més encara, per la relació cíclica que s'estableix entre l'ansietat i el desenvolupament o l'aprofitament de la tasca, és ben possible

que com més nivell de fracàs experimentin els estudiants, més augmentarà encara el seu nivell d'ansietat. L'autor acaba el seu article proposant una solució per tractar aquests dèficits de l'aprenentatge de llengües; suggereix reduir l'ansietat lingüística, per mitjà de l'entrenament de certes habilitats que compensin les deficiències creades per l'ansietat.

Resumint, l'ansietat es manifesta tant des del punt de vista neurofisiològic com emotiu, motivacional i comportamental. Fisiològicament, es produeix un augment del ritme cardíac, sudoració, palpitations, als quals s'afegeixen conductes motrius desorganitzades, i poc funcionals; emocionalment l'individu es caracteritza per adoptar un comportament desagradable.

3. LA INFLUÈNCIA DEL CONTEXT SOCIOEDUCATIU EN L'APRENTATGE DE LLENGÜES SEGONES I ESTRANGERES

Els factors individuals dels aprenents estan influenciats pel context social en maneres molt subtils, que d'acord amb Stern (1983;1991), s'han de considerar quan interpretem el comportament de l'aprenent. Per Williams & Burden (1997), és important que es donin les condicions ambientals apropiades perquè l'aprenentatge es porti a terme. Segons els mateixos autors (1997), qualsevol aprenentatge està sempre afectat per l'entorn en el qual esdevé. L'impacte del context quan s'aprèn una llengua és considerable, a dos nivells: a gran escala, des del punt de vista cultural en què l'aprenentatge té lloc o el sistema educatiu, i a petita escala, des del punt de vista de l'escola o *ethos* de la classe.

Com diu Dörnyei (2003), la recerca dels anys noranta, estima que l'entorn de la classe (i, en general, el context de l'acció) exerceix una influència motivacional molt més forta de la que s'havia considerat fins aleshores. Per tant, els investigadors comencen a examinar l'impacte motivacional dels diferents aspectes del context d'aprenentatge, com ara els *components motivacionals específics d'un curs* (rellevància dels materials d'ensenyament, interès a les tasques, ús adequat dels mètodes d'ensenyament), els *components motivacionals específics del professor* (l'impacte motivacional de la personalitat del professor, comportament, i estil o forma d'ensenyar), i els *components motivacionals específics del grup* (diferents característiques del grup d'aprenents: cohesió, orientació dels objectius, i normes del grup). Les implicacions educatives de la recerca en motivació realitzada als anys noranta són clarament importants, fins i tot des d'una visió teòrica perquè introdueix una *aproximació situada* caracteritzada per ser una *perspectiva més concreta*, en contrast amb l'àmplia perspectiva de l'aproximació sociopsicològica. Dörnyei (2003) recorda com en un article sobre les vinculacions entre les influències individuals i socials en l'aprenentatge, McGroarty (2001) explica que aquesta "contextualització" de la motivació en LL2 no és un fet aïllat sinó que coincideix amb un canvi paral·lel en la psicologia en el qual es destaca el paper del context social a qualsevol activitat d'aprenentatge:

"In a thought-provoking paper on the links between individual and social influences on learning, McGroarty (2001) explained that this "contextualization" of L2 motivation did not happen in isolation but coincided with a parallel situated shift in psychology that highlighted the role of the social context in any learning activity."
(Dörnyei 2003:12)

En aquesta línia, Williams & Burden (1997) defensen la perspectiva que des del naixement l'aprenentatge és el resultat de les interaccions socials, que sempre es donen dins un context concret. O millor dit, per a ells l'aprenentatge ocorre dins una varietat de contextos que freqüentment se solapen; alguns d'ells són més conductors dels processos de desenvolupament cognitiu, afectiu, moral i social que d'altres. És clar que les diferències nacionals i culturals tenen una influència profunda sobre el desenvolupament d'una llengua i la forma en què s'usa. Una de les primeres funcions d'una llengua és descriure el nostre entorn, de manera que ens puguem fer una imatge de nosaltres mateixos amb relació a ell. Com més bé arribem a entendre el context cultural en el qual creix la llengua que estem intentant aprendre, més possibilitats tindrem d'entendre les diferències essencials entre la manera en què aquesta llengua s'usa en comparació a la nostra. A més, l'ampli context social, educatiu, polític i cultural dels aprenents influeix sobre el sentit que ells li donen a la situació d'aprenentatge, i sobre la manera de veure la cultura a la qual la llengua meta pertany.

Sobre això, són il·lustratius els comentaris de Ramage (1990) sobre el dèficit en l'estudi de llengües estrangeres en la societat nord-americana. L'autora parla de la dificultat a l'hora de recomanar estratègies per augmentar l'interès de la gent per l'estudi d'una llengua estrangera. Comenta com certs mitjans de comunicació d'àmplia difusió, tals com el *New York Times*, poden influenciar l'opinió pública en general, si continuen prestant atenció al dèficit nacional en llengua estrangera. Per afegir que, probablement, els estudiants reflectiran un interès per les llengües estrangeres si el mateix s'evidencia en el seu entorn general:

“Outside of the educational context, it is more difficult to recommend strategies for increasing people’s interest in foreign language study. However, if widely circulated publications such as The New York Times continue to give attention to our foreign language deficit, the general population is likely to be influenced. Furthermore, if college and high-school requirements continue to be reinstated, or instated for the first time as in some states, the general public is likely to take notice. The possibility exists that the student population will mirror the interest in foreign languages as evidenced in their general environment.” (Ramage 1990:213)

Ramage (1990) va més lluny, i reclama el valor social que implica un cert coneixement de la naturalesa del llenguatge: el seu poder, com el pot situar a un individu des del punt de vista social, educatiu, professional; com les relacions socials s’expressen a través de la llengua; com un pot dominar o pot ser dominat segon l’ús que en faci de la llengua; com els assumptes de negocis es fan o es perden a través de la llengua; com la propietat es manté o es perd a través de la llengua, etc. L’interès intrínsec per la llengua té més possibilitats de refermar-se, si a més d’ensenyar la seva estructura, ensenyem el que significa aprendre una llengua. En reconèixer l’abast social d’una llengua, Ramage (1990) es mostra partidària de començar a fomentar l’estudi de les llengües, que actualment es necessiten en l’àmbit dels negocis dels EUA, la diplomàcia, i l’educació, en lloc de seguir la desfasada tradició d’oferir principalment la possibilitat d’estudiar llengües romàniques. El que s’imposa, doncs, per Ramage (1990) és una adaptació a les realitats del món contemporani i a la societat, argument que també corrobora Lepetit (1990) dient:

“Néanmoins, de temps à autre, il convient de réajuster les programmes d’enseignement et les contenus pédagogiques de l’appareil éducatif aux réalités du monde contemporain et à la société au sein de laquelle ils trouvent leur assise.” (Lepetit 1990:324)

Lepetit (1990) destaca com l'anàlisi de les necessitats lingüístiques en l'aprenentatge està vinculada a les exigències de les diferents situacions de la vida social i professional. En realitat, no s'atenen les necessitats lingüístiques de l'aprenent com a individu, sinó com a membre d'un grup socioprofessional dependent d'una institució; són sobretot les necessitats d'una institució donada les que són catalogades. Les demandes i les aspiracions formulades per l'aprenent en tant que individu, les necessitats subjectives romanen a l'ombra:

“De plus, remarquons enfin, que les analyses de besoins langagiers se limitent aux besoins dits objectifs c'est-à-dire liés aux exigences des différentes situations qui caractérisent la vie socio-professionnelle. (...) En fait, il ne s'agit pas d'étudier les besoins langagiers de l'apprenant en tant qu'individu mais comme membre d'un groupe socio-professionnel dépendant d'une institution. Autrement dit, ce sont surtout les besoins d'une institution donnée qui sont répertoriés. En aucun cas il ne s'agit de se situer au plan des demandes et des aspirations formulées par l'apprenant en tant qu'individu. Les besoins subjectifs sont laissés dans l'ombre.”
(Lepetit 1990:325)

Conforme a Cenoz i Perales (2000), l'aprenentatge i l'adquisició de segones llengües és un procés que succeeix en diferents contextos sociolingüístics i educatius. Encara que l'estudi de la influència del context en el procés d'adquisició de segones llengües és relativament recent, està àmpliament acceptat que les variables contextuais poden afectar aquest procés (Ellis 1994; Gardner i Clément 1990). Als ulls de Cenoz, i Perales (2000), en el complex procés d'adquisició de segones llengües intervenen, de manera directa o indirecta, un gran nombre de variables individuals i contextuais, que també poden estar relacionades entre si. A més, l'adquisició de segones llengües presenta una gran diversitat, quant a les condicions en què té lloc i als seus objectius. Els autors (2000) destaquen que l'adquisició de la LL2 està relacionada amb el context en el qual es produeix. Una anàlisi simplista del procés d'adquisició implicaria que una segona llengua s'adquireix per mitjà de la instrucció o de la interacció. La realitat és més complexa, perquè no només tenim els contextos mixtos d'adquisició en els quals es combinen instrucció i interacció, sinó que l'adquisició s'efectua en contextos sociolingüístics i socioeducatius que presenten

característiques determinades. Per Cenoz i Perales (2000), els contextos determinen, en gran manera, les possibilitats d'interacció i el tipus d'instrucció. A més, aquests contextos influeixen en variables individuals com les actituds i la motivació. Una prova manifesta de com el context determina l'aprenentatge l'aporta Levine (2003) quan diu que segons els resultats de la seva cerca, els estudiants que provenen d'entorns bilingües i multilingües tenen tendència a sentir-se menys ansiosos sobre l'ús de la llengua meta, que els estudiants que provenen d'entorns monolingües:

“This finding suggests that students who come from bi- or multilingual backgrounds may tend to feel less anxious about TL use than students from monolingual backgrounds.” (Levine 2003:354)

Tot això implica que, segons Cenoz i Perales (2000), encara que l'objectiu d'un estudi determinat sigui una anàlisi d'un aspecte lingüístic o psicolingüístic específic, no hem d'oblidar que les variables contextuals poden incidir en tots els aspectes de l'adquisició de llengües. Per tant, és necessari determinar les característiques de les diferents situacions d'adquisició de LL2, i adoptar una perspectiva multidisciplinària que no només inclogui elements lingüístics i psicolingüístics, sinó també psicosocials i sociolingüístics.

De fet, la influència de les variables contextuals és un dels fonaments d'alguns models teòrics que tracten d'explicar l'adquisició de segones llengües des d'una perspectiva psicosocial. Segons Ellis (1985;90), una de les troballes més importants del model socioeducatiu de Gardner és la força amb la qual el context social incideix en el nivell i el tipus de motivació. Tal com esmenta Bernaus (2001), Gardner presenta quatre components bàsics:

- 1) El *medi social*, és a dir, les creences de l'entorn social de l'aprenent (institució educativa, professor, família i de la societat en general) vers la llengua de l'aprenentatge que influeixen en les actituds de l'alumne. En definitiva, l'estatus social de la llengua d'aprenentatge.

- 2) Les *diferències individuals*, que inclouen, per una banda, el “motiu integratiu”, format per l’orientació integrativa (actituds vers la llengua meta i els seu parlants, i l’interès per l’aprenentatge de la LLE) i les actituds vers la situació d’aprenentatge que promouen la motivació i, per l’altra, les aptituds lingüístiques.
- 3) El *context* en el qual l’aprenentatge té lloc: formal/institucional o informal/natural.
- 4) *Resultats* obtinguts: lingüístics (competència lingüística i comunicativa) i no lingüístics (relacionats amb les actituds).

D’acord amb Bernaus (2001), aquests components no poden considerar-se de manera independent, ja que s’interrelacionen. Segons el nostre parer, tots quatre tenen clarament molt a veure amb la interacció social constant de la qual parlen Williams & Burden.

3.1. EL CONTEXT EDUCATIU

Des d'una altra perspectiva, conforme al que diuen Williams & Burden (1997), el sistema educatiu d'una nació afectarà l'entorn de l'aprenentatge. És evident que hi ha clares i vastes diferències entre els objectius manifestats pels sistemes educatius de països com la Xina, el Japó, el Regne Unit i els Estats Units. Fins i tot, en aquests països no hi ha necessàriament un seguit de polítiques educatives universalment reconegudes sobre com aquests objectius han de ser assolits. Des del punt de vista escolar, l'*ethos* que existeix dins una escola afectarà el tipus d'aprenentatge que es porti a terme en el centre. El que fa que una escola tingui èxit, aleshores, ha de ser jutjat segons els objectius educatius expressats per la institució, dins un context nacional i cultural del sistema educatiu del país més ampli.

Des del punt de vista de la sociologia educativa, l'educació és una activitat i una institució dins el context social, tal com diu Stern (1983;1991). Les escoles i d'altres institucions educatives són vistes com a part de la societat, perquè reflecteixen l'estructura social existent. Les llengües també juguen el seu paper en aquest tipus de divisió de classes en l'educació. Fins fa poc, l'aprenentatge de llengües estrangeres era vist com una marca d'*elitisme*; i en alguns entorns escolars les llengües s'ensenyen més que pel seu mèrit intrínsec, perquè donen prestigi social a l'aprenent. És el cas del sistema educatiu als Estats Units. De fet, Ramage (1990) explica com l'aprenentatge d'una llengua estrangera en el seu país és un requeriment obligat per anar a l'escola secundària, o bé, s'associa a la idea d'*elitisme* i vinculació a un estatus social i educatiu concret. El francès ha estat sempre considerat com un ingredient essencial en una educació d'*elit*. L'autora (1990) reclama un esforç per desterrar la idea de que l'estudi d'una llengua estrangera és només per als privilegiats. L'adquisició de la competència en una altra llengua pot beneficiar les persones al llarg de la seva vida i tota la nació. Ramage (1990) remarca com els Estats Units compta amb moltes persones

que són nadiues en altres llengües que no és l'anglès. Algunes comunitats mantenen la seva llengua i cultura enviant els nens a classes de llengua i cultura després de l'horari escolar. Altres no ho fan. En molts casos, les escoles públiques no aprofiten aquest recurs:

"A third recommendation is to break away from the notion that foreign language study is only for those who are college bound. Because our nation needs people with skills in languages other than English, it should no longer be associated with a particular social and educational status. In short, we need to "de-elitize" foreign language study. Proficiency in another language can be as asset to individuals in all walks of life and to the nation as a whole. We have a large pool of people who speak languages other than English natively. Some communities maintain their language and culture by sending their children to language and culture classes after regular school hours. Others do not. In most cases, however, the public schools do not capitalize on this rich resource." (Ramage 1990:213-214)

De vegades per Stern (1983;1991), les llengües s'han introduït a les escoles primàries, i secundàries no acadèmiques, en un intent d'esdevenir més democràtiques, i de contrarestar la posició privilegiada o elitista abans esmentada. Segons l'autor (1983;1991), l'anàlisi social de l'escola proporciona els conceptes per interpretar el context social, dins el qual es pot veure el paper de les llengües ensenyades en un sistema escolar. Des d'un punt de vista sociològic, l'ensenyament d'una llengua és una intervenció per la qual el repertori lingüístic d'una població es modifica:

"...The sociological analysis of the school in relation to society is of value to language teaching theory because it provides the concepts for interpreting the social framework within which to view the role of languages taught in a school system. Looked at sociologically, teaching a language is an intervention by which the linguistic repertoire of a population is modified." (H.H. Stern 1983; 1991:425)

D'altra banda diu Stern (1983;1991), tampoc s'ha concedit a l'aprenentatge d'una segona llengua la importància i la urgència, per exemple, d'una campanya d'alfabetització. Sovint, la segona llengua ensenyada en una escola no es fa servir fora de la classe de llengua. En els llocs en els quals una segona llengua s'ensenyava perquè ha de servir com a llengua d'instrucció, o perquè és la llengua de l'entorn, com ara ha passat amb el francès o l'anglès en alguns països, la segona llengua s'aprèn amb més èxit. L'ús social que es fa d'una segona llengua està present en el seu aprenentatge. Aleshores, si volem entendre per què

l'aprenentatge d'una llengua no és exitós a l'escola, hem de mirar fora de l'escola i preguntar-nos: quina importància atorga la societat a la segona llengua? És a dir, l'èxit de l'ensenyament de llengües depèn del paper, o la percepció de les llengües en aquella societat. Stern (1983;1991) conclou afirmant que les llengües contribueixen a l'esquema total de l'educació. Per tal de ser efectiu, l'ensenyament de llengües ha de tenir un lloc clar i definit dins el sistema educatiu. Sense entendre la totalitat del sistema i les seves institucions, els professors de llengües no poden jugar el seu paper de manera constructiva.

Un clar exemple el tenim en l'aprenentatge de l'anglès al Japó. En un estudi de Norris (2001) es parla detalladament del complex context d'aprenentatge de l'anglès en aquest país, sobretot per com s'ensenyava l'anglès. Els exàmens d'ingrés a la universitat determinen i condicionen la preparació que els estudiants reben a les escoles; en realitat, l'ensenyament de l'anglès a l'escola secundària s'adreça a la superació d'aquests exàmens. Bàsicament són proves rigoroses de comprensió gramatical de la llengua anglesa, que inclouen la traducció de passatges complexos, així com coneixements amplis de vocabulari i estructures gramaticals (Morrow 1987). L'examen no se centra directament en les habilitats de parla o audició dels estudiants. En conseqüència, les escoles no veuen la necessitat de preparar els estudiants per a unes habilitats de les quals no seran examinats. L'autora comenta com Berwick i els seu col·legues (1989) suggereixen que la motivació per estudiar anglès arriba al màxim al llarg de l'últim any de l'escola secundària quan els estudiants canalitzen totes les seves energies a estudiar per ser admesos a la universitat. Així doncs, un cop els estudiants entren a la universitat, la motivació a prosseguir l'estudi de l'anglès de vegades disminueix. Molts dels estudiants de primer curs no tenen objectius acadèmics. Per contrast, molts adults reprenen els seus estudis d'anglès. Aquests amb freqüència estudien a escoles privades de llengües estrangeres que proporcionen classes a tothora, prestant un servei a l'empleat ocupat que moltes vegades treballa fins tard al vespre. D'entre les nombroses raons per aquest renovat interès dels adults a estudiar s'hi inclou l'adquisició de noves habilitats

necessàries per als llocs de treball i la seva preparació per a un trasllat de feina a l'estranger. Sigui com sigui, segons Norris (2001) sembla que en els darrers anys, els professors joves que entren en el sistema educatiu japonès treballen dur per incorporar un major ús de la llengua oral a l'aula, així com per augmentar i desenvolupar la competència lingüística dels seus alumnes. És important que els professors facin veure els aprenents que estudiar una altra llengua i cultura pot ajudar a la percepció i comprensió d'altres cultures. Norris (2001) reconeix el Japó com un context únic en l'aprenentatge de l'anglès, especialment si es consideren els diversos factors que influeixen en l'ensenyament de la llengua. Encara que el canvi en el sistema educatiu sigui lent, el fet que l'anglès s'hagi introduït com assignatura a l'escola elemental, l'any 2002, no pot més que ajudar a motivar els estudiants a assolir nivells més elevats de competència en el futur:

"Japan is perhaps, a unique environment in which to learn English, especially when taking into consideration the many factors which influence the manner in which the language is taught. Although change may be slow to the education system, the introduction of the English language as a subject in elementary school, in the year 2002, can only help to further motivate students to achieve higher levels of proficiency in the future." (Norris 2001:6)

Dins el context de l'educació formal als Estats Units, hi ha també una necessitat de millorar les habilitats de la nació pel que fa al coneixement de les llengües estrangeres. Ramage (1990) recomana canviar el requeriment de cursar dos anys de llengua estrangera a l'escola secundària, per un requeriment de competència. Potser això fomentaria que més estudiants aprenguessin la llengua.

"If foreign language study were promoted as a step toward gaining proficiency in a language other than English rather than as a passport to acceptance in or graduation from college, we might engage more students in actually learning the language." (Ramage 1990:214)

La competència s'hauria d'avaluar, no quant al domini de certes estructures gramaticals, sinó, més aviat, en termes d'habilitats comunicatives orals i escrites. Segons l'estudi de Ramage (1990) els estudiants que han escollit continuar estudiant una llengua estrangera a la secundària, després del segon any, han

adquirit algunes motivacions específiques. Bàsicament, han desenvolupat un interès per l'estudi de la llengua per si mateixa, que va més enllà, del d'acomplir un requeriment, tal com resulta ser, per als alumnes que no segueixen estudiant llengües estrangeres.

Deixant de banda les particularitats dels casos concrets, som del parer que una vegada que socialment es valora la pertinença de fer servir una segona llengua, i els aprenents veuen la utilitat de fer-la servir, les segones llengües a les escoles s'aprenen amb més èxit. Un ensenyament de llengües efectiu ha de comptar amb un espai propi i definit dins el sistema educatiu. Sobretot, perquè, mentre no es compregui la totalitat del sistema educatiu i les seves institucions, els professors de llengües no podran portar a cap el seu rol d'una manera constructiva.

3.2. L'APRENTATGE EN UN CONTEXT NATURAL O FORMAL

En un medi institucional, el medi social (especialment la relació entre professor i alumnes a l'aula) influeix considerablement en la motivació, i aquesta, a la vegada, en l'aprenentatge. D'igual manera per Bernaus (2001), el model de Gardner mostra també que les aptituds lingüístiques afecten més directament l'aprenentatge de LLE en un medi institucional, que en un medi natural o informal. Sobre això, Pavón (2001) corrobora que en un context d'ensenyament /aprenentatge, més o menys formal, la quantitat de coneixement previ que es posseeix, els diferents mètodes o aproximacions que se segueixen, el temps que es disposa, la influència dels diferents tipus d'exposició a la llengua, l'edat òptima d'aprenentatge, la relació entre aptitud i intel·ligència, l'estil cognitiu, la personalitat, etc., constitueixen els factors individuals i contextuais que, en conjunt, determinen de manera indiscutible l'aprenentatge d'una segona llengua.

Quant a Ellis (1985), la instrucció formal contribueix directament i indirectament a la interiorització de diferents tipus de coneixement, la qual cosa permet a l'aprenent d'un medi formal portar a terme un més ampli ventall de tasques lingüístiques que l'aprenent d'un medi natural. Igualment, Ellis (1985) observa com l'entorn de la classe proveeix d'un tipus d'*input* diferent del d'un entorn natural. Si els factors de l'entorn són importants per ASLL, es pot dir que 1) la ruta d'adquisició en el dos escenaris és diferent, i 2) que l'èxit de l'adquisició de la LL2 en ambdós escenaris també és diferent. L'autor (1985;90) afirma que emfasitzar les diferències clares i òbvies entre un entorn natural i un formal resulta equivocat. No s'han de tractar oposadament, sinó més com a proveïdors del mateix tipus de discurs en graus diferents: les classes poden facilitar intercanvis comunicatius genuïns, i els escenaris naturals poden comprometre els aprenents a l'estudi formal:

“However, although there are clear and obvious differences between natural and classroom environments, it would be wrong to overemphasize these differences. (...) Rather than treat natural and classroom environments as opposites, it would be more accurate to see them as providing the same discourse types in different degrees. (...) As Krashen (1976) comments, classrooms can afford opportunities for genuine communicative exchanges, while in natural settings learners can engage in formal study, ...” (Ellis 1985;90:150)

Una recerca que mostra els beneficis de considerar la complementarietat del context formal i el natural alhora, com a afavoridors d'un aprenentatge més global, i que, a fi de comptes, respon més a les necessitats dels aprenents d'avui dia és la de Duff i els seus col·legues (2002). Els esmentats autors porten a terme un estudi entre els participants d'un programa, que combina l'ensenyament de l'anglès com a segona llengua per a immigrants, i les habilitats d'infermeria per aquells que desitgen esdevenir ajudants sanitaris i residents a llarg termini al Canadà. Des d'una aproximació interpretativa i qualitativa, assessorats per perspectives de recerca feministes, els investigadors entrevisten els participants en el programa, identificant els temes comuns abans i després de les seves pràctiques clíniques. Centren la discussió del *practicum* en termes de socialització lingüística, i descriuen alguns dels reptes que els estudiants afronten quan atenen gent gran amb diverses dificultats físiques i emocionals.

D'entre les descobertes més interessants i inesperades, els autors (2002) inclouen la varietat i complexitat de les habilitats comunicatives requerides per part dels participants, amb d'altres requeriments físics i emocionals. Duff i els seus associats comproven que, si bé és cert que en algunes situacions els ajudants sanitaris (com auxiliars d'infermeria, infermeres i altres treballadors sanitaris) han de conèixer tant la terminologia i convencions mèdiques, com les tècniques adequades; a més a més, gran part de la seva feina implica fer ús d'una comunicació que no és ni verbal ni tècnica. Amb sorpresa, els autors (2002) constaten també que la majoria de programes curriculars i llibres de text actuals preparen els estudiants per treballar en un context de monolingüisme en llengua anglesa. Paradoxalment, aquests llocs de feina simplement ja no existeixen a les

grans ciutats. De fet, tant els treballadors més experimentats a aprendre a comunicar-se en una altra llengua, com els que parlen altres llengües a més de l'anglès, són ara els més avantatjats. Per tant, els programes han de donar importància a aquests tres tipus de comunicació: anglès tècnic, comunicació no verbal i comunicació interpersonal en anglès (i/o multilingüe). Aleshores, s'ha de preparar els estudiants per a les exigents realitats lingüístiques i socials que els esperen, per a les barreres comunicatives i minusvalideses que requereixen una gran adaptació de la seva part; així com, per ser capaços d'aprendre diferents maneres de transmetre la mateixa informació adaptant-se al registre, interlocutor, finalitat, etc. Finalment, Duff i els seus col·legues recalquen que les institucions socials públiques i privades sanitàries ja no són monolingües i monoculturals, i que les habilitats i la interacció efectives d'un medi anglès són només una faceta de la comunicació exitosa en uns nous llocs de treball més globals. Endemés de l'aprenentatge de la llengua anglesa, aquests individus han afrontat aprenentatges procedimentals per fer més fluida la seva comunicació amb el pacient.

“To conclude, understanding the difficult, complex, changing language needs in the multilingual and multicultural workplace is urgent for practitioners, educators, social scientists, and policy makers. (...) Finally, they are a reminder to researchers and caregivers that public and private social institutions –in this case in healthcare- are no longer monolingual and monocultural and that effective English-medium skills and interaction are just one facet of successful communication in the new, more global, workplace.” (Duff i al. 2002:419)

Així doncs, l'efecte dels factors de l'entorn sembla àmpliament restringit a la rapidesa i quantitat de LL2 que l'estudiant aprèn. En opinió de Bernaus i Escobar (2002), el tipus d'interacció que pot donar-se amb els parlants de la llengua meta, tant en contextos naturals com a l'aula, pot influir en el procés d'adquisició, a l'igual que les oportunitats que té l'aprenent d'exposició a la llengua per mitjà del contacte directe amb la comunitat de parlants, o dels mitjans de comunicació. Si es tracta de l'adquisició d'una LLE a l'aula, la metodologia emprada i la personalitat del professor, juntament amb els factors individuals dels alumnes, influeix també en el procés d'aprenentatge. A l'hora de prosseguir en l'estudi d'una llengua estrangera, Ramage (1990) argumenta que el poder de la suggestió és fort. El fet de difondre les raons per les quals els estudiants continuen estudiant

una llengua estrangera, augmenta les possibilitats que altres estudiants les adquireixin com a pròpies. En opinió de l'autora, la promoció d'aquestes motivacions i actituds específiques es pot portar a terme tant en un context educatiu formal, com en un context més ampli.

"To give more "air play" to the reasons for foreign language study subscribed to by continuing students increases the chances of other students acquiring them as their reasons for foreign language study. The power of suggestion is strong ... The promotion of motivations and attitudes that can lead to continuation in foreign language study can be addressed within the formal educational setting as well as in a broader context." (Ramage 1990:212)

Segons Williams & Burden (1997), els professors poden proveir els estudiants amb un entorn que fomenti la motivació, i consideri les preferències emocionals, psicològiques i sociològiques dels aprenents d'una llengua. També segons els principis individuals, competitiu o cooperatiu en què s'organitzin les classes, aquests exerciran un impacte més o menys substancial en l'aprenentatge que es duu a terme.

"...By giving time and thought to providing learners with an environment that enhances motivation, and that considers learners' emotional, psychological and sociological preferences, teachers can greatly enhance the learning of a language. It is also clear that whether classrooms are organised according to individualised, competitive or co-operative principles will also have a substantial impact on the learning that occurs." (Williams & Burden 1997:202)

Pels autors (1997), l'entorn físic immediat de la classe i la naturalesa de les interaccions personals que hi tenen lloc exerceixen una profunda influència sobre el contingut i la manera en què un individu aprèn una llengua; especialment, pel que fa a l'aprenentatge d'un *ethos* o *clima* concret. Més específicament, s'haurien de mirar detingudament les formes en què els membres de qualsevol classe o grup d'aprenents interpreten aquestes interaccions i les veuen com a afavoridores o no. Segons Williams & Burden (1997), un aspecte important de qualsevol investigació en l'entorn de la classe són les percepcions que els aprenents tenen del clima que preval a la seva classe, que freqüentment difereix de les percepcions dels seus professors. És també important considerar el sentit que els aprenents donen a les interaccions professor-aprenent que esdevenen a la classe.

“An important aspect of any investigation into classroom environment is the perceptions that learners have of the climate that prevails in their classroom, which frequently differ from the perceptions of their teachers. It is also important to consider the sense that learners make of the teacher-learner interactions that occur in the classroom.” (Williams & Burden 1997:202)

De totes maneres, conforme a Williams & Burden (1997), cada individu interpreta l'entorn en el qual aprèn la llengua a la seva manera, la qual cosa fa difícil determinar quins són els contextos apropiats per aprendre. Tot i així, sembla pertinent suggerir que el fet de demanar els aprenents sobre les seves pròpies percepcions i parlar-ne amb ells ha de córrer parell a augmentar la consciència dels professors vers el tipus d'entorn que els seus aprenents troben més afavoridor per a l'aprenentatge d'una llengua. En concret, per Williams & Burden (1997) les classes de llengua necessiten ser llocs on els aprenents són animats a fer servir la nova llengua per comunicar-se, per provar noves maneres d'expressar significats, per negociar, per equivocar-se sense por, i per aprendre a aprendre dels seus encerts i errors. Emocionalment, un entorn adequat per a l'aprenentatge de llengües ha de fomentar la confiança necessària per comunicar-se, ha de fomentar la seguretat de l'aprenent en si mateix i l'autoestima. En opinió dels autors (1997), si prenem un punt de vista interactiu de l'aprenentatge, veiem la naturalesa de les interaccions que tenen lloc com una clau per a l'aprenentatge. Això és especialment aparent en el cas de l'aprenentatge d'una llengua, on fent servir la llengua és essencialment una activitat social, i la interacció en la llengua meta és una part integral del procés d'aprenentatge. Els professors necessiten ser especialment conscients de l'impacte de les interaccions que ocorren a la classe. Aquestes interaccions poden fomentar un sentit de pertinença, poden intensificar un comportament compartit, poden facilitar el control personal i nodrir atribucions positives. En concret, la naturalesa de la interacció en la llengua meta influirà en la qualitat de l'aprenentatge d'aquella llengua.

3.3. CONTEXTUALITZACIÓ I COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA

En efecte, la dinàmica social i/o la relació de poder entre llengües tenen conseqüències rellevants en la motivació per aprendre, o per exemple, en l'actitud vers una comunitat de parlants. Per això mateix, si volem entendre les variables que afecten l'èxit en l'aprenentatge de llengües, no podem, de cap manera, oblidar el context social en el qual les llengües existeixen. Com Williams & Burden (1997) han vist que tot el context té una influència important en qualsevol aprenentatge. Això fa referència no només al context immediat de la classe, el centre d'aprenentatge, o la pròpia llar on és important establir un entorn físic que doni suport, juntament amb interaccions personals que ho facilitin. Per Williams & Burden (1997), comprendre la manera en què certs aspectes de l'entorn afecten l'aprenentatge és particularment important per als professors de llengües i aprenents. Segons Bernaus (2002), els resultats de molts estudis demostren com l'orientació integrativa i les actituds vers la situació d'aprenentatge provenen del medi social. Ambdues afecten la motivació i els resultats de l'aprenent de dues maneres: lingüísticament o actitudinalment. L'ús social que es fa d'una llengua està present en el seu aprenentatge. L'èxit de l'ensenyament de llengües depèn, doncs, del paper o la percepció de les llengües en aquella societat.

En conseqüència, tenint esguard de tot això, l'objectiu del primer apartat del qüestionari és contextualitzar socialment i acadèmicament els estudiants enquestats com a aprenents de llengües. Per mitjà de les dades generals demanades (edat, origen, ubicació geogràfica, estudis, llengües que parlen, etc.), s'ha pretès obtenir certs referents de l'entorn de l'estudiant per tal d'establir connexions individuals o bé grupals amb el seu entorn sociocultural. Masgoret, Bernaus & Gardner (2000) han suggerit que en estudis d'aquest àmbit, factors tals com els coneixements generals sobre la nova cultura i l'experiència prèvia a l'estranger poden ajudar, per exemple, a l'adaptació cultural i a l'acceptació d'un entorn cultural nou:

“Studies in this area have suggested that such factors as general knowledge about a new culture (Pruitt 1978) and previous experience abroad (Klineberg and Hull 1979) may play an important role in relation to cross-cultural adaptation. A study by Parker and McEvoy (1993) found that greater international experience tended to enhance adaptation and the ability to deal with a new cultural environment.” (Masgoret, Bernaus & Gardner 2000:550)

Per ser capaços d'avaluar en certa manera l'èxit de l'aprenentatge, del qual no hem deixat de fer esment des de l'inici del nostre treball, ens ha estat necessari demanar la competència lingüística dels estudiants respecte de les diferents llengües que parlen. El fet de demanar a l'alumne que s'autoavalui sobre els seus coneixements lingüístics és una dada important, com a implicació d'aquest en el procés d'aprenentatge. Alonso Tapia destaca la importància que l'alumne visqui aquesta experiència positivament. El primer objectiu en l'aprenentatge ha de ser “aprendre, sentir-se competent i gaudir-ho” (1999). Més tard es pregunta: “¿Qué hacer, pues, para conseguir que alumnos y alumnas experimenten que aprenden y, en consecuencia, se motiven?” (Alonso Tapia 1999:110). Totes aquestes dades personals i contextuals ens poden ajudar a definir l'entorn socioeducatiu dels aprenents enquestats, a més de ser útils per creuar amb la resta de constructes.

3.4. LA METODOLOGIA D'ENSENYAMENT A L'AULA

La creixent importància de les llengües “*modernes*”, a finals del segle XIX i a la primera part del segle XX, i el gradual declivi dels clàssics formen part per Stern (1983;1991) del gran gir històric d'ampliar, modernitzar i diversificar el currículum escolar. En la segona meitat del segle XIX, les llengües modernes se situen al mateix nivell que disciplines *modernes* com ara la història i les ciències naturals. Encara que, al llarg de la primera meitat del segle XX, es pensa que les llengües només pertanyen al currículum de l'educació secundària; les convencions del currículum dicten que l'educació primària pertany a l'ensenyament vernacular, en el qual les llengües estrangeres no hi tenen cabuda. És únicament en els últims 30 anys que el currículum de primària ha esdevingut prou flexible, com per acceptar o incentivar l'aprenentatge d'una segona llengua.

Les concepcions i teories sobre la llengua i el seu aprenentatge han evolucionat amb les aportacions d'altres ciències properes com la psicologia, la lingüística, la sociologia i les ciències de l'educació; contribucions que, en molts casos, han donat peu a nous enfocaments metodològics i, a d'altres, han ajudat a la creació de nous mètodes d'ensenyament/aprenentatge de llengües. Stern (1983;1991) observa com, primer, l'ensenyament de llengües ha estat exposat a la influència de la fonètica i de la lingüística, àrees que no tenen un paral·lel exacte a d'altres disciplines del currículum. En segon lloc, les demandes intel·lectuals de matèries amb “*contingut*”, com la història, la geografia, o les ciències, s'han vist de diferent manera que l'assoliment del domini d'una llengua moderna.

Com a exemple del que es podria considerar com un marc educatiu global, Bernaus (2000b) cita la frase següent de Maslow: *“All of life is education, and everybody is a teacher, and everybody is forever a pupil”* (Tot a la vida és educació, tots som professors, i tots som alumnes per sempre). Quina relació té aquesta frase amb l'aprenentatge de segones llengües o llengües estrangeres? L'aprenentatge d'una segona llengua o una llengua estrangera va molt lligat als valors actitudinals vers la llengua meta, vers els parlants de la mateixa i vers la seva cultura. Per l'autora, les actituds es van construir durant el procés educatiu de cada individu, i a grans trets, són part integrant de la seva educació. Com s'ha comentat anteriorment en l'apartat de motivació i actituds, aquestes juguen un paper prevalent en l'aprenentatge de LLE. La segona part de la frase, *“everybody is a teacher, and everybody is forever a pupil”*, té molt de sentit si s'entén que l'aprenentatge d'una llengua es produeix quan hi ha una interacció, en la qual cadascun dels interlocutors aporta els seus coneixements i dóna *feedback*, assumint, cadascun d'ells, el paper de l'emissor-professor i de receptor-alumne, que es poden anar simultaniejant. L'intercanvi de papers en l'acte de la comunicació donarà com a resultat la construcció de nous coneixements. D'altra banda assegura Bernaus (2000b), el paper del professor-emissor i l'alumne-receptor, que s'ha adquirit en l'aprenentatge d'una llengua ens acompanya al llarg de tota la vida, és per sempre, ja que els actes comunicatius es donen en l'ésser humà des del començament fins al final de la vida.

Quant a les relacions professor-alumne en el passat, Stern (1983;1991) afirma que unes relacions correctes i normals erigien el professor com el director inqüestionable de totes les activitats en tot moment, i la classe seguia les seves directrius d'una manera uniforme. Avui, freqüentment s'encoratja els professors a organitzar la classe d'una manera més fluida i flexible, i a no ser exclusivament

instructors de la classe. En resum, doncs, una perspectiva més flexible vers l'estructura dels grups d'aprenentatge lingüístic pot ajudar a l'ensenyament de la llengua. En opinió de Bernaus (2000b), els professors de llengües, en el desenvolupament de la seva competència professional, es nodreixen dels coneixements científics que aporta la didàctica de la llengua, i de la seva pròpia experimentació a l'aula. A més de conèixer les diferents teories sobre l'adquisició de llengües, el professor ha de comptar amb una visió global de l'educació que emmarqui el procés d'ensenyament / aprenentatge de la llengua. Segons aquesta visió global de l'educació, el professor escull l'enfocament o el mètode d'ensenyament / aprenentatge de la llengua que millor s'adapta a les seves creences sobre l'educació en un sentit global.

Bernaus (2000b) esmenta la noció de mètode d'ensenyament de la LL2 o LLE segons Richards i Rodgers (1986) que pot ser entesa a tres nivells: enfocament, disseny i procediment. El primer nivell, l'enfocament, es refereix a les teories de la naturalesa del llenguatge i de l'aprenentatge de la llengua. Les teories lingüístiques en les quals es basen els mètodes actuals són tres: l'estructural, la funcional i la interactiva. Amb referència a les teories d'aprenentatge, podem distingir entre les teories que estudien els processos psicolingüístics i cognitius que intervenen en l'aprenentatge, i les teories que se centren a determinar les condicions necessàries perquè l'aprenentatge ocorri. El segon nivell proposat per Richards i Rodgers (1986) és el disseny. Aquest inclou consideracions referents als objectius, el programa, els tipus d'activitats d'ensenyament i el paper dels alumnes, del professor i dels materials d'instrucció. El tercer nivell és el procediment. En aquest nivell s'inclouen les tècniques, pràctiques i conductes concretes que operen en l'ensenyament de la llengua.

Amb relació a la majoria dels mètodes d'ensenyament de llengües, la mateixa autora (2002b) argumenta com es caracteritzen per centrar-se en determinats aspectes d'algunes teories lingüístiques o d'aprenentatge, i derivar d'aquestes teories certs procediments didàctics sense fer propostes explícites sobre totes les dimensions que Richards i Rodgers (1986) esmenten. D'aquesta manera un mètode pot basar-se, per exemple, en alguns aspectes d'una teoria de l'adquisició de la llengua sense prestar gaire atenció a les teories lingüístiques, i especificant només, alguns elements inclosos en els nivells de disseny i procediment. Stern (1983) afirma que en el desenvolupament dels mètodes d'ensenyament de llengües intervenen tres tipus de factors. Els mètodes solen sorgir, en primer lloc, com a resposta a noves necessitats educatives creades per factors de tipus social, econòmic, polític i educatiu. En segon lloc, els mètodes sorgeixen com a resultat dels canvis en les teories lingüístiques i en les teories d'aprenentatge. Per acabar, els mètodes reflecteixen l'experiència, les intuïcions i les opinions dels professors. El major o menor èxit dels mètodes no depèn en molts casos de la seva qualitat intrínseca sinó d'altres factors. Entre aquests factors destaca el suport institucional, les exigències de formació del professorat, la possible adaptació dels principis metodològics als llibres de text, etc.

Des de finals del segle XIX, per Stern (1983;1991) la teoria d'ensenyament de llengües ha avançat, i bàsicament s'ha conceptualitzat en termes de mètodes d'ensenyament. El debat dels mètodes ha donat llum a qüestions importants de l'ensenyament i aprenentatge de llengües, i des de fa pocs anys, ha portat a la demanda tant d'una clarificació teòrica, com d'una recerca empírica. És per aquest motiu que com a part de la reflexió teòrica sobre el context socioeducatiu i lingüístic dels últims temps, exposem i reproduïm seguidament el quadre de *Mètodes i enfocaments metodològics* de Bernaus i Escobar (2001) que, de manera molt sintètica, defineix els mètodes més rellevants per a l'ensenyament / aprenentatge de llengües:

	Continguts	Paper del professor	Paper de l'alumne
Mètode tradicional de gramàtica i traducció	La llengua és un sistema de regles que s'enseny per mitjà de texts que es tradueixen a la LL1. La gramàtica es presenta deductiva i normativa. La LL1 dels alumnes és la llengua d'instrucció.	Dominant i d'autoritat Model per a l'alumne. Classe frontal.	Receptiu. Imitador. Memoritzza regles gramaticals i vocabulari. Tradueix.
Mètode directe	Aproximació comunicativa i funcional a la llengua meta. Gramàtica inductiva Ús exclusiu de la LLE, bàsicament oral.	Proporciona l' <i>input</i> . Gestiona el funcionament de l'aula i interacciona amb els alumnes.	Actiu i participatiu. Interacciona amb el professor.
Mètode audiolingüístic	Conductista. <i>Input</i> pautat. Presentació de la llengua oral abans que la llengua escrita. Ús de <i>drills</i>	Controla i dirigeix. Segueix les orientacions del mètode. Classe frontal.	Receptiu. Imita amb correcció el model. Evita la producció d'errors.
Mètode audiovisual	Constructivista. La presentació visual pretén mostrar les situacions en què s'usa la llengua. Presentació de la llengua oral abans que la llengua escrita. Assumeix la naturalesa social i situacional del llenguatge.	Controla i dirigeix el procés d'ensenyament-aprenentatge. Gestiona el temps i els recursos.	Receptiu i creatiu a la vegada. Imita amb correcció el model, però el trasllada a situacions semblants a la vida real.
Enfocament comunicatiu	Semanticocomunicatiu Les unitats lingüístiques són categories de significat funcional i comunicatiu. La funció de la llengua és la interacció i la comunicació, tant des del punt de vista oral com escrit.	Animador. Orientador. Assessor lingüístic.	Actiu i especulatiu. Executor del seu propi aprenentatge. Interacciona amb el professor i altres alumnes.
Mètode Resposta Física Total	Conductista i estructural. Ús quasi exclusiu de la llengua oral. Ús d'estructures lingüístiques bàsiques (en especial en imperatiu).	Conductor del procés d'ensenyament-aprenentatge a l'aula. Gestor de les activitats de classe.	Respon a manaments orals. Pot també donar ordres.
Mètode natural	Comunicatiu. Importància del lèxic i l' <i>input</i> comprensible. Accentua els aspectes de tipus afectiu.	Font principal d' <i>input</i> comprensible. Creador d'un clima favorable en l'aula per a l'aprenentatge.	Receptor de LLE en un primer estadi. Productor de LLE a mesura que avança en l'aprenentatge.
Enfocament humanístic	Promou valors com l'autoestima, la consciència, la motivació i les actituds.	Creador d'un clima favorable en l'aula per a l'aprenentatge.	Responsable del seu ritme d'aprenentatge.

Taula 9: Mètodes i enfocaments metodològics (Bernaus i Escobar 2001:63)

Al llarg de la seva vida escolar, l'estudiant universitari ha experimentat alguns d'aquests diferents mètodes, enfocaments i formes d'aprenentatge lingüístic a l'aula. D'ells s'ha creat una opinió. De fet, la variable que Gardner (2001a) anomena *Actituds vers la Situació d'Aprenentatge* inclou actituds vers qualsevol aspecte de la situació en la qual s'aprèn la llengua. En el context escolar, aquestes actituds es poden adreçar vers el professor, el curs en general, els companys de classe, els materials de la classe, activitats extracurriculars associades amb el curs, etc. Això no significa que l'individu pensi que tot el que es refereix a la classe és ideal. Si el professor de llengua és ineficaç o no té capacitat de resposta, si el curs és especialment avorrit, etc., aquests factors indubtablement es reflecteixen en les actituds dels individus vers la situació d'aprenentatge; en el model socioeducatiu, però, es reconeix que en qualsevol situació, alguns individus expressen unes actituds més positives que en d'altres, i que aquestes diferències en les actituds vers la situació d'aprenentatge són importants. Tanmateix, atesa l'edat i experiència acadèmica dels nostres alumnes, els hem suposat una autonomia i uns hàbits adquirits en l'aprenentatge de llengües. El nostre propòsit per a aquest constructe ha estat copsar les seves creences sobre quins són els mètodes d'aprenentatge més eficaços per aprendre llengües. En fer-ho, hem pres la decisió de fer-ho d'una manera global, sense caure en definicions metodològiques exhaustives, ferregoses o potser massa tècniques per a ells. Per aquesta raó, si bé ja hem esmentat abans els mètodes més destacats pel que fa a l'ensenyament-aprenentatge de llengües, la versió del qüestionari ha distingit de manera global dues tendències generals en les quals podem incloure els mètodes esmentats. Aquestes serien una línia metodològica tradicional (Oxford 1996) basada en l'adquisició d'estructures gramaticals i una altra línia metodològica comunicativohumanística. Tot seguit resumim els seus trets més generals tal com s'han entès a l'hora de configurar els ítems del qüestionari:

1) Tendència metodològica tradicional:

- a) *Continguts*. L'ensenyament es basa en l'aprenentatge de regles i normes gramaticals, vocabulari, traducció a la LL1 de l'estudiant, i *input* pausat. Quant als materials, ús de *drills*, suports visuals i textos comunicatius funcionals. Presentació de la llengua oral abans que la llengua escrita.
- b) *Paper del professor*. És la figura d'autoritat, el model que l'alumne ha seguir ja que controla i dirigeix el procés d'ensenyament-aprenentatge; segueix les orientacions del mètode, gestiona el temps, els recursos i proporciona l'*input*.
- c) *Paper de l'alumne*. L'estudiant és un agent receptiu, imitador del model del professor; memoritza les regles i normes gramaticals, estudia el vocabulari, tradueix i evita la producció d'errors.

2) Tendència metodològica comunicativohumanística:

- a) *Continguts*. L'aprenentatge es basa en la interacció, la funcionalitat i la comunicació, tant des del punt de vista oral com escrit, encara que hi ha un ús destacat de la llengua oral. S'adopta una perspectiva afectiva que promou tant l'expressió de la pròpia personalitat, com valors o aspectes motivacionals i actitudinals.
- b) *Paper del professor*. El professor, a més de ser la font principal d'*input* comprensible i l'assessor lingüístic, esdevé l'animador, l'orientador, i el creador d'un clima favorable a l'aula per a l'aprenentatge. Gestiona les activitats de classe i condueix el procés d'ensenyament-aprenentatge a l'aula amb una participació molt activa de l'alumnat.
- c) *Paper de l'alumne*. L'alumne és mostra actiu, especulatiu, responsable i executor del seu propi aprenentatge; interacciona amb el professor i altres alumnes. L'estudiant és receptor i productor de LLE i a mesura que avança en l'aprenentatge esdevé més autònom.

Finalment, un cop més volem insistir en el fet que les descripcions que tot just hem fet d'aquestes línies metodològiques inclouen diferents mètodes i enfocaments metodològics. La seva única pretensió és esmentar el que els alumnes poden percebre, identificar i distingir clarament com a mètode tradicional i mètode comunicatiu-humanístic dins la classe de llengua. Volem reflectir les idees, creences, clixés, o estereotips dels alumnes pel que fa a la metodologia d'aprenentatge de llengües a l'aula.

4. ESTUDIS SIMILARS A AQUESTA RECERCA

La recerca que ens ocupa si bé inclou un recull de propostes bibliogràfiques ja clàssiques, que han marcat l'evolució de l'aprenentatge en segones llengües (Costa & McCrae, Oxford, Gardner), estudis sobre motivació i actituds vers l'aprenentatge de llengües des de la perspectiva de la psicologia educativa i social, tampoc ha oblidat la bibliografia més actual sobre el tema (Gardner 2003; i Dörnyei 2003). Algunes de les lectures bibliogràfiques estan basades tant en la motivació a l'ensenyament secundari (Ramage 1990; Alonso Tapia 1999; Velasco i Bernaus 1999) d'on majoritàriament provenen els estudiants enquestats, com a l'àmbit universitari (Coleman 1998 i 2002; Knowles 2001, Lasagabaster 2003). D'altres referències es basen en la motivació en l'aprenentatge de segones llengües i/o llengües estrangeres (Yalden 1987; Lightbown & Spada 1993; Dörnyei 2003). A més, també s'han inclòs articles que fan propostes didàctiques innovadores dins un marc acadèmic universitari molt semblant al de la infermeria i la fisioteràpia (Martyn 2000; Frank 2000; Lepetit 2002; Duff 2002); i al de ciències de l'educació (Linde 2001). A la vegada, s'han considerat altres estudis, com ara, un que en el marc d'uns intercanvis internacionals (Masgoret, Bernaus & Gardner 2000), estudia el grau d'adaptació cultural d'uns joves monitors d'edat propera als estudiants enquestats.

Donat que part del nostre treball inclou l'aprenentatge universitari de llengües amb propòsits específics, voldríem fer esment del pensament de Knowles (2001) expert en l'educació d'adults a l'empresa. L'autor recorda com el teòric Lindeman afirma que els adults es motiven per aprendre quan experimenten necessitats i interessos que satisfaran el seu aprenentatge; l'orientació dels estudiants adults per aprendre se centra en l'aprenentatge; l'experiència és el recurs més ric de l'aprenentatge. El model andragògic, adreçat a l'educació per a adults, a diferència del pedagògic adreçat als nens segueix uns altres preceptes: els adults

necessiten saber per què han d'aprendre quelcom, se senten responsables de les seves pròpies decisions i la seva vida; participen en una activitat educativa amb més experiències i més variades que els nens; tenen la disposició d'aprendre el que necessiten saber per afrontar eficaçment les situacions de la vida; centren l'aprenentatge en la seva vida i responen millor als motivadors interns que als externs. Knowles (2001) comenta com la recerca feta a les empreses inclou dos aspectes de la necessitat de saber: com es conduirà l'aprenentatge, el que s'aprendrà i per què serà tan valuós. Els investigadors senyalen que la necessitat de saber influeix en la motivació per aprendre, els resultats de l'aprenentatge i la motivació posterior per aprofitar l'aprenentatge:

“...la necesidad de saber influye en la motivación para aprender, los resultados del aprendizaje y la motivación posterior para aprovechar el aprendizaje. (...) El papel de la experiencia de los alumnos adultos recibe cada vez más atención. Mucho del acento se ha puesto en la noción de que la experiencia crea predisposiciones que tienen grandes efectos en el aprendizaje.” (Knowles 2001: 167-168)

Segons Knowles (2001), cada cop rep més atenció el paper de l'experiència dels adults, en especial la idea que l'experiència crea predisposicions que afecten en gran manera l'aprenentatge. Per a ell, Argyris, Schon i Senge són els investigadors més destacats en aquest àmbit. En parer de Knowles (2001), pel que fa als graduats, les institucions educatives compten amb el repte d'assumir, a més de la tasca relacionada amb l'aprenentatge, la de responsabilitzar-se de quatre aspectes claus: fomentar el domini individual, ensenyar les destreses socials bàsiques i el domini organitzatiu, crear una consciència de la totalitat de les tasques d'aprenentatge i afavorir les destreses d'aprenentatge a l'empresa. Destaca que gran part de l'aprenentatge que s'adquireix en començar a treballar per a l'empresa demana unes destreses d'aprenentatge diferents de les que s'experimenten a la universitat. A més, certs aprenentatges només es poden aconseguir interactuant amb d'altres persones; per aquest motiu les destreses d'aprenentatge social són les més importants.

Un estudi interessant de referir-s'hi és el dut a terme per Richterich (1985), en el qual promou un ensenyament adaptat, tot parlant d'identificar les necessitats lingüístiques i els objectius d'aprenentatge. En opinió de Richterich (1985), s'han d'identificar amb la màxima exactitud possible les necessitats dels aprenents, ja que aquestes són el punt de referència fonamental per a fer-los un ensenyament adaptat. La identificació de les necessitats lingüístiques es basa en les informacions obtingudes a partir de les interaccions entre el professor, els aprenents, l'entorn d'ensenyament / aprenentatge i la utilització de la llengua estrangera. L'autor ens adverteix que sovint en voler identificar i expressar les necessitats, les confonem amb els objectius, els quals, al seu torn, es confonen amb els continguts. Malgrat això, insisteix en el fet que si els continguts volen ser adaptats a les condicions d'aprenentatge dels aprenents han de ser construïts a partir de les necessitats identificades. La determinació dels objectius, la identificació de les necessitats i la definició dels continguts fan referència a tres àmbits inseparables: la lingüística, la psicologia i la sociologia. Encara que sembli difícil, s'hauria de trobar la correspondència ideal entre les necessitats, els objectius i els continguts. Per contra, ens veiem forçats a separar-los i, així, a afavorir l'un o l'altre quan definim els continguts i les pràctiques pedagògiques necessàries per a una adquisició que està condicionada pel temps:

“La détermination des objectifs, l'identification des besoins et la définition des contenus se réfèrent aux trois mêmes domaines inséparables : la linguistique, la psychologie, la sociologie. La correspondance idéale, mais impossible, entre les besoins, les objectifs et les contenus devrait se retrouver entre les trois domaines. On est pourtant contraint de les séparer et, par là, de privilégier l'un ou l'autre dès qu'on définit des contenus et les pratiques pédagogiques nécessaires à leur acquisition conditionnée par le temps.” (Richterich 1985:158)

En parer de Lepetit (1990), és necessari considerar les aspiracions, les actituds, i les demandes dels estudiants; és més, per ell resulta desitjable arribar a un compromís harmoniós entre el que desitgen els estudiants i les exigències, i requeriments que emanen de les institucions:

“...il est nécessaire de prendre en considération les aspirations, les attitudes les attentes et les demandes des étudiants. De plus, il paraît souhaitable de réaliser un compromis harmonieux entre ce que désirent ces derniers et les exigences et les contraintes émanant de l'institution” (Lepetit 1990: 324)

De fet, l'autor afirma que poques investigacions -com la seva- han retingut aquesta problemàtica com a centre de la seva investigació. Lepetit (1990) porta a cap una enquesta entre 130 estudiants, principiants de francès com a llengua segona, a la Universitat canadenca de Windsor (Ontario). El seu projecte d'estudi consisteix a elaborar un índex sistemàtic de les demandes, aspiracions i opinions dels estudiants de llengua francesa. No es tracta de fer una avaluació a fi de curs, com la que es practica habitualment, sinó de reagrupar les informacions, donant la paraula als estudiants. Aquestes informacions poden contribuir a millorar l'eficàcia de l'ensenyament que es dispensa. L'enquesta s'ha realitzat a través d'un qüestionari de dues parts. La primera consta de 37 preguntes, de les quals una és oberta, mentre que les 36 restants compten amb una escala de Likert de 5 respostes. La segona recull les informacions relatives a les dades demogràfiques de la mostra estudiada. S'ha fet una anàlisi factorial de les dades amb el paquet estadístic SPSS (Nie1975). Per Lepetit (1990) el seu estudi permet descriure un cert nombre d'aspiracions relatives als aprenents principiants en francès llengua segona, si bé, no es proposa cap objectiu ni cap contingut pedagògic. En concloure l'autor (1990) recomana, que les necessitats lingüístiques dels estudiants formin part dels paràmetres que presideixen les opcions metodològiques i pedagògiques; i que les instàncies responsables no les deixin en un segon pla.

“Il n'en demeure pas moins que les « besoins langagiers » des étudiants (...) devraient faire partie des paramètres qui président aux choix méthodologiques et pédagogiques et ne devraient pas être laissés au second plan par les instances responsables.” (Lepetit 1990:335)

Un exponent de com les necessitats lingüístiques dels estudiants poden acomodar-se en opcions metodològiques i pedagògiques concretes és l'Anglès Vocacional com a Segona Llengua (a partir d'ara VESL). Tal com explica Svendsen (1984), una de les necessitats més apremiants dels immigrants, en els EUA, és aconseguir i mantenir una feina. De fet, el VESL respon a un ensenyament adaptat al lloc de treball. Per motius econòmics, els parlants adults d'anglès en general no poden assistir a classes d'anglès com a segona llengua, per un llarg període de temps, abans d'obtenir una feina. La seva urgència per

guanyar-se la vida provoca que molts d'ells es vulguin centrar en la llengua que creuen que necessitaran a la feina. A aquesta necessitat respon el VESL. Els seus cursos normalment se centren en el nivell de llengua que es requereix per obtenir una feina. Svendsen (1984) comenta com els professors d'un programa de VESL identifiquen i prioritzen la llengua que ensenyen a les classes d'anglès, com a segona llengua, en adreçar-se a feines específiques, en aquest cas, dues professions sanitàries. Aquestes classes s'imparteixen paral·lelament a les classes de formació sobre coneixements professionals. Els professors i els supervisors industrials treballen amb els estudiants, al lloc de treball, perquè adquireixin les habilitats necessàries per a la feina. A les classes de VESL s'ajuda també l'estudiant a aprendre la llengua que la feina requereix. Els estudiants es formen en el lloc de treball durant 15 hores a la setmana, per un període de 8 o 12 setmanes, i segueixen classes de VESL 6 hores per setmana. A igual que Knowles (2001), als ulls de Svendsen (1984) és crucial per a l'estudiant saber el "perquè" se li ensenyen les habilitats i la llengua que està aprenent. Svendsen (1984) identifica algunes formes de llengua com els requisits fonamentals per a la majoria d'aquelles persones que volen aconseguir una feina; d'entre elles s'hi troba el ser capaç de socialitzar. L'autor acaba parlant de la necessitat d'examinar i d'arribar a conclusions definitives sobre el nivell comú d'accés a moltes feines, i el que correspon solament a algunes feines concretes. El professor d'anglès, orientat a una feina específica, ha de ser sensible a les diverses demandes lingüístiques que les diferents feines sol·liciten en el seu nivell d'admissió. Per tant, el professor ha d'anar amb molta cura en el moment de lligar els requeriments de llengua i les habilitats de la feina amb l'estudiant. No obstant això, encara que les demandes de llengua semblin ser moltes, si un continua observant, es veu clar, que la llengua cau en estructures bastant fàcils de predir. En ser al lloc de treball, el professor pot identificar aquestes estructures i interpretar-les per a l'estudiant:

"Therefore, teachers must carefully match the language and skill requirements of the job with the right student. But even though language demands seem overwhelming, as one continues to observe, it becomes clear that language falls into fairly predictable patterns. Being at the workplace allows the teacher to identify those patterns and interpret them for the student." (Svendsen 1984)

Un exemple d'estudi quantitatiu sobre les motivacions en estudiar llengües a l'ensenyament secundari és el de Ramage (1990). Recordem que aquest tipus d'investigacions són un punt de referència valuós, ja que és d'on majoritàriament prové la mostra d'aquesta recerca. L'autora es proposa identificar les motivacions de 138 aprenents dels EUA per seguir estudiant o no llengües estrangeres a l'escola secundària. En el seu estudi no es fa servir cap sistema de classificació preconcebut. Les motivacions per estudiar una llengua estrangera i per continuar-ne l'aprenentatge s'han aconseguit a partir de les respostes que els estudiants facilitaren en un estudi pilot anterior. A continuació, aquestes respostes han estat incloses en un qüestionari a mode d'enquesta, utilitzant l'escala de Likert. D'igual manera que en el treball que ens ocupa, Ramage incorpora preguntes per contextualitzar l'entorn dels aprenents. Altrament, analitza els seus resultats amb freqüències i correlacions sobre qüestions motivacionals com les actituds vers l'aprenentatge, la intensitat motivacional, les orientacions, etc. L'autora recomana estratègies per augmentar la motivació de la gent per l'estudi de les llengües i per mostrar l'interès que pot tenir estudiar llengües. Així, dóna diversos consells quant a l'objectiu de millorar les habilitats de la nació en l'àmbit de les llengües estrangeres: centrant-se en la comunicació natural i normal, avaluant les habilitats comunicatives, millorant la competència general, conscienciant del temps que es triga a aprendre una llengua, desvinculant l'aprenentatge d'una LLE a un cert estatus social o educatiu (per exemple d'elitisme), implicant els alumnes en la cultura de la llengua meta. Destaca com els resultats del seu estudi impliquen que, desenvolupar l'interès intrínsec per l'estudi de LLE en els estudiants, pot fomentar la continuació en l'estudi d'una LLE:

"The results of the present study imply that developing intrinsic interest in foreign language study in students may promote continuation in foreign language study. Emphasis should be placed on increasing intrinsic interest..." (Ramage 1990:214)

Una altra aportació prové de Chambers (1999) que estudia dos grups d'alumnes de secundària, un anglès i un altre alemany, que realitzen un intercanvi entre les dues escoles. El qüestionari és molt extens, i els ítems compten amb una escala de cinc respostes a mode de Likert. Chambers (1999) analitza les motivacions i

actituds d'ambdós grups vers l'aprenentatge de totes les matèries del curs, en especial l'alemany (LLE) per als estudiants anglesos, i l'anglès (LLE) per als estudiants alemanys. Els resultats marquen una clara diferència entre grups: els aprenents alemanys manifesten unes motivacions i actituds més positives, ja que tenen una percepció més positiva de la classe i del professor.

En un àmbit afí, Baker i MacIntyre (2003) porten a terme una recerca en la qual, per mitjà d'un qüestionari, comparen dos grups d'estudiants canadencs de secundària, amb l'anglès com a primera llengua, que aprenen una segona llengua, el francès. Un grup és sotmès a un programa d'immersió lingüística (71 estudiants), mentre que l'altre no (124 estudiants). Les variables dependents inclouen actituds vers l'aprenentatge del francès, orientacions per l'aprenentatge, desig de comunicar-se (WTC, *willingness to communicate* en anglès), ansietat comunicativa, percepció de la competència comunicativa, i la informació que els propis estudiants donen sobre la seva freqüència comunicativa tant en anglès (LL1) com en francès (LL2). S'inclou una secció qualitativa, en la qual es demana als estudiants que descriguin algunes experiències negatives i positives en parlar francès, i la seva reacció a la situació viscuda. L'estudi troba diferències substancials entre ambdós grups. Els estudiants sotmesos al programa d'immersió mostren nivells d'ansietat més baixos, una major competència comunicativa, un major desig per comunicar-se, així com una comunicació més freqüent en la LL2. En acabar, els autors suggereixen que la influència de les variables, que emfasitzen el desig per comunicar-se poden canviar al llarg del temps, a mesura que els aprenents adquireixen una major experiència en la LL2.

Un altre autor que utilitza qüestionaris per investigar sobre els factors motivacionals a l'aula d'idiomes en l'ensenyament secundari és Madrid (1999). De fet, els seus qüestionaris abasten des d'aspectes motivacionals i actitudinals vers la classe, els materials didàctics, els parlants, la personalitat, les orientacions, fins a la figura del professor. L'objecte fonamental de la seva recerca es basa en l'exploració dels factors associats a la variable de motivació en l'aprenentatge de l'anglès com a LLE. El seu treball se centra en una mostra de més de 500

alumnes andalusos, procedents de diferents centres públics i privats de primària i secundària. Els resultats més rellevants confirmen, un cop més, la hipòtesi que estableix una relació entre el grau de motivació i el rendiment acadèmic; no obstant això, en alguns casos, no hi ha aquesta correlació; és a dir, ens trobem amb uns resultats acadèmics baixos i, en canvi, la motivació es manté alta. Segons l'autor, això s'explica per una *pressió social* que vincula la LLE a una necessitat professional en el futur. Quant a la personalitat, les dades obtingudes per Madrid (1999) resulten a totes llums interessants per a futures recerques; sobretot, perquè són un ajut per avançar en el camí incert d'establir lligams, tant entre la personalitat i la motivació i les actituds, com entre la personalitat i l'aprenentatge de llengües.

Cal destacar també la proposta de Cid, Grañena i Tragant (2002) de desenvolupar un qüestionari de motivació basat en els resultats d'un estudi anterior. Les autores són del parer que si bé l'AMBT de Gardner (1985) ha estat àmpliament utilitzat per mesurar les actituds i la motivació en LL2, potser no és el més adient per mesurar el context de l'ensenyament secundari a Espanya. En aquest sentit, les autores insinuen que el fet que la majoria d'estudiants espanyols de secundària tinguin poques ocasions d'exposar-se a l'anglès fora de l'àmbit d'instrucció és, per exemple, un factor que cal considerar. En conseqüència, proposen un nou qüestionari basat en els resultats qualitius d'un estudi realitzat prèviament (Tragant i Muñoz 2000). Aquest s'estructura en dues parts, i els seus ítems inclouen una escala de Likert de quatre respostes. La mostra correspon a 83 estudiants catalans de secundària de 12, 13 i 15 anys. El qüestionari definitiu presenta set factors, tres variables actitudinals i quatre orientacions motivacionals que revelen trets específics de la mostra enquestada. Les autores conclouen que l'aparent simplicitat i eficàcia dels factors obtinguts en el seu treball sembla mostrar la idoneïtat de seguir un procediment, basat en els resultats d'un estudi qualitatiu previ, per al desenvolupament d'un qüestionari, que reflecteixi les actituds i motivacions dels aprenents de llengües.

Talment, el treball de Bernaus, Masgoret, Gardner, i Reyes (2004), efectuat a Catalunya, centra la seva atenció en una situació d'aprenentatge plurilingüe a l'escola secundària. La recerca s'ha efectuat per mitjà d'un qüestionari de motivacions i actituds, per a les tres llengües d'instrucció, utilitzant una escala de Likert de cinc respostes. Aquestes s'han correlacionat amb les notes i les autoavaluacions. La mostra d'estudiants seleccionada parla majoritàriament a casa una llengua diferent de la llengua d'instrucció a l'escola. Els autors (2004) consideren el seu estudi únic, perquè avalua les actituds i la motivació, amb relació a les tres llengües que s'imparteixen a l'escola (català, castellà i anglès), per a molts dels participants segones llengües o llengües estrangeres. El català i el castellà són les llengües de contacte per a una gran part de l'alumnat, i, l'anglès, la llengua estrangera. La majoria de les llengües nadiues dels estudiants no s'ensenyen a l'escola. En aquest cas, el fet que els estudiants procedeixin de grups culturals força diferents ha delatat certes diferències quant a l'autoavaluació de la seva competència lingüística. Els asiàtics s'han valorat més competents en castellà que en català, mentre que els estudiants espanyols i els africans s'han avaluat més competents en castellà i català que en anglès. Un cop analitzats els resultats, els mateixos autors (2004) constaten que aquests tenen implicacions per al model socioeducatiu d'adquisició de segones llengües de Gardner (1985):

"These results also have implications for Gardner's (1985) socio-educational model of second language acquisition. In that model, it is proposed that achievement in another language is facilitated by an integrative motive, but it is not clear from the model whether or not integrative motivation is a somewhat general characteristic of individuals that applies to many different languages or is specific within individuals to a given language." (Bernaus, Masgoret, Gardner, i Reyes 2004)

Aquest model, si bé manifesta que un motiu integratiu facilita l'assoliment en una segona llengua, no aclareix si l'orientació integrativa és en certa manera una característica general dels individus, que s'aplica a moltes llengües diferents, o és específica dels individus en una llengua concreta. Dels resultats obtinguts es desprèn: 1) que hi ha diferències individuals generals en les orientacions instrumental i integrativa. 2) que en l'orientació integrativa, les diferències individuals són específiques de la llengua; 3) que resulta particularment notori el factor de *Motivació per aprendre anglès*, perquè a totes les edats, els estudiants

més motivats avaluaven millor el seu anglès que els estudiants menys motivats; i, en general, que els estudiants més joves tendeixen a estar més motivats per l'aprenentatge de l'anglès que els estudiants més grans. Els autors tracten també la vinculació de les variables motivacionals amb l'assoliment de les tres llengües (altrament les notes i les autoavaluacions).

Veiem ara l'estudi de Masgoret, Gardner i el seu associats (2003). Els esmentats autors fan una meta-anàlisi que investiga la relació entre els resultats d'aprenentatge assolits en una segona llengua respecte a cinc variables actitudinals i motivacionals procedents del model socioeducatiu de Gardner. Els resultats clarament demostren que les correlacions entre els resultats d'aprenentatge assolits i la motivació són uniformement més elevats que aquells entre els resultats d'aprenentatge assolits i les actituds vers la situació d'aprenentatge, i l'orientació integrativa o instrumental.

L'aproximació de Norris (2001) resulta interessant, ja que estudia el paper que juga el model socioeducatiu de Gardner i la motivació com a factor que contribueix a l'adquisició d'una segona llengua, parant especial atenció a l'ensenyament de l'anglès al Japó. L'autora destaca com la motivació i l'èxit en l'aprenentatge de l'anglès són qüestions complexes en aquest país, principalment per la forma en què s'ensenyava l'anglès. Els exàmens d'ingrés a la universitat determinen la institució a la qual un estudiant pot accedir. De resultes d'això, l'ensenyament de l'anglès a l'escola secundària s'adreça a la superació d'aquests exàmens d'ingrés. La principal raó o font de motivació dels aprenents per estudiar anglès és superar aquests exàmens d'universitat. Tanmateix, Norris cita la recerca feta per Berwick i Ross (1989), en la qual s'estudia la motivació d'un grup de 90 estudiants universitaris japonesos inscrits en un curs de comerç internacional amb l'anglès obligatori. Els estudiants fan palesa una motivació instrumental, essent la raó subjacent d'estudiar anglès, la de complir amb un dels requeriments per a l'ingrés a la universitat. Un cop aconseguit l'ingrés a la institució desitjada, l'interès dels estudiants per prosseguir el seu estudi decau. Abans de començar el seu curs d'anglès la motivació resulta ser baixa. Malgrat això, després de 150 hores de

classe el nivell de motivació dels estudiants millora. L'alteració en la motivació s'atribueix, entre d'altres, a l'ús d'una varietat de tècniques instruccionals, i l'adopció recent d'un programa d'intercanvi amb una universitat americana agermanada. Això pot afectar la percepció dels estudiants i la seva motivació per estudiar la llengua.

“Some suggestions for this alteration in motivation included the use of a variety of instructional techniques and the recent adoption of an exchange program with an American sister university. This may have affected student perceptions and thus, their motivation to study the language.” (Norris 2001:4)

Norris comenta com segons Morrow (1987) l'ensenyament de l'anglès en el sistema educatiu japonès sembla que ha canviat poc en els últims anys. A l'escola secundària encara es prepara els estudiants per als exàmens d'accés a la universitat. Per tant, la motivació subjacent per estudiar la llengua és en gran mesura instrumental. A fi de motivar en el procés d'aprenentatge de la llengua, Norris aconsella que els instructors desenvolupin programes interessants pels estudiants, amb objectius assolibles a curt termini. Des d'una perspectiva universitària, això pot incloure, tal com suggereixen Berwick i els seus col·legues, (1989) un número de programes d'intercanvis a l'estranger amb d'altres universitats, programes d'estades en famílies a l'estranger, o qualsevol altra activitat que pugui ajudar a motivar els estudiants a millorar la competència en la llengua meta. A les escoles secundàries, i en especial en els últims anys, aquesta tasca pot resultar més difícil; en especial, perquè els estudis se centren en l'ingrés a la universitat. Els estudiants poden tenir pocs desigs o motivació per millorar la seva competència lingüística. Per al professor de llengua estrangera, això pot resultar frustrant a un cert nivell, per la falta general d'interès i compromís per part d'alguns estudiants. Encoratjar els estudiants a esdevenir participants actius a la classe pot ser de vegades ajudar-los a veure la finalitat de millorar les seves habilitats comunicatives en la llengua meta. La comunicació exitosa en l'ús de la llengua meta pot resultar en què els estudiants tinguin un sentit de profit.

“Encouraging students to become more active participants in a lesson can sometimes assist them to see a purpose for improving their communication skills in the target language. Successful communication using the target language should result in students feeling some sense of accomplishment.” (Norris 2001:6)

Segons l'autora (2001), la recerca en aquest àmbit suggereix que l'assoliment en la LL2 afecta la motivació de l'aprenent (Strong 1983 i Ellis 1997). L'ús d'un text interessant pot també ajudar a augmentar el nivell de motivació dels estudiants a l'aula. És important que l'instructor utilitzi d'una manera avantatjosa aquests temes per parlar i ajudar els estudiants a adonar-se que, encara que ells no vegin cap necessitat per esdevenir competents en una segona llengua, l'estudi d'una altra llengua i cultura no pot més que ajudar a la percepció i comprensió d'altres cultures. Per acabar, Norris (2001) clou el seu estudi assegurant que no importa quina sigui la motivació subjacent per estudiar una segona llengua, el que no es pot discutir és la importància de la variable motivacional en examinar l'adquisició exitosa en una segona llengua.

Cal al·ludir, també, a Coleman (1995a; 1998;2002) que porta a cap un estudi de gran abast, valent-se d'una àmplia mostra d'estudiants universitaris procedents del Regne Unit i d'altres països europeus. Intentant comprovar els coneixements i l'efectivitat de l'ensenyament de llengües a l'educació superior, realitza un estudi pilot descriptiu, quantitatiu (Coleman 1995a) amb uns 3.000 aprenents de francès, alemany, castellà, anglès i rus a l'educació universitària. Les dades de la seva recerca han estat analitzades amb relació a les respostes d'un test de competència lingüística i a les d'un qüestionari, a fi de descobrir quelcom més sobre el paper de la motivació en l'aprenentatge de llengües a la universitat. Els nivells de competència són avaluats mitjançant C-Tests, mentre que uns qüestionaris adjunts aporten informacions sobre dades biogràfiques, de context d'aprenentatge de llengües, d'estades a l'estranger, actituds, motivacions, estratègies i coneixements gramaticals. Dels resultats obtinguts es desprèn que quant a les raons dels estudiants del Regne Unit per estudiar llengües, els objectius pràctics corren parells al fet de gaudir de la llengua mateixa, i a uns sentiments positius vers la llengua meta de la comunitat. El mateix autor reconeix, aquí, clares ressonàncies de les orientacions instrumental i integrativa de Gardner.

Amb característiques similars al treball de Coleman (1995a;1998;2002) comptem amb la recerca de Lasagabaster (2003). L'autor presenta un estudi de camp en el qual participen 1087 estudiants del País Basc, procedents de tres campus universitaris d'Àlaba, Bizkaia i Gipuzkoa (CAV). L'objectiu del treball és analitzar la situació de trilingüisme a l'ensenyament basc, les actituds vers la llengua minoritària, la majoritària i l'estrangera. Lasagabaster (2003) examina, primer, amb amplitud i detall, els diferents contextos sociolingüístics; a continuació, determina les variables que exerceixen una major influència en les actituds dels estudiants vers cadascuna de les tres llengües; i després, estudia la influència de les actituds vers l'anglès, amb relació a la competència lingüística en llengua anglesa. L'autor (2003) utilitza un qüestionari, basat en paràmetres de multilingüisme, amb una escala de cinc respostes a mode de Likert. Els resultats es presenten per mitjà de percentatges i freqüències, correlacions, anàlisi factorial i anoves. En conclusió, Lasagabaster afirma, a igual que Madariaga (2003), que la dimensió actitudinal juga un paper rellevant en l'explicació dels fenòmens educatius multilingües. Les actituds vers l'euskera i el castellà impliquen una nítida dimensió política, ja que en les posicions que s'adopten sobre les llengües oficials de la CAV, es posa de manifest, i es confirma la visió de cada individu sobre el que ha de ser la vertebració de la societat basca. La relació existent entre les actituds i la competència lingüística és evident en el cas de les tres llengües. La interrelació d'aquestes dues variables no es basa en factors estrictament individuals, sinó en factors contextuals, que exerceixen una influència considerable en la formació d'aquestes actituds.

En el camp de les estratègies d'aprenentatge de segones llengües i llengües estrangeres, Hsiao & Oxford (2002) examinen diferents models de classificació entre 534 estudiants universitaris taiwanesos, procedents majoritàriament d'estudis científics. Posen de manifest com el model dels sis factors (Oxford 1990), resulta més adequat amb l'ús de les estratègies dels aprenents que d'altres models. De totes maneres, sembla que podrien haver-hi altres aproximacions que ajudarien a avançar en l'elaboració de teories de classificació d'estratègies, i que explicarien, tan bé, o millor que la taxonomia dels sis factors, la variància en la

utilització de les estratègies per part dels aprenents. Quant a futures aproximacions en la recerca, Hsiao & Oxford (2002) aconsellen: distingir entre ús de llengua i aprenentatge de llengua, considerar les diferències d'ús de les estratègies en entorns d'anglès com a llengua estrangera davant de l'anglès com a segona llengua, reclassificar estratègies concretes, assegurar que els ítems de les estratègies compten amb el mateix nivell d'especificitat i crear mesures basades en tasques pròpies de les estratègies:

“The approaches recommended above –distinguishing between language use and language learning, dealing with differences in strategy use in EFL versus ESL settings, reclassifying particular strategies, ensuring that the strategy items are at the same level of specificity, and creating task-based strategy measurements–challenge currently existing strategy systems while at the same time offering opportunities to refine and advance them.” (Hsiao & Oxford 2002:380)

Recomanacions que, d'una banda, desafien els sistemes d'estratègies existents actualment, però que, d'altra banda, ofereixen oportunitats per redefinir-los i millorar-los. Animen que, com en el seu treball, s'usin en el futur tècniques d'anàlisi tan valuoses com el CFA (Confirmatory Factor Analysis), ja que ha quedat demostrat que és un mitjà útil per comparar les teories actuals d'estratègies. Finalment, Hsiao & Oxford (2002) lamenten el fet que malgrat les moltes aplicacions del CFA en la recerca de segones llengües, tan sols uns pocs investigadors (Gardner & MacIntyre, 1993; Purpura, 1997) l'hagin posat en pràctica en aquest àmbit.

Altres estudis recents que han tractat el tema de l'aprenentatge de llengües des del punt de vista universitari són el de Masgoret, Bernaus i Gardner (2000), el d'Ushioda (2001), i el de Linde (2001). En primer lloc, Masgoret, Bernaus i Gardner (2000) porten a terme un treball quantitatiu amb una mostra de 127 estudiants universitaris del Regne Unit procedents de diferents disciplines, 39,3% dels quals pertanyen a l'àmbit educatiu. Estudien l'adaptació cultural d'uns monitors d'anglès a Espanya, mitjançant les dades obtingudes d'uns qüestionaris

que s'han analitzat estadísticament per mitjà de correlacions, anàlisi factorial i T-Test. Segonament, Ushioda (2001) estudia el paper del pensament motivacional entre 20 estudiants universitaris, i identifica unes pautes de pensament que semblen efectives a mantenir-ne el compromís amb l'aprenentatge de llengües. En la seva recerca qualitativa, l'autora realitza una entrevista als aprenents amb respostes obertes, i aplica alguns procediments estadístics bàsics o comparacions com correlacions i C-Test. En tercer lloc, Linde (2001) investiga les actituds vers l'avaluació de 200 estudiants universitaris de filologia anglesa (de formació semblant als de FCE-UAB). La seva recerca quantitativa es basa en un qüestionari de 24 enunciats amb una escala de Likert de cinc respostes. Dels resultats, presentats en percentatges i freqüències, es desprèn que les avaluacions semblen afectar les relacions dels estudiants amb els seus professors; fins i tot, poden tenir efectes negatius inesperats en aprenents concrets i en els seus educadors. L'autora (2001) pretén oferir punts de reflexió sobre els exàmens i els processos d'avaluació en els quals els estudiants i professors estan inevitablement implicats, per exemple, diferents tipus d'avaluació, tècniques d'examinació i altres assumptes relacionats.

Pel que es refereix a l'ansietat, Rodríguez i Abreu (2003) examinen l'estabilitat del constructe d'ansietat general a la classe d'anglès i francès com a llengua estrangera. La mostra seleccionada correspon a 110 universitaris veneçolans futurs professors de llengües que tenen el castellà com a llengua materna i que estudien ambdues llengües estrangeres simultàniament, amb nivells molt diversos. L'anàlisi quantitativa es fa sobre la base de les respostes obtingudes a les dues versions castellanes (una per cada llengua) del Test de mesura d'Ansietat a la Classe de Llengua Estrangera (Foreign Language Classroom Anxiety Scale, FLCAS; Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986) amb una gradació d'una escala de Likert de cinc respostes. A igual que a l'estudi de Saito i els seus col·legues (1999), els resultats de Rodríguez i Abreu (2003) no proporcionen estadísticament diferències significatives entre el grup d'anglès i el de francès. Els autors suggereixen que l'ansietat general en una LLE pot estar relacionada de

manera complexa amb un nombre de variables afectives, cognitives i demogràfiques, incloent-hi la motivació dels aprenents, l'aptitud, les actituds, l'experiència prèvia en l'aprenentatge de llengües, la cultura, les activitats de classe, així com el comportament i característiques personals dels instructors, per anomenar-ne només unes quantes:

“The lower levels of English and French anxiety in the present study relative to those reported in previous studies utilizing the FLCAS (Aida, 1994; Horwitz, 1986; Saito et al., 1999) suggest that general FL anxiety may be related in complex ways to a number of affective, cognitive, and demographic variables, including learners' motivation, aptitude, attitudes, previous language learning experiences, culture, classroom activities, and instructors' personal characteristics and behaviours, to name but a few.” (Rodríguez i Abreu 2003:371)

Els mateixos autors recorden com MacIntyre (1995a) descriu succintament la complexitat d'algunes d'aquestes relacions qualificant-la de recursiva o cíclica, on cadascuna influencia l'altra. Donada tal complexitat, s'entén que els resultats puguin ser fruit d'un nombre de variables o de les seves interaccions, o ambdues conjuntament. Per als autors, una bona candidata pot ser, per exemple, la motivació, ja que s'ha vist que la motivació i l'ansietat tenen efectes oposats en l'aprenentatge de LLE; mentre la motivació fomenta l'aprenentatge d'una LLE, l'ansietat la perjudica. Acabant, Rodríguez i Abreu (2003) posen de relleu el fet que la recerca sobre l'estabilitat de l'ansietat general en LLE estigui encara en un estadi incipient, i que el seu sigui el primer estudi empíric que parli directament del tema.

Un dels objectius de la recerca de Levine (2003) versa també sobre l'ansietat i l'ús de la llengua meta per part de 600 estudiants universitaris i 163 instructors de LLE. Els resultats s'obtenen a partir de la resposta anònima a un qüestionari a l'Internet sobre l'ús de la llengua meta i la primera llengua. Per l'autora existeix una relació important entre l'ús de la llengua meta i l'ansietat de l'estudiant. D'entre les seves descobertes trobem que un major ús de la llengua meta no necessàriament es tradueix en una major ansietat per a molts aprenents, i que molts estudiants se senten còmodes amb un major ús de la llengua meta, quan hi estan acostumats:

“...The important implication of this finding is that greater TL use may not translate into greater anxiety for many learners and that many students feel comfortable with more TL use when that is what they are used to.” (Levine 2003:355)

En virtut dels resultats obtinguts, Levine es mostra poc convençuda d'utilitzar la LL1 només per reduir l'ansietat o augmentar l'eficiència, tal com suggereix Cook. De fet, insisteix en el fet que l'ús de la LL1 pot ser una font d'ansietat en l'ús de la llengua meta. Sobre això, suggereix que, per una part, siguin els estudiants els que adoptin un paper actiu en l'ús de la llengua meta i la llengua primera a la classe de LLE. Per altra part, els instructors poden intentar formalitzar la relació entre ambdues, a fi de *crear* unes normes bilingües que es puguin desenvolupar en entorns multilingües fora de l'aula. No obstant això, Levine (2003) adverteix que els resultats de la seva cerca es basen en les percepcions i creences dels enquestats, i no en mostres d'interacció a l'aula. En conseqüència, qualsevol decisió curricular basada en el seu estudi s'ha de prendre amb una certa prudència.

De l'ansietat, parla així mateix Kitano (2001) que efectua una recerca a dos universitats dels Estats Units sobre una mostra de 212 universitaris estudiants de japonès com a LLE, amb nivells diferents de llengua. És un estudi quantitatiu, en el qual primer els aprenents responen a un qüestionari sobre el seu entorn, i després responen a una adaptació del FLCAS (Horwitz i altres 1986) al japonès (JCAS) amb una gradació d'una escala de Likert de cinc respostes. Els resultats s'obtenen mitjançant correlacions i regressions. El propòsit és el d'investigar dues fonts potencials d'ansietat dels aprenents universitaris en la pràctica oral: la por individual dels estudiants a una avaluació negativa i la pròpia percepció de la seva habilitat oral. Els resultats revelen el següent: 1) l'ansietat dels estudiants augmenta paral·lelament a la por d'una avaluació negativa, essent més marcada als estudiants d'un nivell avançat que als d'un nivell mitjà i elemental, així com a aquells que han realitzat alguna estada al Japó, d'aquells que no. 2) Igualment, es

mostren més ansiosos els estudiants que perceben les seves habilitats orals com més baixes que la dels seus companys i parlants nadius. 3) Per sexes, els nois a diferència de les noies, manifesten un nivell d'ansietat més elevat si se senten menys competents. 4) La por d'una avaluació negativa i la percepció de la pròpia habilitat oral no interactuen en el moment d'influenciar el nivell d'ansietat individual dels estudiants.

Tornant a l'àmbit de l'aprenentatge universitari de llengües amb propòsits específics, en la qual es promou la identificació de les necessitats lingüístiques dels aprenents (Blundell 1979; Richterich 1985), volem citar la recerca quantitativa de Crosling i Ward (2002), sobre la comunicació oral a la feina i els usos lingüístics per part de titulats universitaris. El seu treball comprèn un qüestionari: en la primera part, les respostes segueixen una escala de cinc graus, i a la segona, les respostes són obertes. Els resultats s'exposen a manera de percentatges i freqüències. Aquests mostren com els estudiants volen adquirir experiència i instrucció en una gamma àmplia d'escenaris comunicatius orals. A més, els enquestats demanen l'aprenentatge d'habilitats comunicatives addicionals sobre diferències culturals, de sexe, generacionals i d'estatus. Per Crossling i Ward (2002), un aspecte crucial és que els estudiants requereixen l'habilitat de pensar críticament, és a dir, saber valorar una situació comunicativa concreta, i seleccionar del seu repertori d'habilitats comunicatives la més adequada per aquella situació. Aquesta habilitat és un tret característic de l'educació universitària, i hauria de ser inclosa en activitats de comunicació oral, per tal d'assegurar que els estudiants puguin aplicar els seus coneixements a situacions comunicatives noves i desconegudes.

En la mateixa línia d'investigació considerem l'estudi de Lepetit i Cichock (2002). Segons els autors, alguns canvis demogràfics recents en la part més al nord de Carolina del Sud (als EUA) han creat una situació en la qual el personal mèdic necessita desenvolupar habilitats multilingües per comunicar-se amb els pacients. Com a resposta parcial a aquesta situació, el Departament de Llengües a la Universitat de Clemson, en col·laboració amb l'Escola de Salut, Educació i

Desenvolupament Humà, ha posat en marxa un programa de Llengües i Salut Internacional (a partir d'ara LIH). La seva recerca ha seguit una aproximació de les necessitats lingüístiques, l'anàlisi de les quals ajuda al desenvolupament curricular que basa el contingut dels cursos de llengua en les necessitats comunicatives, mancances i interessos dels aprenents. És una perspectiva que vincula estretament els continguts als objectius socials. L'ensenyament i l'aprenentatge són un compromís entre els projectes d'aprenentatge que els mateixos estudiants creen, i els contextos institucional i social en els quals l'aprenentatge té lloc.

“Language needs analysis is an approach to curriculum development that bases the content of language courses on the communications needs, wants, and interests of the learners. This approach is essentially learner-centered. It ties content as closely as possible to social goals. It views teaching and learning as a compromise between, on the one hand, the learning projects that students create for themselves and, on the other, the institutional and social contexts in which learning will occur.” (Lepetit i Cichock 2002:384)

Els autors (2002) mostren el seu acord amb Savignon (1997) quan diu que *“l'ensenyament de llengües comunicatiu comença amb la identificació de les necessitats i els interessos dels aprenents”*. El seu article presenta l'anàlisi preliminar d'una enquesta sobre les necessitats i aspiracions en l'aprenentatge de llengües estrangeres per part d'estudiants de la professió sanitària. El Departament prepara els estudiants per a l'exercici professional en l'àmbit de la salut, incloent-hi hospitals i altres proveïdors de serveis mèdic, organitzacions de salut pública, companyies d'assegurances sanitàries, companyies de subministrament farmacèutic i sanitari, així com agències de salut comunitàries i sense afany de lucre. Les necessitats més importants identificades pels estudiants de Salut se centren en les habilitats comunicatives orals, seguides de les habilitats comunicatives escrites. També sobresurt la gran importància que s'atorga al coneixement de la cultura de la llengua meta. Per això, es demana que el context d'aprenentatge se situï en un entorn que posi en contacte els estudiants amb parlants nadius. Les necessitats descrites per Lepetit i Cichock (2002) reflecteixen un entorn cada cop més conscient de l'existència d'un context laboral sanitari *plurilingüe i global*.

Igualment, Martyn (2000) ha tractat el tema de l'aprenentatge universitari de llengües amb propòsits específics, dins el camp sanitari, en concret, negociant els continguts dels programes d'estudis. L'Escola Universitària d'Aga Khan aspirava a millorar les habilitats de les infermeres participants, a la vegada que a formar líders que tant puguin fer més rellevant la seva tasca professional, com millorar el seu estatus dins el sistema de salut i de la comunitat. Els aprenents d'aquest curs són generalment adults motivats, en especial, perquè les sessions es centren en les seves necessitats professionals. Els estudiants necessiten desenvolupar una competència i una confiança en la seva comunicació professional en anglès. Sobretot, perquè l'anglès a més de ser el mitjà d'instrucció a la universitat, és també la llengua principal de comunicació professional al Pakistan. Malgrat això, l'Urdu es el principal mitjà directe d'atenció al pacient. L'autora (2000) insisteix en com els estudiants estan altament motivats en el seus estudis, i molt compromesos amb la professionalització de la infermeria al Pakistan. De fet, Martyn (2000) constata que, fruit de la negociació, els estudiants s'esforcen per aconseguir uns resultats excel·lents, no només per assolir els requeriments del curs, sinó també per provocar un impacte positiu, tant personal com professional, en la seva comunitat:

"...students aimed at excellence, not simply to meet course requirements, but also to make a positive impact, both personally and professionally, on their community"
(Martyn 2000:159)

Un altre treball coincident amb els precedents és el de Frank (2000). En ell, l'autora es proposa determinar els problemes de llengua i de comunicació entre el professorat del Programa d'Estudis en Ciències de la Salut (SHP) i els seus pacients, estudiants internacionals. Una de les fonts per obtenir les dades d'anàlisi han estat 123 qüestionaris complimentats per estudiants internacionals en acabar els seus estudis de SHP, i 100 qüestionaris que han respost els membres de la plantilla del programa SHP. Els resultats demostren que, tant estudiants com

professors, estan d'acord en què hi ha problemes de comunicació en diferents àmbits, a causa dels diferents procediments i expectatives culturals. Problemes comunicatius que se centren en les àrees de contingut del discurs, la forma de parlar, aspectes pragmàtics de la interacció (que han obstaculitzat la comprensió) i problemes relacionats amb les diferents expectatives i comprensió del sistema nord-americà de salut. Per part dels estudiants, la causa ha estat la manca de comprensió dels assumptes referents a l'àmbit mèdic, així com la falta de coneixement oral i escrit en la utilització del vocabulari mèdic. En no estar familiaritzats amb el sistema mèdic dels Estats Units, els estudiants no han sabut què atènyer-se ni tampoc què s'esperava d'ells. Per part del professorat, l'origen del problema ha estat atribuir alguns fracassos conversacionals a la mala educació, més que a la falta de coneixement pragmàtic per part de l'estudiant. L'autora acaba fent una crida a la col·laboració entre el professorat mèdic, els estudiants i els educadors de llengua anglesa. Les necessitats descobertes en aquest estudi afecten tots tres grups. La formació en la comunicació discursiva intercultural i mèdica per als professors, i el vocabulari mèdic, el coneixement pragmàtic, i la familiarització amb el sistema mèdic dels EUA per als estudiants, són requeriments ineludibles si es vol oferir una atenció mèdica d'alta qualitat.

En definitiva, com a referència inicial, ens és vàlid l'estudi de Ramage (1990), el de Baker i MacIntyre (2003), el Madrid (1999) i el de Cid, Grañena i Tragant (2002) sobre les motivacions per a l'estudi de llengües estrangeres a l'ensenyament secundari, tipus d'ensenyament d'on majoritàriament ve l'alumnat enquestat en aquesta recerca. Quant a l'educació d'adults, tal com diu Knowles (2001), els adults es motiven per aprendre si experimenten necessitats i interessos que satisfaran el seu aprenentatge, ja que necessiten saber com es conduirà l'aprenentatge, el que aprendran i per què serà tan valuós. D'aquí que Richterich (1985) i Svendsen (1984) donin suport a un ensenyament adaptat, que identifiqui al màxim les necessitats dels aprenents i els objectius d'aprenentatge. Més concretament, a l'àmbit universitari, l'aprenentatge de llengües amb propòsits específics, segons Blundell (1979) i Richterich (1985) ha d'identificar les necessitats lingüístiques dels aprenents. Frank (2000), Lepetit i Cichock (2002)

parlen a més de les necessitats lingüístiques i comunicatives, de les mancances, i interessos dels estudiants de la professió sanitària. Martyn (2000) corrobora que la motivació augmenta en centrar-se en les necessitats professionals, i en el fet de voler millorar les habilitats de les infermeres, fer més rellevant la seva tasca professional i millorar l'estatus professional.

A fi d'establir el *status quo* de l'aprenentatge de llengües a la universitat, hem comptat amb diversos treballs: el de Masgoret, Bernaus i Gardner (2000) que tracta l'adaptació cultural; el d'Ushioda (2001) que s'ocupa del pensament motivacional, i la identificació d'unes pautes de pensament efectives per mantenir el compromís en l'aprenentatge de llengües, i el de Linde (2001) que reflexiona sobre les actituds vers l'avaluació, els exàmens i els processos d'avaluació. Igualment, per mostrar el paper que hi juguen la motivació i les actituds, els estudis de Coleman (1995a;1998;2002) i de Lasagabaster (2003) de gran abast i àmplia mostra intenten comprovar els coneixements i l'efectivitat de les actituds en l'ensenyament de llengües a Europa. Norris (2001) ens confirma la importància indiscutible de la motivació en l'adquisició exitosa d'una segona llengua. El meta-anàlisi de Masgoret, Gardner i els seus associats (2003) indica que els resultats d'aprenentatge i la motivació tenen una relació més estreta que els resultats i les actituds vers la situació d'aprenentatge, i l'orientació integrativa o instrumental. Quant a l'ansietat en estudiants universitaris, el treball de Rodríguez i Abreu (2003), amb 110 futurs professors de llengües, observa l'estabilitat de l'ansietat general a la classe de llengua estrangera; el de Levine (2003) destaca la relació important que existeix entre l'ús de la llengua meta i l'ansietat en la llengua meta; i el de Kitano (2001) investiga dues fonts potencials d'ansietat: la por d'una avaluació negativa i la percepció de la pròpia habilitat. Pel que fa a les estratègies d'aprenentatge de segones llengües i llengües estrangeres amb estudiants universitaris, Hsiao & Oxford (2002) posen de manifest que el model dels sis factors (Oxford 1990) resulta més adequat que d'altres models, desafien els sistemes d'estratègies existents actualment i ofereixen oportunitats per redefinir-los i millorar-los.

Per acabar, queda així complert aquest marc bibliogràfic amb la inclusió conjunta de referències clàssiques i actuals, que indaguen en les motivacions per a l'estudi de llengües estrangeres tant a l'educació secundària i a l'educació d'adults universitaris, com a l'aprenentatge amb propòsits específics dins la professió sanitària i l'educació.

5. LES NOVES LÍNIES DE RECERCA

Tal com ja hem mencionat amb anterioritat, des d'una visió teòrica, Dörnyei (2003) destaca la importància que als anys noranta la recerca en motivació introdueixi l'*aproximació situada*, contraposada a l'àmplia perspectiva de l'aproximació sociopsicològica. Per l'autor (2003) aquesta aproximació situada pot donar molts fruits en la futura recerca en motivació de segones llengües. En el seu estudi Dörnyei (2003) dóna una visió dels darrers avenços de la recerca en motivació per aprendre una llengua estrangera o llengua segona (LL2). Com a exemples descriu tres línies de recerca que han adoptat aquesta perspectiva: l'estudi de (a) la bona disposició o desig per comunicar-se (WTC), (b) la motivació mitjançant la tasca i (c) la relació entre motivació i ús de les estratègies d'aprenentatge lingüístic.

a) El *desig de comunicar-se*. Dörnyei (2003) puntualitza la diferència existent entre el desig de comunicar-se i la competència comunicativa. Així, es dóna el cas que certs aprenents de LL2, tot i ser molt competents com a parlants de la LL2, intenten evitar situacions comunicatives en LL2; i en canvi, d'altres aprenents menys competents busquen activament oportunitats per parlar en la LL2. Aquest constructe vol agrupar, alhora les variables de l'aprenent que influeixen en l'adquisició, i l'ús de segones llengües, integrant d'una manera orgànica factors psicològics i lingüístics. Per la seva naturalesa situada, el propi constructe (WTC) ajuda a examinar contextos específics d'aprenentatge; com exemple tenim els estudis de Baker i MacIntyre 2003, Yashima 2002, Dörnyei 2002, Dörnyei i Kormos 2000.

b) La *motivació mitjançant tasques*. La recerca de l'ASLL per tasques atrau els investigadors perquè els permet trencar el complex i llarg procés d'aprenentatge de LL2 en segments discontinus, amb límits ben definits, i crear així unitats de comportament més hàbils per a la recerca. Aleshores, les tasques constitueixen els blocs de construcció bàsics de l'aprenentatge a l'aula; consegüentment, la millor manera d'examinar la motivació d'una LL2 en

una situació aproximada és dins un marc basat en tasques (Dörnyei, 2002). El fet de reconèixer la significància de les tasques a modelar l'interès dels aprenents i el seu entusiasme coincideix amb les percepcions dels professors sobre la pràctica a l'aula, que diuen que la qualitat de les activitats utilitzades en les classes de llengua, així com la forma en què aquestes activitats estan representades i administrades provoquen una enorme diferència en les actituds dels estudiants vers l'aprenentatge. En opinió de Dörnyei (2003), l'estudi de la motivació de les tasques no només segueix totalment la línia del "canvi educatiu", sinó que compta, a més, amb una línia d'investigació de potencial educatiu indiscutible, i que pot ser molt fructífera en el futur.

c) La *motivació i ús de les estratègies d'aprenentatge*: Les *Estratègies d'Aprenentatge* són tècniques que els estudiants apliquen per voluntat pròpia a fi de fer efectiu el seu propi aprenentatge. El camí principal d'aquest tipus de recerca, a igual que el basat en la tasca, és el d'establir connexions entre la disposició motivacional dels aprenents i el seu comportament d'aprenentatge real.

Per a futures recerques sobre les estratègies d'aprenentatge, Hsiao & Oxford (2002) recomanen distingir entre ús de llengua i aprenentatge de llengua, entre l'ús d'estratègies en entorns de LLE i de LL2; Hsiao & Oxford (2002) proposen reclassificar estratègies concretes, crear mesures basades en tasques pròpies de les estratègies, i ofereixen la possibilitat de redefinir i millorar els sistemes d'estratègies existents. Els mateixos autors suggereixen el CFA (Confirmatory Factor Analysis) com a tècnica d'anàlisi, puix que resulta altament valuós i útil per confrontar les teories actuals d'estratègies.

Endemés, Dörnyei (2003) crida l'atenció sobre un aspecte de la motivació força oblidat: el seu *caràcter dinàmic* i la seva *variació temporal*. Aquest tema ha interessat l'autor en els últims cinc anys (Dörnyei, 2000, 2001a; Dörnyei & Ottó, 1998) i l'ha fet creure que moltes de les controvèrsies i els desacords en la recerca de motivació en LL2 tenen el seu origen en una consciència temporal

insuficient. En una aproximació situada, quan s'examina la motivació amb relació als comportaments específics de l'aprenent i els processos a l'aula, la manca d'estabilitat del constructe esdevé òbvia: els aprenents tendeixen a demostrar un nivell fluctuant de compromís, fins i tot, en una mateixa sessió, i la variació en la seva motivació al llarg d'un període més llarg (per exemple, tot un trimestre acadèmic) pot ser espectacular. Per tal de captar aquesta variació, necessitem adoptar una *aproximació orientada en el procés*, que pugui explicar els "alts i baixos" de la motivació; és a dir, els canvis que es produeixen en la motivació per mitjançant el temps. Sens dubte, l'aproximació situada proporciona un model de procés de motivació de LL2 que trenca tot el procés motivacional en diversos segments temporals discontinus, organitzats al llarg d'una progressió, que descriu com els anhels i desigs inicials es transformen primer en objectius, i després en intencions operatives; i com aquestes intencions es representen al llarg de l'acompliment de l'objectiu i acaben en l'avaluació final del procés.

Aquesta línia d'investigació de la motivació com quelcom canviant i dinàmic al llarg del temps és fruit també de com el concepte de motivació ha anat canviant en els últims temps. Tal com ja hem expressat en apartats anteriors d'aquest treball, el concepte tradicional (variable afectiva) ha evolucionat vers una exploració de les dimensions motivacionals cognitives (Dörnyei 1994a; Schmidt & Savage 1994). En aquest sentint, hi ha una línia de recerca que va més enllà. Així, Ushioda (2001) proposa la reelaboració del concepte de motivació en l'àmbit cognitiu (i no afectiu) de l'experiència de l'aprenent, per mitjà del qual el rol de l'afecte és mediatitzat amb els seus processos de pensament i creences. La motivació no és simplement causa o producte d'una experiència d'aprenentatge concreta; és un procés continu de com l'aprenent pensa i interpreta els esdeveniments importants en l'aprenentatge de la LL2, de l'experiència relacionada amb la LL2, i de com aquests coneixements i creences donen forma a la subsegüent implicació en l'aprenentatge.

La visió de Dörnyei (2003) d'establir connexions entre la disposició motivacional dels aprenents i el seu comportament d'aprenentatge real, explicant els canvis que es produeixen en la motivació per mitjà del temps, queda, en part corroborada, per Baker i Macintyre (2003). Al nostre parer, la recerca dels autors esmentats sintetitza, globalment, aquestes línies, ja que parlen de com les influències de les variables que fomenten la bona disposició a comunicar-se poden canviar al llarg del temps, a mesura que els estudiants guanyen experiència en l'ús de la segona llengua. D'aquesta manera, als ulls de Dörnyei (2003), si relacionem diverses característiques motivacionals a processos d'aprenentatge reals, podem vincular més estretament la recerca en motivació de LL2 a una sèrie de temes en ASLL. Cal esmentar, com Dörnyei (2003) cita sobre això l'estudi de Markee (2001), que qualifica de revolucionari, en el qual es relacionen moviments conversacionals analítics en el discurs interlingüístic amb temes motivacionals subjacents.

La vinculació sobre les condicions més adequades perquè els aprenents se sentin motivats obre camí a treballs que vinculen estretament la motivació intrínseca i l'autonomia personal (Deci 1996; Van Lier 1996), així com l'automotivació i els processos d'autoregulació i autonomia (McCombs 1994). Aleshores, sorgeixen temes relacionats amb l'aprenentatge autònom i com donar-li suport (Deci 1996 i Ushioda 2001). Sobre això, l'estudi de Wilczynski (2002) demostra com l'aprenentatge autodirigit pot tenir un impacte positiu en els nivells motivacionals. El guiatge i la formació en els coneixements d'aprenentatge lingüístic poden facilitar l'experiència de l'estudi autònom, especialment, en el cas dels estudiants que estan acostumats només a l'ensenyament a l'aula. Hi ha evidència que la implicació de l'aprenent a prendre decisions pot tenir un efecte positiu en la motivació; per exemple, permetre que usi lliurement les seves estratègies d'aprenentatge preferides, que n'apregui i apliqui de noves; tot això pot afectar positivament la seva motivació. De totes maneres, en opinió de Wilczynski (2002) s'ha d'ajudar els estudiants a desenvolupar la motivació intrínseca, a esdevenir autònoms i independents en el seu aprenentatge.

En coherència lògica amb les reflexions fetes fins ara, de com el context social marca l'aprenentatge de llengües, podem dir que això pertoca parellament a les noves línies de recerca. En un entorn cada cop més global, s'ha de comprendre que les necessitats lingüístiques han esdevingut molt més complexes i canviants; sobretot, perquè ja no atenen una realitat monolingüe i monocultural, sinó plurilingüe i pluricultural. D'aquesta manera, ho demostren alguns dels estudis que s'han publicat darrerament. A mode d'exemple citem cinc estudis: el de Duff i al (2002), el de Frank (2000), el de Levine (2003), el de Lasagabaster (2003) i el de Bernaus, Masgoret, Gardner, i Reyes (2004). Dins l'aprenentatge de llengües amb propòsits específics, Duff i els seus col·legues (2002) constaten com les institucions socials sanitàries i els seus llocs de treball han deixat de ser monolingües i monoculturals, per ser més globals. De l'estudi de Frank (2000) es preveu com les necessitats comunicatives (en l'ús de vocabulari, en la forma de parlar, en la pragmàtica de la interacció i la familiarització amb l'escenari americà de salut), no només han d'atendre l'àmbit dels propòsits específics mèdics, sinó a més, l'àmbit de la interculturalitat i la sensibilitat cultural. De fet, Frank (2000) suggereix portar a terme estudis semblants al seu amb estudiants d'una barreja cultural diferent, i comprovar si les necessitats són similars en altres escenaris. Proposa comprovar si la formació en la intercomunicació cultural augmenta la sensibilitat del professorat, i comporta canvis en la pràctica docent. Ofereix estudiar les semblances i diferències en problemes comunicatius mèdics entre els estudiants internacionals i un grup d'americans de baix nivell cultural. Adverteix del perill d'estereotipar les diverses cultures i, per això, aconsella investigar sobre la importància relativa del sexe, l'ètnia, la cultura, l'estatus i la personalitat en la comunicació en diferents escenaris mèdics.

De contextos plurilingües parla tanmateix Levine (2003). L'autora proposa que els instructors intentin formalitzar la relació entre la LL1 i la llengua meta, per tal d'elaborar unes normes bilingües que es desenvolupin en entorns multilingües fora de l'aula. El quart estudi, el de Lasagabaster (2003), presenta una anàlisi de la situació de trilingüisme a l'ensenyament del País Basc, sobre les actituds vers

la llengua minoritària, la majoritària i l'estrangera. Lasagabaster (2003) examina els diferents contextos sociolingüístics, les variables que exerceixen una major influència en les actituds dels estudiants vers cadascuna de les tres llengües, per concloure, com la dimensió actitudinal juga un paper rellevant en l'explicació dels fenòmens educatius multilingües.

El cinquè treball, de Bernaus, Masgoret, Gardner, i Reyes (2004), vincula el tema de la motivació i les actituds en llengües segones a entorns d'aprenentatge multiculturals. El seu estudi, realitzat a Catalunya, és únic perquè centra la seva atenció en una situació en la qual els estudiants estan aprenent més d'una llengua a l'escola, i on són molt pocs els aprenents que parlen la llengua d'instrucció a casa seva. Conforme als autors, la majoria d'estudis, que tracten de les actituds i la motivació amb relació a la competència lingüística, fets fins a la data, s'han centrat tan sols en una segona llengua, en una mostra concreta d'estudiants; a més, amb freqüència, les mostres d'estudiants han estat força uniformes pel que fa al seu context cultural. Bernaus, Masgoret, Gardner, i Reyes (2004) expliquen com el multilingüisme i el desenvolupament de programes educatius plurilingües que s'adrecen a promoure la competència lingüística en més de dues llengües s'estan estenent cada cop més, a causa de factors històrics, polítics i econòmics. Són del parer que la futura recerca hauria de continuar examinant les actituds dels estudiants vers l'aprenentatge de llengües, i la seva motivació per aprendre'n en aquest i d'altres contextos educatius multilingües. Segons els autors (2003), si identifiquem els elements actitudinals i motivacionals relacionats amb l'aprenentatge de llengües en general, i aquells que juguen un paper lingüístic específic, podrem comprendre millor com els components afectius funcionen dins les comunitats multilingües. Més encara, s'hauria de seguir investigant la influència dels contextos d'aprenentatge lingüístic, juntament amb l'ús de les llengües, i el paper de l'estatus relatiu d'una llengua en les actituds, motivació i competència multilingüe dels estudiants.

Segons quines siguin les normes socials de la nova cultura, l'adaptació cultural pot resultar més fàcil si es compta amb certs trets de personalitat. Algunes recerques, com la de Ward (1996), demostren aquesta influència de la personalitat en l'adaptació cultural. En aquest sentit, Masgoret, Bernaus & Gardner (2000) donen suport a la idea de que un millor predictor de l'adaptació cultural és l'interval cultural entre l'aprenent i les normes de la nova cultura (per exemple, pot ser un avantatge ser una persona extravertida en una cultura que afavoreix l'extraversió). A més, en consideració a l'ajustament cultural i la personalitat, darrerament, s'ha posat en evidència com alguns immigrants pateixen trastorns mentals i físics associats directament al fet de deixar el seu país (Achotegui 2002). La pèrdua de referents tan arrelats a la identitat personal com la llengua, la família, la cultura, l'estatus social o la terra poden provocar trastorns mentals i físics en la salut dels individus. És el que, des del punt de vista mèdic, s'anomena la *Síndrome d'Ulisses* o el *dol migratori*, que provoca quadres d'estrès crònic, insomni, alteracions digestives o migranyes així com depressions (*El Mundo* 24 d'octubre de 2003, *La Vanguardia* 26 d'octubre de 2003). Aquest impacte emocional s'acostuma a superar quan l'estranger troba feina i aconsegueix reagrupar la seva família. Des de les institucions polítiques i sanitàries, es demana cada cop més que els professionals sanitaris sàpiguen percebre com l'estranger expressa el seu sofriment. Així se n'ha fet difusió pública, en els mitjans de comunicació, a partir de les declaracions fetes en el *VII Congrés Nacional de Psiquiatria*, realitzat a Palma de Mallorca, a finals d'octubre de 2003; i a la reunió de psicòlegs, sociòlegs i especialistes de set països europeus que ha tingut lloc al *Parlament Europeu* el 5 de novembre de 2003. A Catalunya, el Dr. Joseba Achotegui, psiquiatre de la Universitat de Barcelona, expert i pioner en el nostre país, en el tractament de la psiquiatria transcultural, dirigeix el *Servei d'Atenció Psicopatològica i Psicosocial a Immigrants i Refugiats* (SAPPIR) de Barcelona. Resulta, doncs, inqüestionable el paper que pot jugar aquí la recerca tant en l'aprenentatge de segones llengües, com en el de llengües amb propòsits específics. Ambdues poden contribuir, sense dubte, a resoldre qüestions comunicatives i culturals entre els pacients i els professionals sanitaris.

En el camp de l'ansietat, Kitano (2001) encoratja la futura recerca a replicar, revisar i ampliar en part el seu estudi, amb la idea d'arribar a una major clarificació de les fonts d'ansietat a la classe de llengua. Anima a que el tema es tracti d'una manera més adequada. Explícitament, l'autor (2001) desitja que les descobertes del seu estudi motivin els professors a identificar els estudiants ansiosos i a proveir-los d'un entorn d'aprenentatge que els ajudi. Rodríguez i Abreu (2003) subratllen com la recerca sobre l'estabilitat de l'ansietat general en LLE està encara en els seus inicis. La seva aportació consisteix a haver realitzat el primer estudi empíric directament del tema. Levine (2003) indica com l'ús de la LL1 pot ser una font d'ansietat en l'ús de la llengua meta. L'autora (2003) proposa que els estudiants adoptin un paper actiu en l'ús de la llengua meta i la llengua primera a la classe. Ens recorda la importància de la interacció a l'aula, en mostrar una certa reserva en qualsevol decisió curricular feta a partir de les seves investigacions, ja que els resultats del seu estudi són fruit de les percepcions i creences dels enquestats, i no de la interacció a l'aula.

En termes concrets, la recerca més actual en l'aprenentatge de llengües estrangeres o llengües segones es defineix tal com expressem a continuació:

- 1) En l'àmbit de la motivació, des d'una aproximació situada, s'indaga sobre la bona disposició o desig per comunicar-se (Yashima 2002, Dörnyei 2002); la motivació mitjançant la tasca (Dörnyei, 2002); la relació entre motivació i ús de les estratègies d'aprenentatge lingüístic; i els canvis motivacionals produïts per mitjà del temps (Dörnyei 2000; 2001a). Ushioda (2001) proposa la reelaboració del concepte de motivació en l'àmbit cognitiu (i no afectiu), mediatitzant el rol de l'afecte amb els processos de pensament i creences. Wilczynski (2002) corrobora l'efecte positiu de l'aprenentatge autodirigit en la motivació. Hi ha també un intent de clarificar les fonts d'ansietat a la classe de llengua (Kitano 2001), particularment, pel que fa a l'ús de la LL1 i la llengua meta (Levine 2003); i es comença a estudiar empíricament l'estabilitat de l'ansietat general en LLE (Rodríguez i Abreu 2003).

- 2) En el context social, la globalització de l'entorn, cada cop més complex i canviant, dóna pas a una realitat plurilingüe i pluricultural. De fet, s'observa com les necessitats comunicatives no atenen exclusivament propòsits específics (per exemple mèdics), sinó també aspectes d'interculturalitat i de sensibilitat cultural (Frank 2000). L'aprenentatge de llengües, sigui específic (Duff i al 2002) o no, se situa en contextos plurilingües (Levine 2003; Lasagabaster 2003) i multicultural (Bernaus, Masgoret, Gardner, i Reyes 2004). L'ajustament cultural i la influència de la personalitat en el mateix són igualment objecte d'interès.

- 3) En el terreny de les estratègies d'aprenentatge, es proposa una confrontació, redefinició, millora i reclassificació dels sistemes d'estratègies existents. A més, es promou tant la distinció entre ús i aprenentatge de llengua, com la de l'ús d'estratègies en entorns de LLE i de LL2 (Hsiao & Oxford 2002).

Succintament, fem nostres, primer, les paraules de Dörnyei (2003), en les quals suggereix que els investigadors necessiten observar com els trets motivacionals afecten els comportaments d'aprenentatge real de diferents aprenents mitjançant temps; però en segon lloc, hi afegim la consideració de Bernaus, Masgoret, Gardner, i Reyes (2004) sobre uns contextos educatius i d'aprenentatge plurilingües, que, sens dubte, ens ajudaran a comprendre millor com els components afectius funcionen dins les comunitats pluriculturals.

6. RESUM DE LA FONAMENTACIÓ TEÒRICA

6.1. SOBRE LA INFLUÈNCIA DELS FACTORS INDIVIDUALS EN L'APRENTATGE DE LLENGÜES SEGONES I ESTRANGERES

La recerca de segones llengües ha reconegut i debatut la infinitat de factors individuals, que potencialment intervenen en el procés d'aprenentatge d'una llengua estrangera. No obstant això, la identificació i classificació dels diferents factors individuals ha resultat sempre un problema. Especialment, perquè aquests factors inclouen des dels trets particulars i afectius de cada individu, fins a les característiques pròpies del context: l'edat, el sexe, la personalitat, la motivació, l'opinió que tenen de si mateixos, la seva experiència vital, el seu context cultural, etc.; totes aquestes característiques i d'altres influencien la manera en què els estudiants afronten l'aprenentatge, com adquireixen la LL2, la desenvolupen, i com la fan servir. En igual manera, l'afecten també amb relació al *nivell* i l'*èxit* últim de l'adquisició. De fet, una anàlisi de les característiques afectives i de personalitat pot revelar la manera en què l'individu respondrà les demandes de tipus emocional, motivacional i interpersonal en una mateixa situació d'aprenentatge, i, per exemple, en com serà el seu ritme d'aprenentatge. L'ensenyant de llengües ha de tenir especial cura a respectar la individualitat i la diferència personal dels seus aprenents. En concret, pel que fa als factors individuals, en aquest estudi hem revisat teories i treballs de recerca sobre la personalitat, l'ansietat, les estratègies d'aprenentatge, la motivació, les actituds, el context sociocultural i les metodologies, dins l'aprenentatge de segones llengües. La fonamentació teòrica de cadascun d'aquests factors individuals conforma el marc dels diferents constructes seleccionats per al qüestionari.

- Si considerem les particularitats dels nostres aprenents, entre elles la personalitat, i fem el possible per atendre-les individualment, facilitem el seu aprenentatge. Des de la seva individualitat, l'alumne es crea una visió particular del món i en ell, interactua amb el professor i els companys. Sense

cap mena de dubte, una bona interacció afavoreix l'aprenentatge. D'aquí, la importància de veure quines són les característiques personals dels estudiants, que afavoreixen el seu interès i esforç convenients per a l'aprenentatge. Malgrat això, una de les majors dificultats per a la recerca en segones llengües ha estat la de mostrar en estudis empírics els efectes d'algunes característiques de la personalitat en l'aprenentatge de segones llengües. Principalment, perquè és probable que no sigui únicament la personalitat, sinó com es combina amb d'altres factors, el que contribueixi a l'èxit en l'aprenentatge d'una segona llengua. Alguns investigadors vinculen certs trets de la personalitat a la promoció d'unes habilitats comunicatives i/o lingüístiques (Ellis 1985,1990; Dörnyei & Schmidt 2001), d'altres a l'aptitud lingüística general (Busch 1982, Chapelle & Roberts 1986, Chastain 1975), d'altres a l'adaptació cultural (Masgoret, Bernaus & Gardner 2000). El model de les tres dimensions de la personalitat d'Eysenck (1987), força conegut i acceptat, actualment, s'ha fet servir en molts països i cultures, per la seva utilitat en explicar les diferències individuals dels aprenents. Les diferències de grau en les diferents dimensions de la personalitat (i la intel·ligència) són les que expliquen la majoria de les diferències individuals. En competició amb la teoria d'Eysenck, trobem altres models, d'entre ells, el Model de Cinc Factors (o *FFM, Five-Factor Model*) de Digman (1990) i McCrae (1992) amb cinc dimensions de la personalitat. Coincidim amb Costa & Widiger (1994), en expressar, que el model de cinc factors és la taxonomia més adequada i entenedora per descriure la personalitat, i per entendre els problemes associats a la personalitat i els seus desordres. És per això, que quant a les dimensions proposades per al test de personalitat del nostre qüestionari, seguim les directrius marcades pel FFM. En el nostre estudi el que pretenem, d'una banda, és veure si alguns trets de la personalitat poden de manera directa influir tant en l'aprenentatge, com en la integració social, la consciència lingüística i cultural, la motivació instrumental, la intensitat motivacional, l'ansietat, l'actitud vers els parlants o l'aprenentatge de llengües, etc.

- El parlant participa activament en el procés d'aprenentatge de llengües, i fa servir unes estratègies en les quals intervenen la ment, els sentiments, i les seves habilitats sociocomunicatives. L'estudiant construeix el seu propi significat del que aprèn, dóna sentit personal als coneixements i estratègies que se li ensenyen, i la manera en què ho fa, depèn de les influències que l'envolten. L'alumne ha d'aprendre a ajustar contínuament el seu comportament a les necessitats de la tasca encomanada pel professor, i a les circumstàncies en què es produeixi la demanda; fins i tot, ha de considerar els canvis i variacions que es van produint al llarg de l'activitat, per tal d'assolir eficaçment l'objectiu final. Igualment, fa servir unes estratègies o altres segons siguin els seus objectius. La motivació per aprendre una llengua, i el propòsit final d'aprendre-la, esdevenen factors claus en l'ús de les estratègies d'aprenentatge. Així, els estudiants més motivats són els que fan servir un ventall més ampli d'estratègies correctes. L'ús adequat d'aquestes estratègies millora la competència lingüística, i en concret la comunicativa, augmenta la confiança de l'aprenent en si mateix; l'ajuden a actuar i dirigir el seu propi aprenentatge, i a esdevenir més competent. L'entrenament i l'educació gradual de l'estudiant en la utilització autònoma de les estratègies d'aprenentatge, el fa esdevenir més conscient de l'ús que ha de fer de les estratègies, i a triar les més pertinents per ell. En dirigir el seu propi aprenentatge, progressivament, adquireix una major autoconfiança, implicació i competència lingüística, la qual cosa n'augmenta la motivació. Per molt que siguin evidents els beneficis en l'ús de les estratègies d'aprenentatge, resulta difícil, per als experts, identificar algunes de les estratègies d'aprenentatge dels estudiants, en especial, quan aquests fan servir associacions mentals que no poden ser observades i constatades externament. Per tant, potser serà més profitós considerar les formes en què els individus perceben la importància de les estratègies que se'ls introdueixen, així com les seves actituds cap a l'aprenentatge d'aquestes.

6.2. SOBRE LA INFLUÈNCIA DE LA MOTIVACIÓ I LES ACTITUDS EN L'APRENTATGE DE LLENGÜES SEGONES I ESTRANGERES

Des d'una perspectiva educativa es reconeix àmpliament que la motivació i les actituds són factors afectius essencials per a un aprenentatge efectiu; sense motivació no hi ha aprenentatge. Per afegitó, les experiències i el passat de l'aprenent afecten la seva motivació. De fet, són molts i molt diversos els factors que intervenen i incideixen en la motivació: l'entorn social, l'entorn d'aprenentatge, l'entorn de les actituds, el professor, etc. El grau de motivació d'un alumne per a l'aprenentatge ve condicionat pel que vulgui aconseguir fent una tasca concreta. La motivació intrínseca porta a un millor aprenentatge, ja que l'alumne està motivat per la tasca i pel fet d'aprendre. Per contra, la motivació extrínseca depèn de factors externs, les expectatives són a curt termini i menys perdurables. La motivació és una variable complexa per la seva multiplicitat; està dotada d'una força conductora o interès (l'esforç, el desig i l'afecte de l'individu); força que comporta un procés continu, dinàmic i canviant, puix que evoluciona segons els interessos i les prioritats de la persona. Segons Dörnyei (1998), uns dels desafiaments més grans per als investigadors de motivació en LL2 és crear un model que faci un retrat dels processos motivacionals tal com s'esdevenen en el temps. En l'actitud conflueixen la individualitat, la personalitat, el medi social i els valors de l'aprenent; factors que un cop interioritzats resulten en una valoració que l'aprenent fa tant de la llengua, de la comunitat de parlants i de la cultura que aprèn com de les pròpies. Les actituds estan lligades a la motivació perquè donen suport a la motivació general de l'aprenent. Una actitud positiva vers la LLE, els parlants, i la cultura influirà en una major motivació de l'alumne per l'aprenentatge, una actitud negativa ho farà més difícil.

En el marc de la psicologia educativa i social, Gardner ha desenvolupat un model en el qual s'assumeix que el context social determina les actituds dels aprenents. El *model socioeducatiu de l'adquisició de segones llengües* i el test de motivació, la Bateria de Tests d'Actitud i Motivació (AMTB) és un model dinàmic en el qual

les actituds i la motivació incideixen en l'assoliment de la llengua, que al seu torn té un efecte en les actituds subseqüents i la motivació. La teoria motivacional i l'AMTB de Gardner inclouen una dimensió educacional; i tracten l'avaluació de l'aprenent en la situació d'aprenentatge a l'aula. De totes maneres, els constructes motivacionals de Gardner no inclouen detalls sobre aspectes cognitius de motivació per l'aprenentatge, direcció en la qual la recerca en psicologia educativa sobre motivació s'ha anat movent al llarg dels últims anys. D'una banda, cal destacar, també, com derivat del model socioeducatiu de Gardner, s'origina la dificultat entre la recerca de definir el terme orientació integrativa, "*integrativeness*", en si mateix; fonamentalment, perquè el concepte obté matisos diferents segons els investigadors. D'altra banda, per Ely (1986) la recerca en LL2 o LLE ha de resoldre la dificultat en distingir entre orientació integrativa i instrumental. D'acord amb Gardner (2001), l'aprenent de segones llengües motivacionalment integrador compta amb un desig i ganes d'identificar-se amb la comunitat lingüística de l'altra llengua, i té tendència a avaluar positivament la situació d'aprenentatge. A més, compta amb una voluntat integradora i amb actituds vers la situació d'aprenentatge que són vistes com a suport per a la motivació. L'anomenat *mode integratiu* per Gardner és un complex de tres tipus de variables: l'orientació integrativa, les actituds vers la situació d'aprenentatge i la motivació. Quant a l'orientació instrumental, s'entén com l'interès i l'esforç dedicat per una persona a assolir objectius molt concrets, tals com la consecució d'un treball, una promoció, o aprovar un examen; reflecteix un "valor més utilitari" i funcional, situat en l'estudi de la llengua com una utilitat anticipada. Per Gardner (2001), l'orientació integrativa i instrumental reflecteixen un continu, més que una alternativa. Tanmateix, els investigadors haurien de tractar qüestions com si la conceptualització integrativa / instrumental captura tot l'espectre de motivació dels alumnes, o si poden haver raons per aprendre la llengua que no estiguin incloses en cap de les dues orientacions motivacionals; i determinar la *força* d'aquesta motivació, tant pel que fa a la seva intervenció i als resultats d'aprenentatge lingüístic, com a les raons existents en un grup d'aprenents.

L'equip de professors que ha elaborat el qüestionari per aquesta recerca ha seguit parcialment els passos de Gardner (1985) i ha fet una adaptació dels constructes per ell proposats. D'aquests constructes, els que hem inclòs en el nostre estudi són els que a continuació s'exposen: orientació instrumental, orientació integrativa, actituds vers els parlants, actituds vers l'aprenentatge de llengües a l'aula, intensitat motivacional, ansietat. Igualment, s'ha introduït un nou constructe, la *Consciència lingüística i cultural* amb l'interès d'avaluar la consciència dels nostres estudiants respecte de la cultura i la llengua que aprenen, com a transmissores d'uns valors socioculturals propis d'una comunitat. Seguidament, es resumeixen els constructes seleccionats per a la nostra recerca:

- **Orientació Instrumental.** Principalment, aquest constructe es refereix a l'interès a aprendre la llengua per raons pragmàtiques, excloent la identificació amb altres comunitats lingüístiques. Ens interessa veure la importància que atorguen els alumnes al fet d'estudiar llengües. Dins les possibles utilitats en estudiar llengües, els estudiants conscientment o inconscientment poden estar motivats per tres aspectes: el professional, el pragmàtic i el de prestigi social.
- **Orientació Integrativa.** se centra a l'entorn de les predisposicions afectives relacionades amb la LL2 de l'individu, inclosos els components socials, culturals, etnolingüístics, interès general per altres països i per les llengües estrangeres. Una orientació integrativa pot afavorir l'ajustament cultural, i unes actituds positives vers l'aprenentatge de la LL2. En el nostre estudi, a més ens proposem veure els vincles entre la personalitat i la integració social, atès que s'ha demostrat com certs trets de la personalitat incideixen en l'adaptació cultural.

- **Actituds vers els Parlants.** En l'actitud que s'adopta vers els parlants d'una llengua intervenen de manera decisiva la dinàmica social i/o les relacions de poder entre llengües. Habitualment l'estudi d'una llengua estrangera suscita sentiments i desitjos entre certs aprenents, de o bé identificar-se i integrar-se amb els parlants de la LL2, o bé de rebutjar-los. Per tant, les actituds positives vers els parlants d'una llengua provenen de les persones que s'adapten i ajusten més fàcilment a la nova cultura; les actituds negatives de persones que s'ajusten més difícilment.
- **Actituds vers l'Aprenentatge de Llengües a l'aula.** Independentment de la vinculació a una cultura, o del benefici instrumental que es derivi d'aprendre una llengua, s'avalua aquí l'actitud positiva o negativa davant el fet d'aprendre una llengua per si mateixa. Les experiències viscudes en el passat pel que fa a l'aprenentatge de llengües poden influir clarament en l'actitud vers l'assignatura i vers la classe. Les expectatives vers l'assignatura, les possibles dificultats en el moment de cursar-la i la preocupació per la nota poden determinar l'actitud de l'alumne.
- **Intensitat Motivacional.** Quan tractem la intensitat motivacional, ens referim a l'*esforç* que els estudiants dediquen a l'aprenentatge de llengües com a forma de mesurar la seva motivació. En el model socioeducatiu de Gardner, l'individu realment motivat per aprendre una segona llengua mostra un esforç, desig i afecte positiu. Subratllem, doncs, el caràcter dinàmic de la motivació, puix que evoluciona i canvia amb el temps. La nostra pretensió és mesurar, globalment, en quin grau els estudiants s'esforcen normalment per aprendre tant a classe com fora de classe.

- **Consciència Lingüística i Cultural.** En parlar de llengües està present sempre la idea d'identitat cultural i distinció etnogràfica amb una comunitat de parlants. Malgrat això, sovint roman només com una presència velada en l'aprenentatge. La raó principal d'incorporar aquest constructe al qüestionari és per valorar la identificació i consciència que el coneixement d'una llengua comporta una visió del món cultural i social nova. És essencial que els estudiants visquin l'experiència addicional de sentir l'aprenentatge de llengües com un vehicle transmissor d'uns valors i trets socioculturals, identificatius d'una comunitat de parlants concreta. L'AMBT de Gardner no preveu la *Consciència lingüística i cultural*, encara que sí la distància cultural o la capacitat d'adaptació cultural (Masgoret, Bernaus & Gardner 2000).
- **L'ansietat.** Aquest tret prediu un malestar general en la persona, mostrant desordres neurofisiològics, emotius, motivacionals i comportamentals. Si bé, s'ha demostrat que, en alguns casos, un cert grau d'ansietat a l'aula afavoreix l'aprenentatge, de fet, l'ansietat pot interferir, crear dèficits en l'aprenentatge de llengües, o pot afectar també al seu rendiment i ritme. Els estudiants ansiosos necessiten fer un major esforç en l'aprenentatge per aconseguir un cert rendiment i, a més, de vegades, no són capaços de demostrar el que han après. Pels seus estrets lligams a la motivació, a les actituds, a la competència lingüística dels estudiants i a la percepció de si mateixos és un tret de la personalitat que pot afavorir o obstaculitzar l'aprenentatge.

6.3. SOBRE LA INFLUÈNCIA DEL CONTEXT SOCIOEDUCATIU EN L'APRENTATGE DE LLENGÜES SEGONES I ESTRANGERES

L'ample context social, educatiu, polític i cultural influeix molt subtilment en l'aprenentatge, en els factors individuals dels aprenents, i en la seva visió de la cultura de la llengua meta. El sistema educatiu d'una nació afecta l'entorn de l'aprenentatge. L'educació, les escoles i la resta d'institucions educatives estan immerses en un context social i com a tals reflecteixen l'estructura social existent. En l'aprenentatge no només influeix l'entorn a gran escala, sinó també a petita escala. De fet, l'aprenentatge és el resultat d'una interacció social constant, dins un context sociolingüístic i socioeducatiu concret. L'anàlisi social de l'escola pot servir per interpretar el context social i el valor que s'atorga a les llengües ensenyades. D'aquí que les diferències de context siguin importants en el desenvolupament d'una llengua i la forma en què s'usa. Com més bé entenguem el context cultural d'una llengua, més bé entendrem la manera en què aquesta llengua s'utilitza. L'ús social que es fa d'una segona llengua està present en el seu aprenentatge, i en l'èxit del seu ensenyament. Les segones llengües a les escoles s'aprenen amb més èxit, quan socialment es valora l'aprenentatge d'una segona llengua, i els aprenents veuen la utilitat de fer-la servir. Si el procés d'adquisició de segones llengües esdevé complex, és perquè hi ha moltes variables individuals i contextuais, que intervenen, que es relacionen entre si, i que, en part, determinen els contextos mixtos d'instrucció i interacció. Cada persona interpreta l'entorn de diferent manera, per això costa d'especificar quins són els contextos més apropiats per l'aprenentatge. En un entorn formal, els factors individuals i contextuais determinen la qualitat en l'aprenentatge d'una llengua. La instrucció formal proporciona l'aprenent un ventall de tasques lingüístiques més extens que l'aprenent en un medi natural. La ruta i l'èxit d'adquisició en els dos escenaris és diferent; però si es consideren com a complementaris poden afavorir un aprenentatge més global. Aleshores, hem d'identificar les característiques de les diferents situacions d'adquisició de LL2, i adoptar una perspectiva multidisciplinària amb elements tant lingüístics i psicolingüístics, com psicosocials i sociolingüístics. Un dels grans encerts del model socioeducatiu de Gardner és considerar la

incidència del context social en el nivell i el tipus de motivació. Per això, al primer apartat del qüestionari, hem volgut definir el context social i acadèmic dels estudiants enquestats com a aprenents de llengües, a fi d'establir connexions individuals o grupals amb el seu entorn sociocultural.

- Des de finals del segle XIX, l'avanç de la teoria d'ensenyament de llengües, fonamentalment, s'ha conceptualitzat en termes de mètodes d'ensenyament. Fins fa relativament pocs anys, el professor assumia el rol inqüestionable de ser director en tot moment de la classe, i els alumnes seguien les seves directrius. Actualment, s'adopta una visió més flexible de l'estructura dels grups d'aprenentatge lingüístic perquè això ajuda a l'ensenyament de la llengua. La pròpia experiència a l'aula i els coneixements adquirits per mitjà de la didàctica de la llengua ajuden els professors de llengües a adquirir una competència professional. El professor escull l'enfocament o el mètode d'ensenyament / aprenentatge de la llengua que millor s'adapta a les seves creences sobre l'educació en un sentit global. Tot havent considerat els mètodes i enfocaments metodològics més rellevants de l'ensenyament-aprenentatge de llengües, hem distingit globalment al qüestionari tan sols dues tendències generals: una tradicional (Oxford 1996) basada en l'adquisició d'estructures gramaticals i una altra comunicativohumanística. La finalitat d'aquesta doble classificació és la de copsar les distincions globals que els alumnes fan sobre la metodologia d'aprenentatge de llengües a l'aula, evitant-los, així, les confusions que els tecnicismes i la terminologia els haguessin pogut causar. Al llarg de la seva vida escolar, els estudiants universitaris enquestats han experimentat diferents mètodes, enfocaments i formes d'aprenentatge lingüístic a l'aula i s'han creat una opinió del professor, del curs en general, dels companys de classe, dels materials de la classe, de les activitats extracurriculars associades amb el curs, etc.; compten amb una autonomia i uns hàbits adquirits en l'aprenentatge de llengües. És per aquest motiu que al qüestionari hem previst, d'una banda, les distincions globals que els alumnes fan sobre la *metodologia d'aprenentatge de llengües a l'aula*, i de l'altra la variable de Gardner anomenada *Actituds vers la Situació d'Aprenentatge* que inclou actituds vers l'aprenentatge de llengua a l'aula.

6.4. FONTS BIBLIOGRÀFIQUES ESSENCIALS PER AQUEST ESTUDI

Les principals fonts bibliogràfiques per elaborar el qüestionari s'han agrupat tenint en compte els diferents factors individuals que es volen analitzar i la metodologia per a l'anàlisi estadística que cal seguir.

Aquest és un projecte d'estudi experimental quantitatiu, la metodologia del qual es basa en models coneguts en el camp de la psicologia i de l'educació. En el nostre treball ens hem basat en estudis sobre la personalitat; les estratègies d'aprenentatge utilitzades pels estudiants; la motivació i les actituds relacionades amb l'aprenentatge de segones llengües; el context socioeducatiu i les metodologies d'aprenentatge a l'aula.

Quant a les dimensions de personalitat ens hem basat en el *Model dels Cinc Factors* (FFM) de Digman (1990), McCrae (1992) i Costa & Widiger (1994); àmpliament experimentat, entre d'altres, per Masgoret, Bernaus & Gardner (2000), per ser el més entenedor per descriure la personalitat.

Pel que fa a les estratègies d'aprenentatge hem tingut en compte els models de O'Malley & Chamot (1990) i Oxford (1990).

Per a l'estudi de la motivació i les actituds el model que hem seguit és l'anomenat *model socioeducatiu de l'adquisició de segones llengües* de Gardner (1985), i el test de motivació que el mateix autor i els seus col·legues han desenvolupat, més conegut com la *Bateria de Tests d'Actitud i Motivació* (AMTB). L'AMTB és l'instrument de mesura de motivació i actituds més validat fins a la data. Per això, ha estat triat per l'equip de professors, que ha elaborat un qüestionari que adapta parcialment els constructes proposats per Gardner (1985). S'han mesurat els factors motivacionals i actitudinals per poder-los creuar amb la resta de dades.

Com a part de la reflexió teòrica sobre el context socioeducatiu i lingüístic, hem considerat també, de manera molt sintètica, en primer lloc els estudis de Stern (1983), Gardner (1985), Williams & Burden (1997) i Lasagabaster (2003); i en segon lloc, les tendències metodològiques generals que agrupen els mètodes més rellevants per a l'ensenyament / aprenentatge de llengües (Oxford 1996).

Factors	Constructe	Bibliografia
A) Individuals	Personalitat Estratègies d'aprenentatge	Digman (1990), McCrae (1992); Costa & Widiger (1994); Masgoret, Bernaus i Gardner (2000) O'Malley & Chamot (1990) i Oxford (1990)
B) Motivació i actituds	Orientació instrumental Orientació integrativa Actituds vers els parlants Actituds vers l'aprenentatge de llengües a l'aula Intensitat motivacional Consciència lingüística i cultural Ansietat	Adaptació de l'AMBT (<i>Bateria de Test d'Actitud i Motivació</i>) de Gardner (1985)
C) Context socioeducatiu	Dades demogràfiques de contextualització i de competència lingüística Metodologia d'ensenyament a l'aula	Stern (1983), Gardner (1985), Williams & Burden (1997) i Lasagabaster (2003) Oxford (1996)

Taula 10: Constructes i fonts bibliogràfiques

Tot això, tenint com a teló de fons uns estudis bibliogràfics que primer investiguen sobre les motivacions per estudiar llengües estrangeres a l'educació secundària (Ramage 1990; Baker i MacIntyre 2003; Madrid 1999; Cid, Grañena i Tragant 2002); que segueixen amb algunes reflexions sobre motivació a l'educació d'adults (Knowles 2001), i l'ensenyament adaptat a les necessitats i objectius d'aprenentatge (Richterich 1985 i Svendsen 1984); per finalitzar a l'ensenyament universitari, amb els testimonis de Blundell (1979) i Richterich (1985) sobre l'aprenentatge de llengües amb propòsits específics i la identificació de les necessitats lingüístiques dels aprenents. Frank (2000), Lepetit i Cichock (2002) afegeixen a aquestes les necessitats comunicatives, les mancances i els interessos dels estudiants de la professió sanitària. Visió que queda reforçada

amb l'estudi de Martyn (2000) que demostra com la motivació augmenta quan responen a les necessitats professionals dels estudiants, i en voler millorar l'estatus professional de les infermeres. El panorama bibliogràfic queda completat amb treballs addicionals sobre l'adaptació cultural (Masgoret, Bernaus i Gardner 2000), sobre el pensament motivacional i el compromís en l'aprenentatge de llengües (Ushioda 2001), sobre les actituds vers l'avaluació, els exàmens i els processos d'avaluació (Linde 2001); sobre la motivació i l'ensenyament de llengües a Europa (Coleman 1995a,1998,2002; i Lasagabaster 2003), o al Japó (Norris 2001); sobre els resultats d'aprenentatge i motivació (Masgoret, Gardner i associats 2003) i sobre l'ansietat (Kitano 2001, Rodríguez i Abreu 2003, i Levine 2003).

Tenint en compte la recerca examinada en aquesta primera part de l'estudi, s'ha dut a terme el treball empíric que presentem a continuació en la segona part.

SEGONA PART:
ESTUDI EMPÍRIC

En la segona part, hem portat a cap l'estudi empíric. La fonamentació teòrica precedent ha estat la base per poder plantejar en aquesta part tant les quatre hipòtesis de recerca com els constructes definitius del qüestionari, el nostre instrument de recerca. Paral·lelament, hem detallat la metodologia seguida quant a la selecció dels participants, l'elaboració dels enunciats del qüestionari, la recollida i la introducció de dades.

Tot seguit, hem analitzat les dades i els resultats. Primerament, hem fet una *descripció de les dades* en termes de freqüències i percentatges de les dades demogràfiques, dels constructes motivacionals, actitudinals, metodològics, d'estratègies, personalitat i autoavaluacions. Segonament, hem avaluat la consistència del qüestionari, comprovant la seva *fiabilitat*. En tercer lloc, hem explicat la incidència dels diferents constructes en l'aprenentatge per mitjà de les *correlacions de Pearson bi-variades*; hem valorat els seus resultats i els hem contrastat amb la bibliografia d'estudis similars exposada en la primera part. Per fi, amb les *anoves* hem analitzat la variabilitat de la mostra i les diferències significatives entre els grups establerts. A igual que en l'apartat anterior, hem comparat els resultats obtinguts amb els de recerques semblants a la nostra.

Constructes del Qüestionari	Resultats			
Dades demogràfiques de contextualització Dades de competència lingüística	D A D E S D E S C R I P T I V E S	F I A B I L I T A T	C O R R E L A C I O N S	A N O V E S
Orientació instrumental Orientació integrativa Actituds vers els parlants Actituds vers l'aprenentatge de llengües a l'aula Intensitat motivacional Consciència lingüística i cultural Ansietat				
Metodologia d'ensenyament a l'aula Estratègies d'aprenentatge				
Personalitat				

Fig.5: Estudi empíric: constructes i resultats

1. HIPÒTESIS

Fruit de la reflexió teòrica prèvia, hem vist com el món educatiu accepta àmpliament que la motivació i les actituds són factors afectius claus per a un aprenentatge efectiu. Dit altrament, si no hi ha motivació no hi haurà aprenentatge. A més, el grau de motivació d'un alumne ve condicionat pel que vulgui aconseguir. Les actituds es basen en la motivació general de l'aprenent; així una actitud positiva vers la llengua estrangera (a partir d'ara LLE), els parlants i la cultura influirà en una major motivació de l'alumne per l'aprenentatge; una actitud negativa ho farà més difícil. Per tant, cal determinar la força d'aquesta motivació, en els resultats d'aprenentatge lingüístic, ja sigui d'una manera general amb tots els subjectes, ja sigui d'una manera diferenciada entre grups d'aprenents.

Hem vist també com la motivació per aprendre una llengua, i el propòsit final d'aprendre-la són, per Oxford (1990), essencials en l'ús de les estratègies d'aprenentatge. Segons l'autora (1990), una utilització pertinent d'aquestes millora la competència lingüística i l'autonomia de l'alumne.

Succintament, hem parlat de les dificultats de la recerca per demostrar en estudis empírics els efectes d'alguns trets de la personalitat en l'aprenentatge de LL2. Per alguns investigadors certes característiques afavoreixen les habilitats comunicatives i/o lingüístiques (Ellis 1985,1990; Dörnyei & Schmidt 2001), per d'altres l'aptitud lingüística general (Busch 1982, Chapelle & Roberts 1986, Chastain 1975), i per d'altres l'adaptació cultural (Masgoret, Bernaus & Gardner 2000); és a dir, que encara que tènueament, per part dels investigadors s'ha suggerit l'existència de vincles entre la personalitat i alguns factors motivacionals i actitudinals.

En definitiva, basant-nos en altres estudis empírics precedents, i els seus resultats, hem plantejat les hipòtesis de recerca següents, a fi d'estudiar si la nostra mostra coincideix amb aquests resultats:

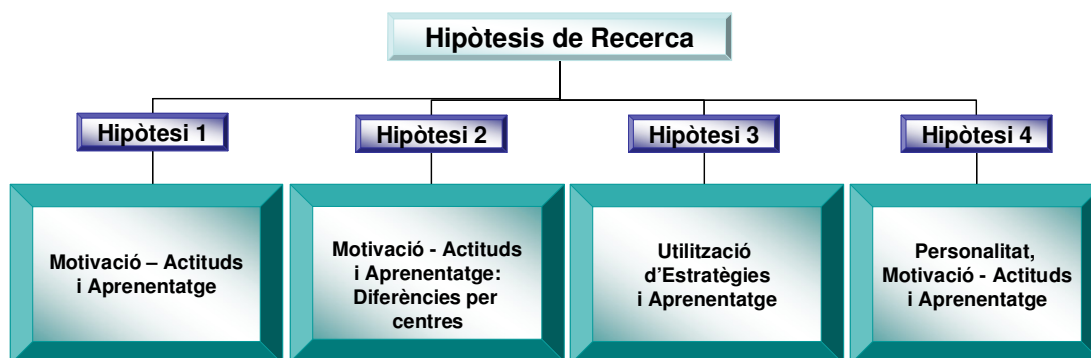


Fig.6: Hipòtesis de Recerca

HIPÒTESI 1: La motivació i les actituds correlacionen positivament amb l'aprenentatge de llengües.

HIPÒTESI 2: Els estudiants de l'Especialitat de Mestre en Llengües Estrangeres (anglès) assoliran graus de motivació i actituds més alts per a l'aprenentatge de llengües, que els estudiants d'Infermeria i Fisioteràpia.

HIPÒTESI 3: Les estratègies utilitzades pels estudiants en l'aprenentatge de llengües estan relacionades directament amb l'aprenentatge.

HIPÒTESI 4: Alguns trets de la personalitat, com l'extraversió i l'obertura a noves experiències, poden estar correlacionats amb la motivació i les actituds, així com amb l'aprenentatge de llengües.

2. METODOLOGIA

2.1. PARTICIPANTS

Els participants en aquest estudi són 178 estudiants procedents de dos centres universitaris. D'una banda 88 estudiants dels tres cursos de la Diplomatura de Mestre en Llengües Estrangeres (Anglès) de la Facultat de Ciències de l'Educació, de la Universitat Autònoma de Barcelona, i de l'altra, 90 estudiants de les Diplomatures d'Infermeria i Fisioteràpia, de l'Escola Universitària d'Infermeria i Fisioteràpia Blanquerna, de la Universitat Ramon Llull.

Els estudiants de Ciències de l'Educació pertanyen als cursos de primer, segon i tercer de l'especialitat de llengües estrangeres - anglès. Tots ells estudien l'anglès, encara que cursen diferents assignatures: *llengua anglesa*, obligatòria de primer, i *drama techniques*, i *folklore*, ambdues optatives de la diplomatura. El nombre d'estudiants enquestats per matèria és de 40 alumnes de llengua anglesa, 33 de drama techniques i 15 de folklore.

Quant als alumnes d'Infermeria i Fisioteràpia, podem dir que els estudiants de català i francès pertanyen al segon curs de la Diplomatura d'Infermeria; i els d'anglès pertanyen al tercer curs de la Diplomatura de Fisioteràpia. Si bé, tots ells segueixen uns estudis de caràcter científic, el seu pla acadèmic inclou algunes assignatures humanístiques entre les quals figuren el català, el francès o l'anglès. El nombre d'enquestats per matèria és de 25 alumnes de català, 31 de francès i 34 d'anglès.

2.2. INSTRUMENTS DE RECERCA: EL QÜESTIONARI

La selecció dels ítems definitius del qüestionari s'ha fet a partir de la reflexió teòrica precedent i de la bibliografia sobre la qual es fonamenta. A partir de les lectures, i tenint en compte l'experiència docent de l'equip de professors, hem establert els enunciats en els quals es basa el qüestionari. Tal com ja hem esmentat, hem seguit parcialment els passos de Gardner (1985) i hem fet una adaptació de l'AMTB. De la discussió conjunta amb el grup de professors, s'ha optat pels constructes següents:



Fig.7: Constructes del qüestionari

Després d'haver definit els constructes, hem delimitat clarament els ítems que els representen, i hem donat format al qüestionari. Primerament, hem intentat reproduir el llenguatge dels estudiants i, fins i tot, hem inclòs algunes expressions que ells fan servir sobre les llengües, i que poden resultar de vegades massa franques o directes. L'objectiu ha estat que s'hi sentissin identificats. Això ha provocat que es fessin moltes versions i correccions del mateix qüestionari en un afany de perfeccionar-lo i completar-lo.

El qüestionari en la seva presentació formal als estudiants ha estat dividit en quatre parts:

1. En la primera part han respost amb dades precises o marcant amb una **X** qüestions demogràfiques sobre el seu entorn familiar i social. A continuació, han avaluat numèricament (de l'1 al 10) la seva competència lingüística en diferents llengües.
2. El propòsit de la segona part és conèixer les motivacions i les actituds de l'alumnat sobre les llengües i el seu aprenentatge. I així mateix els ho hem fet saber. Els enunciats d'aquesta part s'han barrejat a l'atzar per no donar pistes als estudiants de quins constructes han estat valorats. Els ítems pertanyen als constructes següents:

- Orientació instrumental
- Orientació integrativa
- Actituds vers els parlants
- Actituds vers l'aprenentatge de llengües a l'aula
- Intensitat motivacional
- Consciència lingüística i cultural
- Grau d'ansietat

Hem procedit a la diversificació i gradació de les respostes per afavorir la variància. Hem triat preferentment l'escala de valoració de l'1 al 5 perquè és la que obliga més l'alumnat a posicionar-se d'una manera clara. Hem seguit l'ordre de valors que a continuació s'exposa:

TOTALMENT EN DESACORD = 1
FORÇA EN DESACORD = 2
INDIFERENT = 3
FORÇA D'ACORD = 4
TOTALMENT D'ACORD = 5

Per facilitar la tasca de l'alumne, a sota de cada enunciat s'ha inclòs aquesta escala, recordant els valors extrems (1 = TOTALMENT EN DESACORD, ..., 5 = TOTALMENT D'ACORD). A tall d'exemple, vegeu l'enunciat a continuació:

1. ***El que aprendré en aquesta assignatura em serà útil a la meva feina***

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

L'estudiant només ha encerclat el número corresponent a la seva valoració de l'enunciat.

3. A la tercera part, s'hi han proposat diferents metodologies d'ensenyament a l'aula, així com diferents estratègies d'aprenentatge (constructes del context socioeducatiu i de factors individuals respectivament). Totes elles han estat valorades de l'1 al 5 (1 = GENS IMPORTANT, ..., 5 = MOLT IMPORTANT).

4. A la darrera part, s'hi ha inclòs únicament i exclusivament el constructe de la personalitat. Seguint una gradació per aproximació a trets de la personalitat que són parelles d'antònims, l'estudiant ha triat la valoració numèrica que més reflecteix la seva personalitat. Per exemple el binomi "*impacient - pacient*":

IMPACIENT = 1
FORÇA IMPACIENT = 2
INDIFERENT = 3
FORÇA PACIENT = 4
PACIENT = 5

IMPACIENT 1 2 3 4 5 *PACIENT*

Seguidament, fem una exposició detallada i exhaustiva dels ítems compresos en el qüestionari per constructes. Justifiquem també la presa de certes decisions i, de vegades, les diferents alternatives discutides, així com les precisions oportunes respecte dels enunciats seleccionats.

2.2.1. DADES DEMOGRÀFIQUES DE CONTEXTUALITZACIÓ I COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA

L'objectiu d'aquest primer apartat consisteix a emmarcar i explicar el context sociocultural dels estudiants. Dins les dades demogràfiques s'han previst l'edat, la procedència i la ubicació geogràfiques, els seus estudis, la llengua materna i altres llengües que parlen. S'hi han inclòs altres qüestions referents a l'entorn de l'estudiant per tal d'establir connexions individuals o bé grupals amb el seu context sociocultural (per exemple: *els teus familiars o amics parlen altres llengües a més de la seva materna?*). S'han afegit com a dades les seves experiències fora del seu àmbit local habitual (*Has estat mai a l'estranger? Fent turisme? Treballant? Estudiant?*). A més de les dades precedents és necessari tenir una idea de la competència lingüística en la qual se situa l'estudiant respecte de les diferents llengües que parla. Per aquest motiu, hem decidit demanar-los una valoració de l'1 al 10 de les seves competències de comprensió i producció, tant oral com escrit en diverses llengües; és la millor manera de saber amb quin ventall lingüístic comptem, tant pel que fa a les llengües maternes, llengües segones i estrangeres. El fet de demanar al propi alumne que s'autoavalui sobre els seus coneixements lingüístics ha semblat també una dada important, com a implicació d'aquest en el procés d'aprenentatge.

Les dades demanades han estat les següents:

Qüestions Prèvies

1. *Lloc i data de naixement:*
1. *Estudis primaris: centre / població*
3. *Estudis secundaris: centre / població*
4. *Llengua materna:*
5. *Anys que has estudiat*
 - Català _____*
 - Castellà _____*
 - Llengua estrangera: francès / anglès _____*

6. Nota Final a les PAAU / FP / CFGS / MP3

Català _____

Castellà _____

Llengua Estrangera: francès / anglès _____

7. Cal que posis una **X** en la casella que creguis adient.Llengües que **tu** parles amb

Pare Mare Germans Amics Escola Feina

Català:

Castellà:

Altres: ____

8. Cal que posis una **X** en la casella que creguis adient.Els teus **familiars o amics** parlen **altres** llengües a més de la seva materna?

Pare Mare Germans Amics Escola Feina

Català:

Castellà:

Anglès:

Francès:

Altres: ____

9. Autoavalua't de l'1 al 10.

1= Cap coneixement

10= Coneixement excel·lent

Quin és el teu grau de coneixement d'aquestes llengües?

Escric Parlo Llegeixo Comprens

Català:

Castellà:

Francès:

Anglès:

Altres: ____

10. Cal que posis una **X** en la casella que creguis adient. No oblidis posar el nom del país i el temps de l'estada.

Has estat mai a l'estranger?

País Durada Fent turisme Treballant Estudiant
de l'estada

1) _____

2) _____

3) _____

11. Cal que posis una **X** en la casella que creguis adient.Quins són els estudis dels teus **pare**s?

Sense Primaris Secundaris Superiors

Pare:

Mare:

12. Cal que posis una **X** en la casella que creguis adient.

Jo llegeixo el diari

cada dia ____

1 dia a la setmana ____

1 dia al mes ____

mai ____

13. Cal que posis una **X** en la casella que creguis adient.

Els llibres que tinc a casa en total són

1 - 50 llibres ____

50 - 100 llibres ____

més de 100 llibres ____

14. Cal que posis una **X** en la casella que creguis adient.

Els llibres que tinc a casa en **llengua estrangera** són

cap llibre ____

1 - 15 llibres ____

15 - 30 llibres ____

més de 30 llibres ____

2.2.2. ORIENTACIÓ INSTRUMENTAL

Per al disseny d'aquest constructe ens hem basat en l'AMTB de Gardner (1985). Quant als estudiants i la seva orientació instrumental, per una part comptem amb els alumnes d'Infermeria i Fisioteràpia que malgrat seguir uns estudis de caràcter científic inclouen dins el seu pla acadèmic l'aprenentatge del català, francès o anglès; moltes vegades aquestes assignatures de llengües han estat considerades com a *secundàries*. D'aquí, la importància de valorar el que significa per aquests alumnes estudiar llengües. Per altra part, els estudiants de Ciències de l'Educació, com a futurs professors de llengües, són conscients de la importància d'estudiar llengües?

Anteriorment, ja hem esmentat els tres aspectes que hem considerat en parlar de la utilitat: professionalitzadora (ponències, publicacions, llicenciatura, especialització, recerca, articles, etc.) pragmàtica (per obtenir una bona feina, passar un examen, promocionar-se, assistir a congressos, col·laborar en projectes internacionals, etc.), i de prestigi social (*si domino el català seré més*

valorat). S'ha tingut en compte també la utilitat a llarg o curt termini (*un bon coneixement del català / francès / anglès em pot obrir camins*).

Considerant les diferències entre ambdues titulacions (la d'Infermeria i la de Mestre), en aquest apartat els ítems 29, 36 i 43 del qüestionari són específics per a cada diplomatura; els ítems 15 i 22 són comuns a ambdós qüestionaris.

Orientació instrumental - INFERMERIA I FISIOTERÀPIA

- + 1. *El que aprendré en aquesta assignatura em serà útil a la meva feina.* (Ítem 15)
- + 2. *Si domino el català / el francès / l'anglès seré més valorat.* (Ítem 22)
- + 3. *La classe de llengua em pot ajudar a aprovar exàmens.* (Ítem 29)
- + 4. *Aquesta assignatura em pot ajudar a escriure un article per a una revista científica, a participar en congressos internacionals, etc.* (Ítem 36)
- + 5. *Un bon coneixement del català / del francès / de l'anglès em pot obrir camins.* (Ítem 43)

Orientació instrumental - CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

- + 1. *El que aprendré en aquesta assignatura em serà útil a la meva feina.* (Ítem 15)
- + 2. *Si domino l'anglès seré més valorat.* (Ítem 22)
- + 3. *Un bon coneixement de l'anglès em pot ajudar a aprovar qualsevol examen de llengua o didàctica de l'anglès.* (Ítem 29)
- + 4. *Saber força anglès em pot ajudar a elaborar materials, a escriure articles, a participar en congressos internacionals, etc.* (Ítem 36)
- + 5. *Un bon coneixement de l'anglès em pot obrir portes a l'Europa comunitària.* (Ítem 43)

2.2.3. ORIENTACIÓ INTEGRATIVA

Seguidors de les tesis de Gardner, hem vist com les actituds vers els parlants de la llengua meta generen un desig o un rebuig per integrar-se en aquella comunitat i formar-ne part. La llengua, a més de contribuir a l'afirmació de la individualitat, és un vehicle d'integració social, ja que dóna accés a diferents grups socials i permet la interacció. El coneixement d'altres llengües, a més de la llengua materna, pot ajudar a l'acceptació de la diversitat i de les diferències culturals. A més de veure les seves actituds vers els parlants i les diferents llengües que estudien, volem que els estudiants avaluin la importància d'aprendre llengües des d'un punt de vista "social". Volem valorar també la seva capacitat d'ajustament cultural (ítem 35: *Els costums dels anglesos / castellans / francesos són molt diferents dels nostres*). Per això hem tingut en compte les diferents comunitats de les matèries impartides, i ens hem vist obligats a adaptar l'ítem 42 a la realitat viscuda pels estudiants. L'ítem en qüestió diu: *"No m'agradaria viure en un país de llengua anglesa / francesa"*. És evident que aquesta afirmació no és possible per als alumnes de l'assignatura de català d'Infermeria i Fisioteràpia, ja que ells viuen a Catalunya. L'adaptació feta en l'ítem ha estat en termes de mantenir la residència definitiva a Catalunya o no: *"No m'agradaria quedar-me a viure per sempre a Catalunya."*

En definitiva, aquest constructe inclou dos ítems positius i dos de negatius, als quals els alumnes han de mostrar el seu acord i desacord en una escala de l'1 (totalment en desacord) al 5 (totalment d'acord):

Orientació integrativa

- + 1. *Aprendre llengües em fa sentir membre actiu de l'Europa comunitària.* (Ítem 21)
- + 2. *El coneixement de llengües em permet fer nous amics.* (Ítem 28)
- 3. *Els costums dels castellans són molt diferents dels nostres. / Els costums dels francesos són molt diferents dels nostres. / Els costums dels anglesos són molt diferents dels nostres.* (Ítem 35)
- 4. *No m'agradaria viure en un país de llengua anglesa / francesa. / No m'agradaria quedar-me a viure per sempre a Catalunya.* (Ítem 42)

2.2.4. ACTITUDS VERS ELS PARLANTS

Tal com hem esmentant anteriorment i seguint els passos de Gardner (1985), la llengua és un tret identificador d'una cultura i una comunitat social viva. L'estudiant estableix uns lligams amb aquesta comunitat, llengua i cultura, que són fruit de la seva interacció, i de l'experiència real viscuda (recordem que són universitaris i que ja tenen una certa edat). A més, aquesta comunitat i els seus parlants gaudeixen d'un "prestigi" o "desprestigi" social, resultat d'uns prejudicis, arquetips o clixés heretats (p. ex. *Els catalans / francesos / anglesos són gent en qui no pots confiar*) que sense cap mena de dubte influeixen en les actituds dels alumnes. Tot aquest ventall queda recollit en els sentiments i desitjos dels aprenents, que, certament, es manifesten en actituds a favor o en contra dels parlants.

D'entre els ítems seleccionats per al qüestionari, s'han classificat alternativament tres enunciats positius i tres de negatius en una escala de valoració de l'1 (totalment en desacord) al 5 (totalment d'acord):

Actituds vers els parlants catalans / francesos / anglesos

- + 1. *Els catalans / francesos / anglesos em cauen bé.* (Ítem 20)
- 2. *Els catalans / francesos / anglesos són molt creguts.* (Ítem 27)
- + 3. *Els catalans / francesos / anglesos són acollidors.* (Ítem 34)
- 4. *Els catalans / francesos / anglesos són reservats.* (Ítem 41)
- + 5. *Els catalans / francesos / anglesos són sincers.* (Ítem 48)
- 6. *Els catalans / francesos / anglesos són gent en qui no pots confiar.* (Ítem 55)

2.2.5. ACTITUDS VERS L'APRENTATGE DE LLENGÜES A L'AULA

En aquest constructe Gardner valora l'actitud positiva o negativa davant el fet d'aprendre una llengua per si mateixa, sense prendre en consideració els vincles culturals, o el benefici instrumental derivat d'aprendre una llengua. L'estudiant compta ja amb un passat educatiu i acadèmic, prou llarg i variat, com per influir remarcablement en l'actitud vers l'assignatura i vers la classe. Les expectatives vers l'assignatura, les possibles dificultats en el moment de cursar-la, la preocupació per la nota, la seva opinió de les classes de llengua i els seus professors, tots aquests factors poden repercutir en les actituds de l'alumnat en vista de l'aprenentatge. Per això, els hem demanat si han triat voluntàriament les assignatures de llengües, amb la intenció de copsar la seva actitud present vers l'aprenentatge.

Tenint esguard de les diferències entre diplomatures (la d'Infermeria i Fisioteràpia, i la de Mestre), en aquest apartat els ítems 16, 23 i 30 del qüestionari són específics per a cada titulació; els ítems 37, 44 i 51 són comuns a ambdós qüestionaris. Quant als enunciats triats per al qüestionari, s'han seleccionat tres ítems positius i tres de negatius en una escala de valoració de l'1 (totalment en desacord) al 5 (totalment d'acord):

Actituds vers l'aprenentatge de llengües a l'aula - INFERMERIA I FISIOTERÀPIA

- + 1. *L'assignatura de català / francès / anglès serà fàcil d'aprovar.* (Ítem 16)
- 2. *Sóc de ciències i les lletres mai no m'han interessat.* (Ítem 23)
- 3. *He triat aquesta assignatura perquè no en quedava cap altra.* (Ítem 30)
- 4. *Els professors de català / francès / anglès sempre m'han resultat avorrits.* (Ítem 37)
- + 5. *Les classes de català / francès / anglès que he tingut abans de ser estudiant a l'EUIF m'han agradat.* (Ítem 44)
- + 6. *Espero amb moltes ganes la classe de català / francès / anglès.* (Ítem 51)

Actituds vers l'aprenentatge de llengües a l'aula - CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

- + 1. *Les assignatures de llengües estrangeres seran fàcils d'aprovar.* (Ítem 16)
- 2. *No m'agradaria estudiar altres llengües a part de les que ja estudio.* (Ítem 23)
- 3. *He triat aquesta especialitat perquè no en quedava cap altra.* (Ítem 30)
- 4. *Els professors d'anglès sempre m'han resultat avorrits.* (Ítem 37)
- + 5. *Les classes d'anglès que he tingut abans de ser estudiant a la UAB m'han agradat.* (Ítem 44)
- + 6. *Espero amb moltes ganes la classe d'anglès.* (Ítem 51)

2.2.6. INTENSITAT MOTIVACIONAL

L'AMTB de Gardner intenta veure en aquest constructe l'esforç que els estudiants dediquen a l'aprenentatge de llengües, amb l'objectiu de mesurar la seva motivació vers aquests aprenentatges. A igual que mesurem el grau d'angoixa, mesurem aquí en quin grau els estudiants s'esforcen per aprendre. Els ítems del qüestionari mostren actituds que van des de l'apatia, passant per la indiferència i la mandra en el moment de practicar o treballar a classe i fora d'ella; fins a actituds totalment contràries, com són l'afany per millorar en la correcció, cura fent la feina, ganes de resoldre dubtes, interès per aprendre. Cal examinar si existeix una correlació entre els constructes d'ansietat i els d'intensitat motivacional.

Pel que es refereix als ítems seleccionats per al qüestionari, s'han classificat alternativament tres enunciats positius i tres de negatius en una escala de valoració de l'1 (totalment en desacord) al 5 (totalment d'acord). En vista de les diferències entre titulacions (la d'Infermeria i la de Mestre), en aquest constructe l'ítem 25 del qüestionari és diferent en cada qüestionari, mentre que la resta d'ítems (18, 32, 39, 46, 50, 53 i 57) són els mateixos per a ambdues diplomatures.

Intensitat motivacional - INFERMERIA I FISIOTERÀPIA

- + 1. *Faig un esforç per escriure bé en català / francès / anglès.* (Ítem 18)
- + 2. *Si no hagués pogut fer l'assignatura de català / francès / anglès a l'EUIF, aniria a classe de català / francès / anglès fora de la universitat.* (Ítem 25)
- + 3. *Si no entenc alguna cosa a classe de català / francès / d'anglès pregunto immediatament al professor o als companys.* (Ítem 32)
- 4. *Els treballs de català / francès / anglès, els faig sempre a última hora.* (Ítem 39)
- + 1. *Quan em tornen els treballs corregits, els repasso sempre.* (Ítem 46)
- 2. *Considerant el que faig a classe i fora de classe per aprendre català / francès / anglès, puc dir que faig el mínim per aprovar.* (Ítem 50)
- 3. *Evito les ocasions per practicar el català / francès / anglès fora de la classe.* (Ítem 53)
- 4. *Considerant la meva participació en els treballs en grup, penso que faig el mínim esforç.* (Ítem 57)

Intensitat motivacional - CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

- + 1. *Faig un esforç per escriure bé en anglès.* (Ítem 18)
- + 2. *A més a més de les classes d'anglès a la Facultat dedico moltes hores per practicar i/o estudiar anglès.* (Ítem 25)
- + 3. *Si no entenc alguna cosa a classe d'anglès, pregunto immediatament al professor o als companys.* (Ítem 32)
- 4. *Els treballs d'anglès, els faig sempre a última hora.* (Ítem 39)
- + 5. *Quan em tornen els treballs corregits, els repasso sempre.* (Ítem 46)
- 6. *Considerant el que faig a classe i fora de classe per aprendre anglès, puc dir que faig el mínim per aprovar.* (Ítem 50)
- 7. *Evito les ocasions per practicar l'anglès fora de la classe.* (Ítem 53)
- 8. *Considerant la meva participació en els treballs en grup, penso que faig el mínim esforç.* (Ítem 57)

2.2.7. CONSCIÈNCIA LINGÜÍSTICA I CULTURAL

Constructe adaptat de l'AMTB de Gardner, que bàsicament pretén valorar si els estudiants són conscients de la identificació entre cultura i llengua; si veuen les llengües a més de vehicles d'enriquiment personal i professional, com a eines transmissores dels valors d'una comunitat. D'aquí que en aquest apartat es vulgui mesurar el grau d'acceptació de la pluralitat lingüística.

Amb relació als enunciats classificats per al qüestionari, s'han triat tres ítems positius i tres de negatius en una escala de valoració de l'1 (totalment en desacord) al 5 (totalment d'acord):

Consciència lingüística i cultural

- + 1. *Conèixer una llengua em permet conèixer una cultura.* (Ítem 19)
- + 2. *El fet de parlar diverses llengües m'enriqueix de manera personal i professional.* (Ítem 26)
- + 3. *La diversitat dialectal i lingüística no són un obstacle sinó una riquesa.* (Ítem 33)
- 4. *Aprendre una llengua minoritària és una pèrdua de temps.* (Ítem 40)
- 5. *Si et pots comunicar en una segona llengua, no cal aprendre la llengua del lloc on vius.* (Ítem 47)
- 6. *Si amb l'anglès es va a tot arreu, no cal estudiar altres llengües.* (Ítem 54)

2.2.8. GRAU D'ANSIETAT

A conseqüència de l'experiència vital viscuda, tant en l'àmbit acadèmic com en el personal, l'estudiant desenvolupa un grau d'ansietat. El nostre objectiu en aquest apartat és mesurar com se senten dins un entorn de classe, i com afronten l'aprenentatge en si. Els extrems es mouen d'una banda mostrant els sentiments de neguit, angoixa i infravaloració davant el grup, i d'altra banda mostrant sentiments de confiança en si mateixos. L'important és estudiar si aquest fet es correlaciona directament amb la competència lingüística que ells creuen tenir, així com amb la motivació i les actituds. Masgoret, Bernaus & Gardner constaten, entre els resultats del seu estudi, la correlació entre el grau d'ansietat i la competència lingüística: a més competència menys nivell d'ansietat i a l'inrevés.

“Those reporting improvement in their Spanish skills also report lower levels of Spanish Use Anxiety, whereas those reporting increased levels of Spanish Use Anxiety see their Spanish skills as not developing so quickly.” (Masgoret, Bernaus & Gardner 2000:554)

Referent als enunciats triats per al qüestionari, s'han seleccionat alternativament tres ítems positius i tres de negatius en una escala de valoració de l'1 (totalment en desacord) al 5 (totalment d'acord). Els ítems proposats en el qüestionari són els següents:

Ansietat

- 1. *Quan he de parlar en català / francès / anglès davant els meus companys de classe estic tranquil.* (Ítem 17)
- 2. *Envio correus electrònics en català / francès / anglès sense que em preocupi fer faltes d'ortografia.* (Ítem 24)
- + 3. *Em preocupa l'exigència del professor a l'hora de corregir un examen de català / francès / anglès.* (Ítem 31)
- + 4. *Quan he de fer treballs en grup em neguiteja pensar que no em puc expressar tan bé com els altres en català / francès / anglès.* (Ítem 38)
- 5. *Quan faig exàmens orals en català / francès / anglès estic molt tranquil.* (Ítem 45)
- + 6. *Em fa vergonya no pronunciar bé el català / francès / l'anglès.* (Ítem 52)
- + 7. *Em fa por no entendre el que diu el professor a classe de català / francès / anglès.* (Ítem 56)
- 8. *Penso que parlo millor en català / francès / anglès que els meus companys.* (Ítem 49)

2.2.9. LES PREFERÈNCIES METODOLÒGIQUES D'ENSENYAMENT DELS ESTUDIANTS

Al llarg de la seva vida escolar, l'estudiant universitari ha viscut diferents formes, d'aprenentatge i se n'ha creat una opinió; se suposa, doncs, que ha adquirit una autonomia i uns hàbits en l'aprenentatge de llengües. Per tant, ja sigui dins l'aula com fora d'ella, l'alumne quan ha d'estudiar una llengua segueix una metodologia i un estil d'aprenentatge propi. Per això, se li demana que valori la importància a classe de certs mètodes d'ensenyament, que bàsicament discerneixen entre una proposta tradicional i una comunicativa humanística. Aquest constructe pot ajudar a valorar quina metodologia és més adient per motivar i afavorir les actituds positives vers l'aprenentatge de llengües.

S'han previst 9 ítems per a cada tendència metodològica per valorar de l'1 (gens important) al 5 (molt important). La versió d'aquest constructe és la següent:

Si us plau, valora de l'1 al 5 cadascuna de les activitats següents a classe de llengua catalana / francesa / anglesa:

GENS IMPORTANT = 1
MOLT IMPORTANT = 5

Metodologia d'Ensenyament a l'aula

- C 1. Fer pràctiques de conversa. (Ítem 58)
- T 2. Fer audicions de diàlegs. (Ítem 59)
- T 3. Fer exercicis gramaticals. (Ítem 60)
- C 4. Fer jocs. (Ítem 61)
- T 5. Aprendre vocabulari. (Ítem 62)
- T 6. Llegir textos. (Ítem 64)
- T 7. Fer redaccions. (Ítem 65)
- T 8. Respondre les preguntes que el professor fa al grup classe. (66)
- C 9. Fer treball en grup. (Ítem 67)
- T 10. Fer treball individual. (Ítem 72)
- C 11. Veure pel·lícules i discutir-les. (Ítem 68)
- T 12. Escoltar cançons i omplir buits. (Ítem 69)
- T 13. Fer exercicis de comprensió. (Ítem 70)
- C 14. Participar en debats "on line". (Ítem 63)
- C 15. Treballar en projectes. (Ítem 73)
- C 16. Preparar tasques per als companys. (Ítem 74)
- C 17. Treballar mitjançant la xarxa informàtica amb d'altres estudiants. (Ítem 75)
- C 18. Mantenir correspondència per correu electrònic en català / francès / anglès. (Ítem 71)

C = Comunicatiu / interactiu → 9

T = Tradicional → 9

2.2.10. L'ÚS DE LES ESTRATÈGIES D'APRENTATGE A L'AULA

En un estudi en el qual el context de l'aprenentatge queda tan definit ens sembla pertinent veure quines estratègies es consideren més importants i les seves actituds vers elles. Per què? Perquè com fan Oxford (1990), Williams & Burden (1997) i Bernaus (2001) reconeixem les estratègies d'aprenentatge com un concepte ampli en el qual s'inclouen a més dels processos cognitius, estratègies socials i comunicatives.

Tal com hem explicat en la nostra reflexió teòrica sobre les estratègies d'aprenentatge, en aquest estudi hem seguit les pautes d'Oxford. Hem distingit els sis subgrups d'estratègies amb 3 o 4 ítems i els hem valorat de l'1 (gens important) al 5 (molt important), a l'hora d'estudiar català / francès / anglès.

Quant a les estratègies directes es componen de:

A) Les Estratègies Memorístiques que serveixen per recordar i recuperar nova informació;

- A 1. *Memoritzo continguts.* (Ítem 78)
- A 2. *Reviso els apunts.* (Ítem 80)
- A 3. *Reviso els exercicis.* (Ítem 81)

B) Les Estratègies Cognitives adreçades a comprendre i produir la llengua,

- B 1. *Busco totes les paraules que no sé al diccionari.* (Ítem 77)
- B 2. *Faig servir llibres de gramàtica i de verbs.* (Ítem 79)
- B 3. *Faig resums.* (Ítem 82)
- B 4. *Faig esquemes.* (Ítem 83)

Algunes estratègies memorístiques concretes (com fer servir paraules claus, imatges, revisions estructurades, etc.) i d'altres estratègies cognitives (com anàlisis cognitives) són molt útils d'una banda, per entendre i recordar informació nova o rellevant, i de l'altra per reforçar la correcció gramatical.

C) Les Estratègies Compensatòries s'empren per vèncer la manca de coneixements i prosseguir la comunicació d'una manera autèntica, fent que la competència comunicativa floreixi. Per exemple serveixen per endevinar el significat d'una paraula que no es coneix, o també per fer servir sinònims o gestos per expressar el significat d'una paraula desconeguda o expressió.

- C 1. *Faig servir sinònims per aprendre nou vocabulari.* (Ítem 89)
- C 2. *Intento endevinar el significat de les paraules que no conec.* (Ítem 90)
- C 3. *Intento entendre el significat general del text.* (Ítem 91)

Les estratègies indirectes adreçades a l'organització general de l'aprenentatge inclouen:

D) Les Estratègies Metacognitives que ajuden els aprenents a regular el seu aprenentatge, a centrar-se, planificar i avaluar-ne el progrés a mesura que avancen en la competència comunicativa.

- D 1. *Ho faig el dia abans de l'examen.* (Ítem 76)
- D 2. *Em gravo les lliçons.* (Ítem 84)
- D 3. *Practico oralment.* (Ítem 85)
- D 4. *Ho faig sol per avaluar el meu progrés.* (Ítem 88)

E) Les Estratègies Afectives desenvolupen la confiança dels estudiants en ells mateixos i la perseverança que necessiten per implicar-se activament en l'aprenentatge d'una llengua; regulen les emocions, la motivació i les actituds, elements essencials per a un aprenentatge efectiu. Segons Williams & Burden (1997), un punt que val la pena destacar és el vincle entre les emocions i el "coneixement". Els nostres sentiments afectaran l'ús dels nostres processos cognitius i a l'inrevés. Som del parer de Gardner i MacIntyre (1992) quan suggereixen que les variables afectives són probablement més poderoses en el moment d'influir en l'ús de les estratègies que la intel·ligència i l'aptitud. Gardner i MacIntyre (1989), per exemple, conclouen que l'ús de les estratègies cognitives es veu afectat per l'ansietat.

"A point worth emphasising here is the link between the emotions and cognition. Our feelings will affect our use of cognitive processes and vice versa. Gardner and MacIntyre (1992) suggest that affective variables are probably more powerful in influencing strategy use than intelligence and aptitude. MacIntyre and Gardner (1989), for example, come to the conclusion that the use of cognitive strategies is very much affected by anxiety." (Williams & Burden 1997:154)

Dins aquest constructe no hem tractat les estratègies afectives, perquè hem considerat que eren prou importants com per tractar-les com a constructes independents amb un pes específic (vegeu constructes de motivació, ansietat i intensitat motivacional).

F) Les Estratègies Socials proporcionen un augment de la interacció i una comprensió més empàtica, en considerar l'aprenentatge amb altres persones.

- F 1. *Ho faig en grup perquè és més amè, divertit i enriquidor.* (Ítem 86)
- F 2. *Faig que algú em preguntï la lliçó.* (Ítem 87)
- F 3. *Estudio amb altres companys.* (Ítem 92)

Estratègies com fer preguntes, cooperar amb parlants nadius o amb els companys, conèixer més la cultura o comunicar-se en un escenari natural i implicar-se socialment afavoreixen molt poderosament el desenvolupament de la competència sociolingüística. Moltes estratègies –compensatòries, socials...– animen a una major i més autèntica comunicació, i en conseqüència milloren la competència discursiva. A mesura que aquesta creix, les estratègies poden actuar de manera específica per nodrir alguns aspectes concrets d'aquesta competència: elements gramaticals, sociolingüístics, discursius i estratègics. Un cop coneguem les estratègies més importants per als aprenents i les actituds que adopten vers elles, podem aplicar la pedagogia proposada per Bernaus (2001):

“Vale la pena señalar que el profesor puede ayudar a los alumnos a ser conscientes de las estrategias que utilizan al llevar a cabo una actividad a fin de poder realizar un mejor aprendizaje de LE. Si la reflexión se hace en grupo, un alumno puede aprender nuevas estrategias utilizadas por otros compañeros y ponerlas en práctica con el fin de mejorar en su proceso de aprendizaje.”
(Bernaus 2001:97)

El professor pot ajudar els alumnes, tant des del punt de vista individual com col·lectiu, a ser més conscients de les estratègies que utilitzen en el seu aprenentatge; pot fomentar així l'autonomia i el treball en grup, en els quals l'estudiant aprèn amb altres a decidir per si mateix, el que és millor, i s'adapta més al seu estil particular d'aprenentatge.

Si us plau, valora de l'1 al 5 cadascuna de les estratègies d'aprenentatge següents, a l'hora d'estudiar català / francès / anglès.

GENS IMPORTANT = 1
MOLT IMPORTANT = 5

Estratègies d'aprenentatge

- D 1. *Ho faig el dia abans de l'examen.* (Ítem 76)
- B 2. *Busco totes les paraules que no sé al diccionari.* (Ítem 77)
- A 3. *Memoritzo continguts.* (Ítem 78)
- B 4. *Faig servir llibres de gramàtica i de verbs.* (Ítem 79)
- A 5. *Reviso els apunts.* (Ítem 80)
- A 6. *Reviso els exercicis.* (Ítem 81)
- B 7. *Faig resums.* (Ítem 82)
- B 8. *Faig esquemes.* (Ítem 83)
- D 9. *Em gravo les lliçons.* (Ítem 84)
- D 10. *Practico oralment.* (Ítem 85)
- F 11. *Ho faig en grup perquè és més amè, divertit i enriquidor.* (Ítem 86)
- F 12. *Faig que algú em pregunti la lliçó.* (Ítem 87)
- D 13. *Ho faig sol per avaluar el meu progrés.* (Ítem 88)
- C 14. *Faig servir sinònims per aprendre nou vocabulari.* (Ítem 89)
- C 15. *Intento endevinar el significat de les paraules que no conec.* (Ítem 90)
- C 16. *Intento entendre el significat general del text.* (Ítem 91)
- F 17. *Estudio amb altres companys.* (Ítem 92)

- A = Estratègies Memorístiques 3
- B = Estratègies Cognitives 4
- C = Estratègies Compensatòries 3
- D = Estratègies Metacognitives 4
- E = Estratègies Afectives 0
- F = Estratègies Socials 3

2.2.11. DIMENSIONS DE LA PERSONALITAT

En el qüestionari que s'ha elaborat per a aquesta recerca, s'han considerat alguns factors de la personalitat. Volem, d'una banda, veure si alguns trets de la personalitat poden de manera directa influir tant en l'aprenentatge i els seus hàbits, com en la integració social. D'altra banda, també volem veure si la personalitat pot influir, de manera indirecta, en l'ansietat i la motivació. Seguint la tònica de la 2a i 3a part del qüestionari, els estudiants han valorat la seva personalitat definida amb 20 ítems d'acord amb una escala de l'1 al 5. Aquests 20 ítems són parelles d'adjectius antònims, que es combinen en grups de quatre, per donar les cinc dimensions de la personalitat, que hem exposat de manera més àmplia en la nostra reflexió teòrica anterior: el grau d'extraversió-introversió, de responsabilitat-irresponsabilitat, de sociabilitat-associabilitat, d'obertura-

tancament a noves experiències i de neuroticisme-estabilitat. En el qüestionari hem barrejat els 20 binomis, alternant 10 adjectius positius a l'esquerra amb els altres 10 positius a la dreta (vegeu el model a l'Annex I). Hem seguit les directrius marcades pel model de les cinc dimensions proposat per Costa & McCrae (1988), i experimentat entre d'altres per Masgoret, Bernaus & Gardner (2000:552), però fent una adaptació i traducció "lliures", perquè siguin lògiques dins la resta de constructes i ítems proposats al qüestionari. A continuació, passem a exposar les cinc dimensions de la personalitat que hem escollit i les seves quatre parelles d'adjectius. En aquest cas els trets de personalitat que apareixen a la dreta són els que considerem com a positius. Pel que fa a l'extraversió-introversió, el nostre model s'ha mantingut molt fidel a l'original de Masgoret, Bernaus & Gardner citat anteriorment:

Extraversió - Introversió	
<i>Masgoret, Bernaus & Gardner (2000:552)</i>	<i>Recerca Saravia (2004)</i>
Quiet- / talkative + Unsociable- / sociable + Shy- / outgoing + Introverted- / extroverted +	Reservat - / xerraire + Insociable - / sociable + Tímid - / obert + Introvertit - / extravertit +

Taula 11: Qüestionari extraversió – introversió

No obstant això, en traduir el qüestionari de personalitat Masgoret, Bernaus & Gardner (2000), un dels problemes més greus ha estat justament el de mantenir-nos fidels a la idea original; d'aquí que, en certs casos, haguem defugit la traducció literal per una de més lliure, però més fidel a l'original. Mesurant el grau de responsabilitat-irresponsabilitat dels estudiants, el cas següent és un exemple clar del que acabem de dir: *undependable-dependable* en anglès vol dir "que se li pot fer confiança, fiable", per tant, "*independent - depernent*" és una traducció equivocada en català. Com que la variable que ens ocupa correspon a la del grau de responsabilitat-irresponsabilitat hem optat per la traducció "*informal-complidor*" molt més propera a l'àmbit acadèmic i laboral que envolta els estudiants enquestats.

Responsabilitat - Irresponsabilitat	
<i>Masgoret, Bernaus & Gardner (2000:552)</i>	<i>Recerca Saravia (2004)</i>
Disorganized - / organized + Undependable - / dependable + Irresponsible - / responsible + Negligent - / conscientious +	Desorganitzat - / organitzat + Informal - / complidor + Irresponsable - / responsable + Negligent - / assenyat +

Taula 12: Qüestionari responsabilitat – irresponsabilitat

La variable següent considera el grau de sociabilitat-associabilitat. El binomi *unsympathetic-sympathetic* fa referència a una persona que és capaç de posar-se a la pell dels altres. Aquests adjectius tenen en anglès una dimensió social, d'interacció amb els altres que és difícil de mantenir en les diferents traduccions que ens hem plantejat. Per exemple: “incompensiu-compensiu” té un valor molt més individual i personal. Finalment hem optat per “intolerant-tolerant” perquè és el binomi que respecta més aquesta “dimensió més social, més vers l’altre”. La definició inclosa al diccionari diu: “*que tolera, que té tolerància. Disposició a admetre en els altres una manera de pensar, d’obrar, d’ésser, diferent de la nostra*”.¹

Sociabilitat - Associabilitat	
<i>Masgoret, Bernaus & Gardner (2000:552)</i>	<i>Recerca Saravia (2004)</i>
Disagreeable - / agreeable + Impolite - / polite + Unsympathetic - / sympathetic + Unkind - / kind +	Desagradable - / agradable + <i>Maleducat*</i> - / educat + Intolerant - / tolerant + Distant - / cordial +

Taula 13: Qüestionari sociabilitat – associabilitat

Dins la dimensió obertura-tancament a noves experiències, l'adjectiu anglès “*inquisitive*” significa que té “*afany de saber*”. Hem pensat en *curiós*, però ho hem refusat perquè per als estudiants pot tenir a més d'un significat negatiu, també una mica la idea de tafaer; *inquisidor* i *preguntador* són altres opcions però totes tenen una connotació negativa; els únics termes que conserven un tret positiu i

¹ *Diccionari de la Llengua Catalana*, Institut d'Estudis Catalans, 1995

l'aspecte de voler saber més són els de "*indagador*" i "*investigador*". Finalment ens hem decidit pel primer. "*Uninquisitive*" l'hem traduït per *apàtic*, "que pateix apatia" (apatia: mancança d'interès, d'energia). Altres opcions considerades han estat *desinteressat*, *passota** (idioletxe), *acomodaticí*, *còmode*, *indiferent*.

El binomi següent (*simple* - *complex*) aporta un nou problema: que en la correspondència d'adjectius en la traducció es mantingui, a més del seu significat original en anglès, la mateixa connotació positiva o negativa segons el cas en català. "*Complex*" té un significat positiu en anglès que els termes *complex* i *complicat* no tenen. Contràriament al que volem, correm el risc que l'alumnat interpreti com a termes positius els seus antònims *senzill* i *simple*. De nou, hem optat per una traducció lliure, que conservi la idea original, i que tingui a veure amb la variable d'estar obert o tancat a noves experiències. La tria final ha estat el binomi *superficial-profund*.

Open-minded equival a "*obert de ment*", "obert a noves experiències". No podem fer servir el terme *obert* en català perquè ja s'ha fet servir dins la variable de l'extraversió-introversió. Hem reflexionat sobre la diferència de matisos que aporten dos termes més: *tolerant* i *flexible*. Aquest últim significa prompte a cedir, a acomodar-se a la influència dels altres, a les circumstàncies, etc.² "*Tolerant*" té un valor més social mentre que "*flexible*" té un valor més general i circumstancial; conseqüentment el segon és més apte per valorar l'obertura o tancament a noves experiències.

La parella d'adjectius *conformista-aventurer* escollida per traduir *unintelligent-intelligent* no s'adapta a la traducció, però creiem que és més adient al nostre estudi, per la capacitat de mesurar i valorar com entrar en contacte amb una cultura diferent, viure noves experiències, integrar-se socialment, etc. Més que considerar aquí com es valoren ells intel·lectualment, o fins i tot el seu grau d'autoestima, ens interessa més veure un tret que es relacioni més amb el seu atreviment a interactuar davant una nova cultura, societat, persones

desconegudes o experiències noves. Potser un tret que ho valori més des d'una perspectiva de la "intel·ligència emocional" que no des del quocient intel·lectual. Hem hagut de trobar un terme que valori positivament el fet de viure i afrontar noves experiències. *Aventurer* i *arriscat* defineixen força bé aquesta idea. Finalment hem desestimat *arriscat* perquè els alumnes el podem veure com a massa extrem, amb un punt negatiu per poder significar "tenir massa a perdre" potser per manca de prudència. *Aventurer* suposa un terme mig, perquè es pot ser aventurer i prudent a la vegada. Un cop triat l'adjectiu positiu, l'opció del contrari és molt més fàcil: *conformista*.

Obertura - Tancament a noves experiències	
<i>Masgoret, Bernaus & Gardner (2000:552)</i>	<i>Recerca Saravia (2004)</i>
Uninquisitive - / inquisitive + Simple - / complex + Close-minded - / open-minded + Unintelligent - / intelligent +	Apàtic - / indagador + Superficial - / profund + Inflexible - / flexible + Conformista - / aventurer +

Taula 14: Qüestionari obertura – tancament a noves experiències

En l'apartat de neuroticisme-estabilitat, el terme positiu *unemotional* és de difícil traducció perquè, com ja ha passat amb altres binomis, pot convertir-se en un terme negatiu. Així ha passat amb la primera parella proposada: *Emotiu - cerebral*. Molt probablement s'ha vist amb més bons ulls el primer terme que no el segon, contràriament al que volem. Hem decidit que potser és més fàcil trobar una solució al problema si comencem triant el terme negatiu, per així dotar l'altre terme d'unes connotacions que potser en un altre context no té. *Impulsiu* ha estat la tria final i en contraposició *racional* que adopta així un significat més positiu. El seu contrari més directe ha estat *irracional*, però afegeix un punt massa negatiu i extrem amb el qual hem suposat que gairebé cap estudiant se sent identificat.

² *Diccionari de la Llengua Catalana*, Institut d'Estudis Catalans, 1995.

L'últim adjectiu de la sèrie *unexitable* es refereix a una persona "capaç de controlar les seves emocions", és a dir, una persona *temperada*, per oposició a una persona que s'altera amb facilitat, és a dir, *irritable*.

Neuroticisme - Estabilitat	
<i>Masgoret, Bernaus & Gardner (2000:552)</i>	<i>Recerca Saravia (2004)</i>
Impatient - / patient + Nervous - / relaxed + Emotional - / unemotional + Excitable - / unexitable +	Impacient - / pacient + Nervios - / tranquil + Impulsiu - / racional + Irritable - / temperat +

Taula 15: Qüestionari neuroticisme – estabilitat

En resum, els ítems de personalitat un cop traduïts han estat els que exposem:

Extraversió - Introversió

Reservat - / xerraire +
 Insociable - / sociable +
 Tímid - / obert +
 Introvertit - / extravertit +

Responsabilitat - Irresponsabilitat

Desorganitzat - / organitzat +
 Informal - / complidor +
 Irresponsable - / responsable +
 Negligent - / assenyat +

Sociabilitat - Associabilitat

Desagradable - / agradable +
*Maleducat** - / educat +
 Intolerant - / tolerant +
 Distant - / cordial +

Obertura - Tancament a noves experiències

Apàtic - / indagador +
 Superficial - / profund +
 Inflexible - / flexible +
 Conformista - / aventurer +

Neuroticisme - Estabilitat

Impacient - / pacient +
 Nervios - / tranquil +
 Impulsiu - / racional +
 Irritable - / temperat +

2.2.12. OBJECTIUS FINALS DEL QÜESTIONARI

Com a cloenda, presentem un quadre resum dels objectius que es pretenen a cada constructe.

CONSTRUCTE	OBJECTIU
<i>Dades generals de contextualització i competència lingüística</i>	Emmarcar el context sociocultural dels estudiants, i valorar la seva competència lingüística en català, castellà, anglès i francès.
<i>Orientació Instrumental</i>	Mesurar el valor instrumental de l'aprenentatge de llengües per als alumnes. Valorar el que significa estudiar llengües per als alumnes de les diplomatures d'Infermeria i Fisioteràpia; i d'altra part, per als estudiants de Ciències de l'Educació, com a futurs mestres.
<i>Orientació Integrativa</i>	Mesurar el desig dels aprenents per integrar-se i ajustar-se culturalment a la comunitat de la llengua que estudien.
<i>Actituds vers els parlants</i>	Recollir els sentiments i desitjos dels aprenents a favor o en contra dels parlants.
<i>Actituds vers l'Aprenentatge de Llengües a l'Aula</i>	Copsar l'actitud present, positiva o negativa, de l'alumnat davant l'aprenentatge d'una llengua per si mateixa, l'actitud vers l'assignatura i vers la classe.
<i>Intensitat Motivacional</i>	Mesurar en quin grau els estudiants s'esforcen per aprendre llengües. Caldrà examinar si existeix una correlació entre els constructes d'ansietat i el d'intensitat motivacional.
<i>Consciència Lingüística i Cultural</i>	Avaluar tant si els estudiants són conscients de la identificació entre cultura, comunitat i llengua, com el seu grau d'acceptació de la pluralitat lingüística.
<i>Ansietat</i>	Mesurar el grau d'ansietat dins un entorn de classe. Caldrà estudiar si aquest fet es correlaciona directament amb la competència lingüística que els alumnes creuen tenir, amb la seva motivació i les seves actituds.
<i>Metodologia d'Ensenyament a l'Aula</i>	Valorar les preferències dels aprenents quant als mètodes d'ensenyament a classe: una proposta tradicional i/o una comunicativa humanística.
<i>Estratègies d'Aprenentatge a l'Aula</i>	Recollir quines estratègies consideren els estudiants més importants a l'hora d'estudiar català, francès o anglès.
<i>Personalitat</i>	Considerar la personalitat dels enquestats d'acord amb cinc dimensions: el grau d'extraversió-introversió, de responsabilitat-irresponsabilitat, de sociabilitat-associabilitat, d'obertura-tancament a noves experiències i de neuroticisme-estabilitat. Analitzarem la influència de la personalitat en l'aprenentatge i els seus hàbits, en la integració social, en l'ansietat, la motivació i les actituds en general.

Taula 16: Objectius dels constructes

2.3. RECOLLIDA DE DADES

Al llarg de la primera quinzena del mes de desembre de 2001, s'han repartit els qüestionaris als estudiants. Cada professor en la seva hora de classe ha demanat als estudiants que responguessin els 112 enunciats.

En tot moment, l'estudiant ha estat partícip de la recerca portada a terme. Abans de respondre el qüestionari, ha llegit una carta en la qual se li han comunicat els objectius del qüestionari. A més, se l'ha implicat perquè sigui conscient de la importància de la serietat i l'honestedat en les seves respostes. Amb aquesta finalitat se n'ha acceptat també l'anonimat.

Quant a les instruccions, s'ha intentat en tot moment que l'estudiant entengués ràpidament el que havia de fer, i com havia de respondre de manera fàcil i senzilla. Dins el mateix qüestionari s'ha inclòs un exemple per il·lustrar la tasca.

El temps atorgat en un principi ha estat de 15 minuts però finalment ha estat de 20 minuts, puix que els mateixos estudiants així ho han demanat.

En darrer lloc, volem destacar que s'ha aconseguit copsar l'interès dels alumnes per la recerca, ja que la seva cura i afany per respondre correctament el qüestionari ha estat evident i àmpliament demostrat als diferents professors de les assignatures. Tanmateix, això ha fet que alguns s'hagin neguitejat una mica en el moment de definir la seva personalitat. Aquest neguit ha desaparegut en aclarir que un sol ítem no és definitori d'un determinat tipus de personalitat.

2.4. INTRODUCCIÓ DE LES DADES

La introducció i l'anàlisi de dades s'han fet utilitzant el paquet estadístic SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) per a Windows, versió 10.0. Cada professor s'ha encarregat d'introduir les dades dels qüestionaris del seu grup en el programa informàtic. Un cop fet això, s'han ajuntat totes les dades dels diferents professors en un sol arxiu. Val a dir que encara que en el moment de l'elaboració del qüestionari s'hagi pensat a proporcionar una introducció de dades ràpida i fàcil a l'ordinador, aquest no ha estat el cas. Moltes vegades, aquesta tasca ha resultat tediosa i llarga; per això, a fi de fer-la una mica més àgil i amena, s'ha realitzat també amb altres companys del grup de recerca. Les hores invertides en el processament de dades han estat molt nombroses, moltes més de les que inicialment havíem estimat.

En utilitzar el paquet estadístic SPSS, els 112 ítems del qüestionari s'han agrupat en constructes. La introducció de les dades és una feina que ha requerit molta atenció i cura, ja que qualsevol errada en pot afectar els resultats. De totes maneres, podem dir que hem fet una revisió constant, permanent i exhaustiva de la veracitat de les dades, el seu processament i la seva codificació. En el moment de fer les anàlisis, a les variables amb un valor negatiu, se'ls ha aplicat una escala inversa; és a dir, 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. Per exemple, l'ítem 23, "*Sóc de ciències i les lletres mai no m'han interessat*", si l'estudiant l'ha valorat com a "totalment d'acord", la puntuació atorgada equival a 5 (recordem que els valors extrems són 1 = TOTALMENT EN DESACORD, ..., 5 = TOTALMENT D'ACORD). No obstant això, el valor de la resposta és molt negatiu; per això, s'ha recodificat a 1 perquè és l'actitud més negativa.

3. RESULTATS

3.1. DESCRIPCIÓ DE LES DADES

En aquest apartat es presenten únicament les freqüències, a fi i efecte de tenir una visió global de les dades. En els apartats 3.3. i 3.4. s'han analitzat les *Correlacions de Pearson Bi-variades* i *Anoves*, contrastant les variables motivacionals, actitudinals, de preferències metodològiques, d'ús d'estratègies, de personalitat i d'autoavaluacions de cada llengua, per veure l'efecte que aquestes poden tenir amb l'aprenentatge.

3.1.1. FREQÜÈNCIES I PERCENTATGES DE LES DADES DEMOGRÀFIQUES

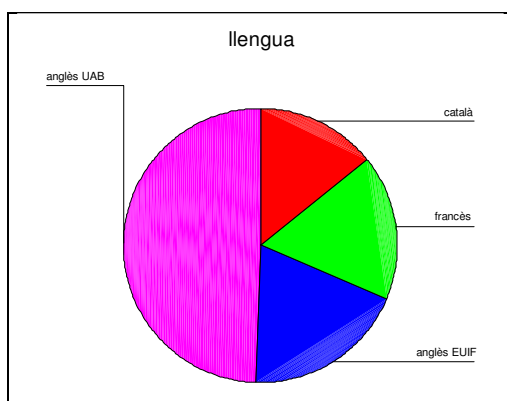
El nostre propòsit en aquest apartat és fer una anàlisi descriptiva de les dades demogràfiques, per tal de definir el marc general de la nostra mostra. Amb aquest objectiu, hem realitzat una anàlisi de freqüències d'aquestes dades. Pel que fa als percentatges, es donen només els més rellevants, per això la seva suma pot no coincidir amb el 100 %. Els resultats totals es poden veure a l'Annex II. Els resultats més destacats han estat els següents:

De la mostra total de 178 subjectes, un 50,6 % dels enquestats són estudiants d'Infermeria i Fisioteràpia (90) i un 49,4 % ho són de Ciències de l'Educació (88), és a dir, ambdues institucions estan representades equitativament, quant al nombre d'alumnes. Pel que fa a la representativitat de les llengües, els estudiants de l'àmbit sanitari reparteixen el seu percentatge en tres llengües diferents de la manera següent: català, 14,0 %, francès, 17,4 % i anglès, 19,1 %. Tots els alumnes pertanyen a les diplomatures d'Infermeria o de Fisioteràpia. D'altra

banda, els estudiants de Ciències de l'Educació, en ser de l'especialitat de Llengües Estrangeres-Anglès, s'inclouen tots dins la mateixa llengua, l'anglès, un 49,4 %, encara que pertanyen a diferents cursos i assignatures (*Llengua Anglesa*, obligatòria de primer, *Drama Techniques*, i *Folklore*, optatives).

<i>Alumnes per Escola</i>	<i>Percentatge vàlid Global</i>
<i>Infermeria i Fisioteràpia</i>	50,6%
<i>Ciències de l'Educació</i>	49,4%

Taula 17: Freqüències alumnes per escola



<i>Llengües per Escola</i>	<i>Percentatge vàlid Global</i>
<i>Català Inf. i Fisioteràpia</i>	14,0%
<i>Francès Inf. i Fisioteràpia</i>	17,4%
<i>Anglès Inf. i Fisioteràpia</i>	19,1%
<i>Anglès C. Educació</i>	49,4%

Fig.8: Freqüències llengües per escola

Quant a la procedència general dels estudiants, podem dir que un 90,4 % són nascuts a Catalunya un 6,8 %, a Espanya i un 2,8 %, a l'estranger.

<i>Lloc de naixement</i>	<i>Percentatge vàlid Global</i>
<i>Catalunya</i>	90,4%
<i>Espanya</i>	6,8%
<i>Estranger</i>	2,8%

Taula 18: Freqüències lloc de naixement

Amb referència a l'edat, més de la meitat, un 55,4 % dels enquestats, tenen de 20 a 22 anys. Hem de tenir present que estan cursant una diplomatura de tres anys que no poden començar a estudiar abans dels 17 anys. El segon percentatge més alt, 35,0 %, és per als alumnes que tenen més de 23 anys, i un tercer amb el 9,6 % per als que tenen una edat d'entre 17 i 19. En resum, un 90,4 % dels aprenents compta amb 20 o més anys.

<i>Edat dels estudiants</i>	<i>Percentatge vàlid Global</i>
<i>20-22 anys</i>	55,4%
<i>més de 23 anys</i>	35,0%
<i>17-19 anys</i>	9,6%

Taula 19: Freqüències edat dels estudiants

Atès els estudis dels pares, podem dir que les mares dels 178 enquestats compten en un 41,6 % amb estudis primaris i en un 37,6 % amb estudis secundaris. Les mares amb estudis superiors representen només un 18,5 %.

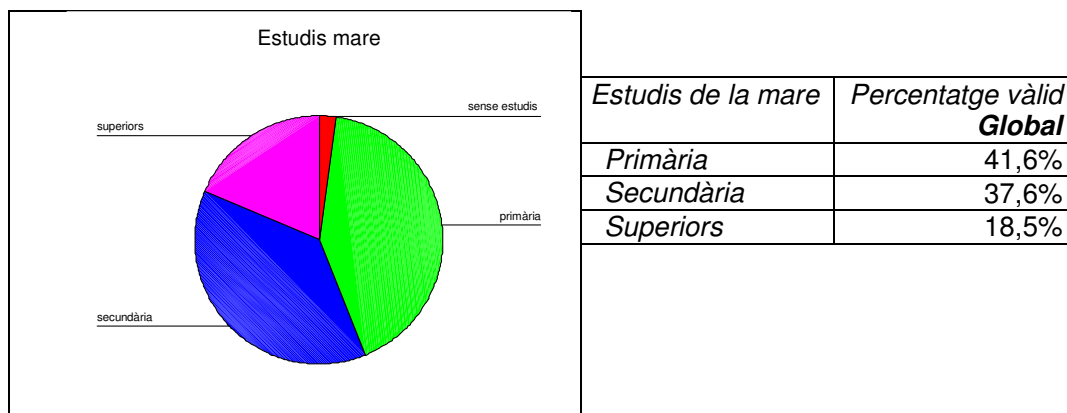


Fig.9: Freqüències estudis mare

Els pares se situen una mica per sota de la mare, quant als percentatges en estudis primaris i secundaris, un 34,9 %. De tota manera, és de destacar la xifra que correspon als estudis superiors, 29,1 %, número que supera en més de 10 punts al tant per cent de la mare. Les tres xifres estan aquí més equilibrades que a l'anterior.

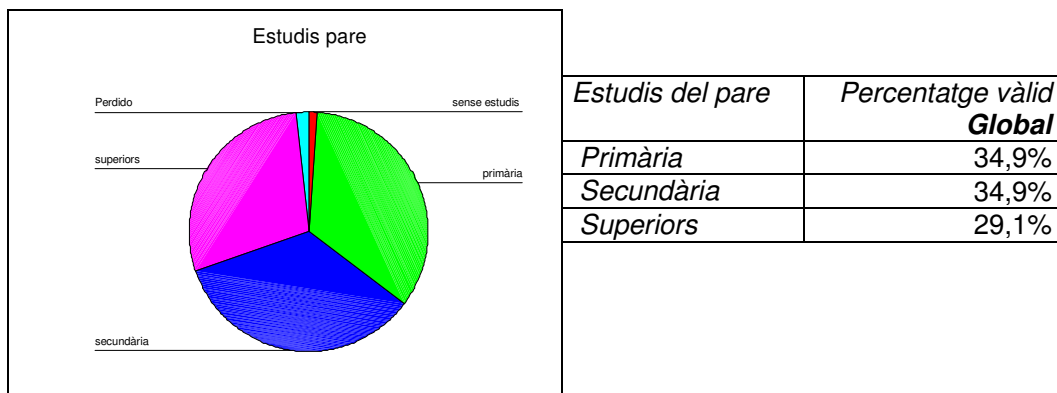


Fig.10: Freqüències estudis pare

Des d'un punt de vista global sobre 177 individus, el 45,2 % afirma que la seva llengua materna és el català; un 49,7 %, el castellà i sols un 2,8 % considera ambdues llengües.

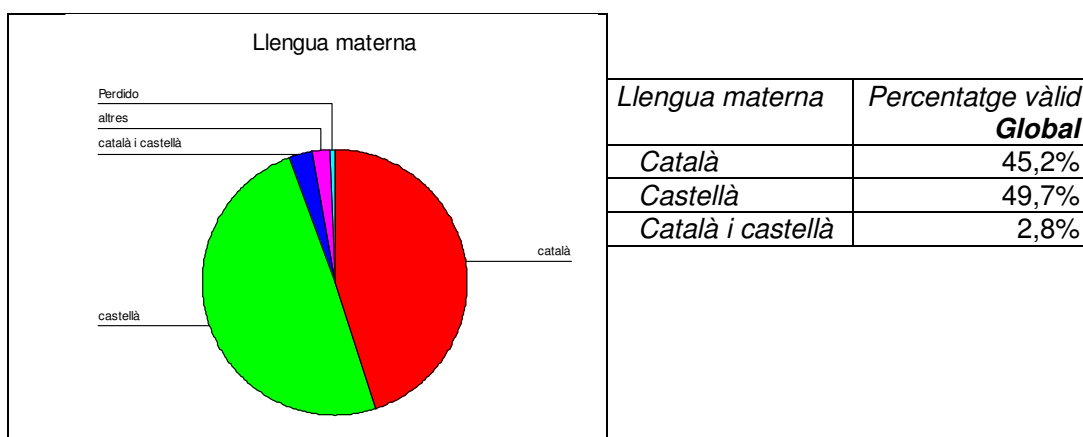


Fig.11: Freqüències llengua materna

Val a dir que els resultats per estudis corroboren la trajectòria d'aquests percentatges, segons els quals tenen el català com a llengua materna un 46,0 % dels futurs mestres i un 44,4 % dels futurs infermers o fisioterapeutes. El castellà és la llengua materna d'un 50,6 % dels alumnes de Ciències de l'Educació i d'un 48,9 % dels d'Infermeria i Fisioteràpia. Únicament es consideren bilingües un 3,4% a Ciències de l'Educació i un 2,2 % a Infermeria i Fisioteràpia.

Llengua materna	Percentatge vàlid Ciències de l'Educació	Percentatge vàlid Infermeria i Fisioteràpia
Català	46,0%	44,4%
Castellà	50,6%	48,9%
Català i castellà	3,4%	2,2%

Taula 20: Freqüències llengua materna per centres

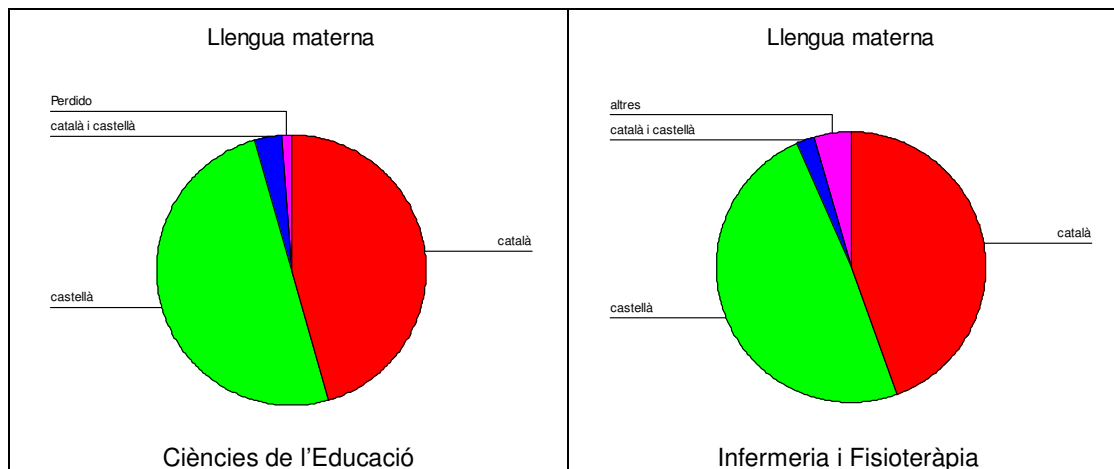


Fig.12: Freqüències llengües maternes per centres

Indubtablement, doncs, una bona majoria dels alumnes es manifesten monolingües de manera clara, essent l'opció del castellà com a llengua materna una mica més elevada que la del català. El bilingüisme és un fet que es dona en un tant per cent mínim de la mostra.

Amb relació a les llengües que parlen, hem fet la distinció entre l'àmbit familiar i el social: el primer distingeix entre les llengües que fan servir amb el pare i la mare, mentre que el segon assenyala les que parlen amb els amics i a l'escola.

- La llengua que empren amb el pare dona uns resultats que oscil·len entre el 47,1% del català i el 46 % del castellà, una mica per sota del 50 % en totes dues, mentre que la combinació d'ambdues llengües arriba només al 6,3 % d'un total de 172 persones.

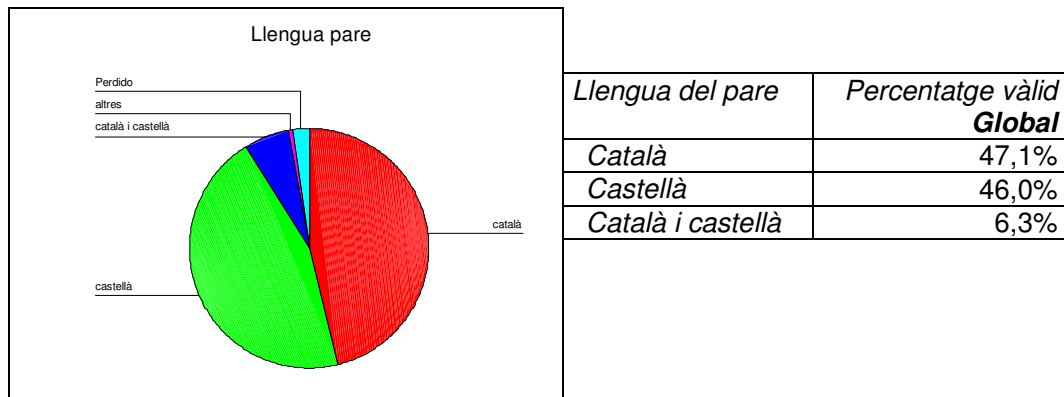


Fig.13: Freqüències llengua pare

- Amb la mare, els alumnes s'expressen un 51,7 % en castellà, i un 44,4 % en català. Els resultats continuen fluctuant una mica per sota o per sobre del 50 % en ambdues llengües. L'ús de les dues llengües és encara més baix que amb el pare, 3,9 % sobre uns 178 individus.

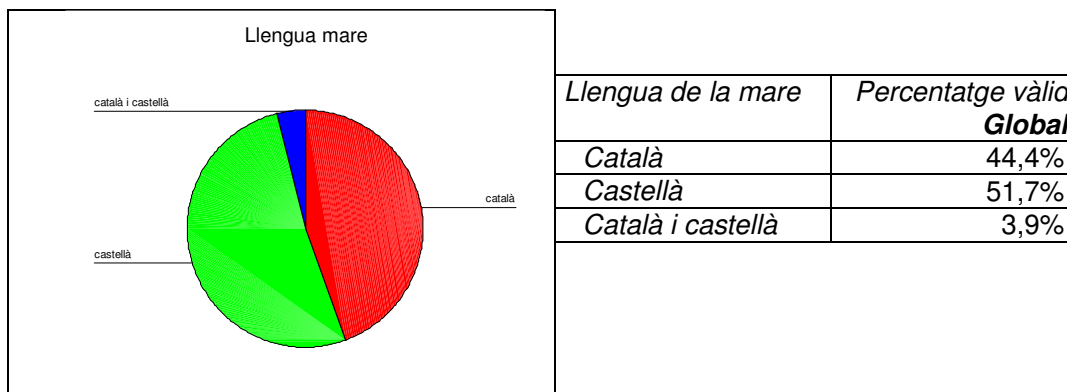


Fig.14: Freqüències llengua mare

- Curiosament, la interacció social fora de l'àmbit familiar canvia notablement els resultats. La utilització del català i del castellà indistintament amb els amics augmenta fins a un 64,6 %, puja extraordinària si la comparem amb els percentatges anteriors (6,3 % pare i 3,9 % mare). L'ús exclusiu del català amb els amics és per a un 12,4 % dels estudiants i d'un 19,7 % per al castellà sobre uns 178 individus.

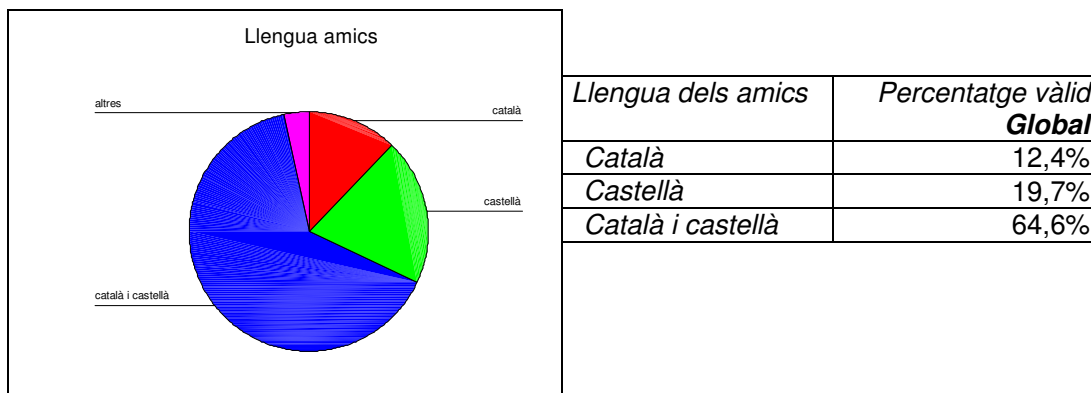


Fig.15: Freqüències llengua amics

- En l'àmbit escolar es manté aquest increment en l'ús paral·lel del castellà i el català per sobre del 50%, concretament en un 51,1 %, augmenten les ocasions en les quals es parla català (un 32,6 %), i el castellà minva fins al 14,6 %, d'un total de 178 estudiants.

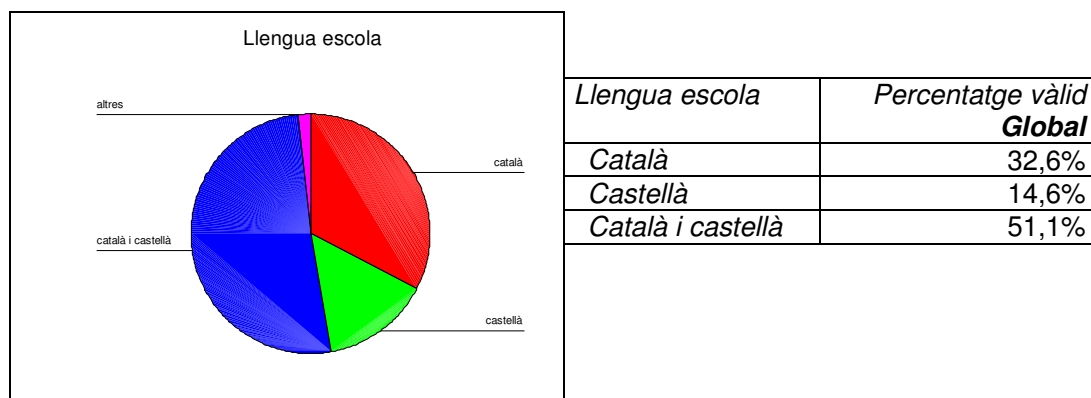


Fig.16: Freqüències llengua escola

En definitiva, a l'àmbit familiar els alumnes majoritàriament trien el català o el castellà per parlar amb els pares. El bilingüisme amb els pares és molt poc representatiu, un 6,3 % per al pare i més baix per a la mare un 3,9 %. A l'àmbit socioeducatiu s'inverteixen els percentatges, i el bilingüisme supera sempre el 50%, amb els amics és un 64,6 % i a l'escola, un 51,1 %. El català, en canvi, s'enraona el doble a l'àmbit escolar que no amb els amics, i el castellà es parla amb una mica més de freqüència amb els amics que a l'escola (19,7 %, i 14,6 % respectivament) sobre 178 individus.

Si analitzem els anys que han estudiat llengües veiem que:

- una gran majoria (91,3 %) de l'alumnat ha estudiat català més de 10 anys, i un 3,5 % de 7 a 9 anys d'un total de 172 persones.

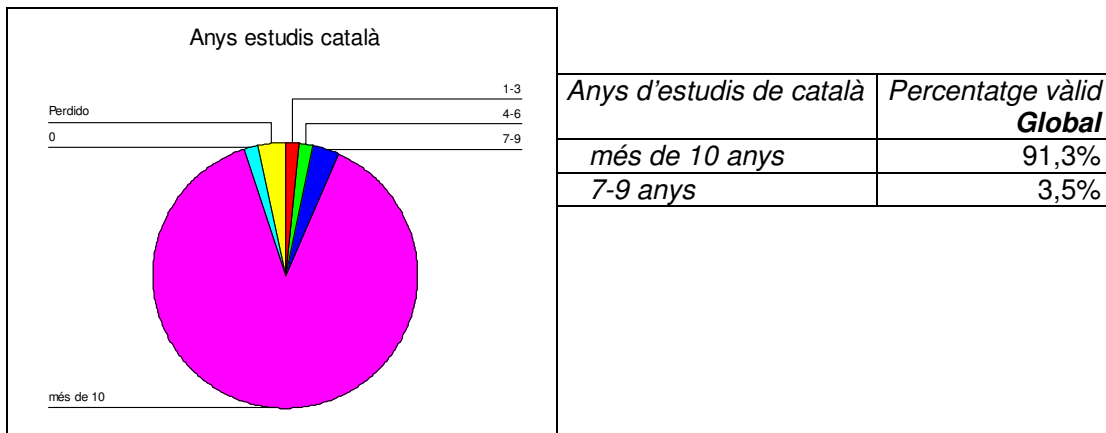


Fig.17: Freqüències anys d'estudis de català

Els resultats per centres segueixen aquesta tendència general. Els estudiants de l'àmbit educatiu que han estudiat català més de 10 anys sobrepassen el percentatge general en 4 punts (95,3 %), mentre que els de l'àmbit sanitari queden 4 punts per sota (87,2 %). Cal esmentar també que la suma dels que han estudiat de 7 a 10 anys o més el català és del 97,6 % a Ciències de l'Educació i del 91,9 % a Infermeria i Fisioteràpia.

Anys d'estudis de català	Percentatge vàlid Ciències de l'Educació	Percentatge vàlid Infermeria i Fisioteràpia
més de 10 anys	95,3%	87,2%
7-9 anys	2,3%	4,7%

Taula 21: Freqüències anys d'estudis de català per centres

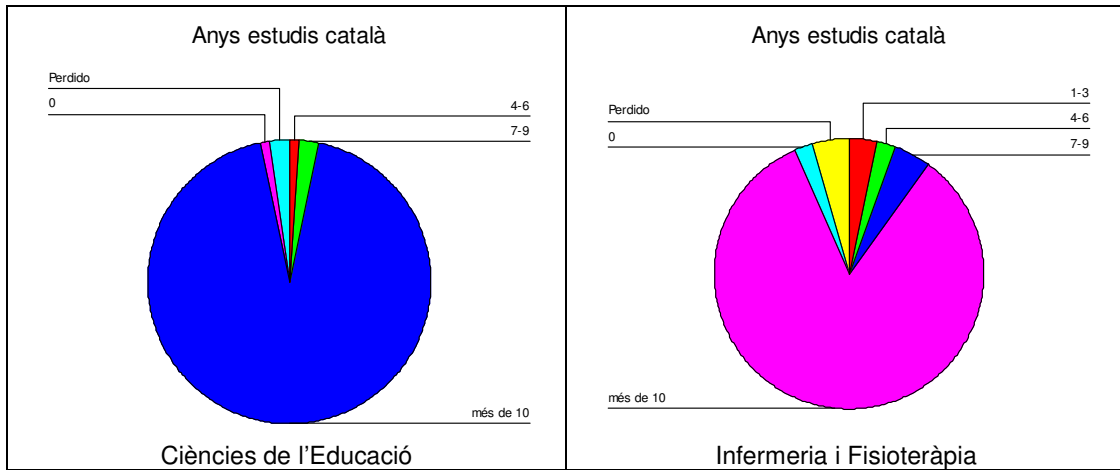


Fig.18: Freqüències anys d'estudis de català per centres

- En analitzar els anys d'estudis de castellà el tant per cent global augmenta molt més encara que amb el català fins a ser el 98,8 % de l'alumnat que l'ha estudiat més de 10 anys i un 1,2 % de 7 a 9 anys d'un total de 172 individus. La suma d'ambdues xifres dóna ja el 100 %.

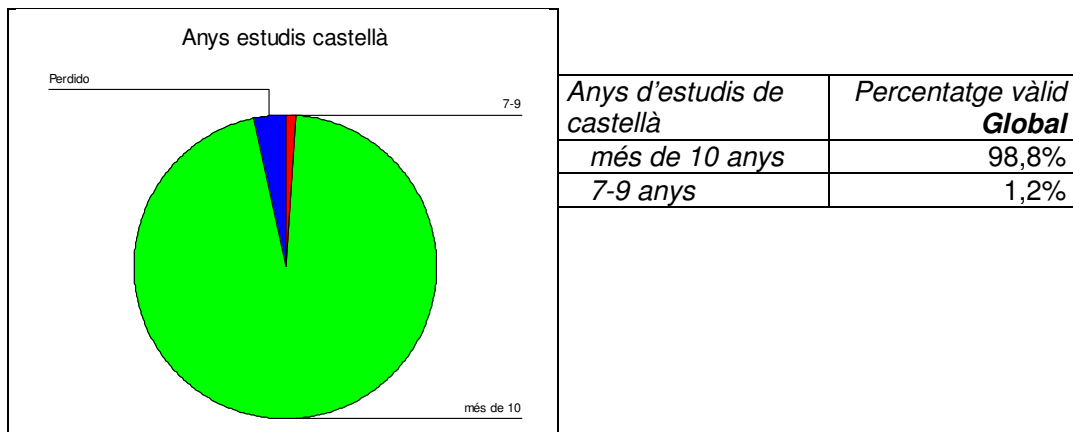


Fig.19: Freqüències anys d'estudis de castellà

Els resultats de Ciències de l'Educació accentuen aquesta inclinació, essent el 100 % dels estudiants els que han fet més de 10 anys de castellà, mentre que els de l'àmbit sanitari continuen quedant per sota de la global amb un 97,7 %.

<i>Anys d'estudis de castellà</i>	<i>Percentatge vàlid Ciències de l'Educació</i>	<i>Percentatge vàlid Infermeria i Fisioteràpia</i>
<i>més de 10 anys</i>	100%	97,7%
<i>7-9 anys</i>		2,3%

Taula 22: Freqüències anys d'estudis de castellà per centres

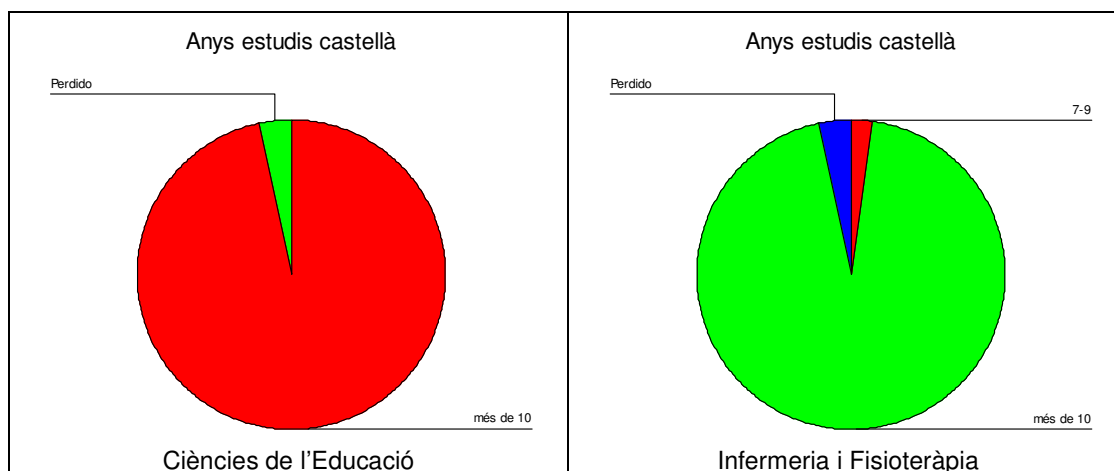


Fig.20: Freqüències anys d'estudis de castellà per centres

- Amb relació als estudis d'anglès, més del 50 % dels estudiants (59,5 %) l'han estudiat més de 10 anys, un 30,1 % de 7 a 9 anys i un 7,4 % entre 4 i 6 anys, d'un total de 163 individus, és a dir, que un 89,6 % dels estudiants fa més de 7 anys que estudia l'anglès.

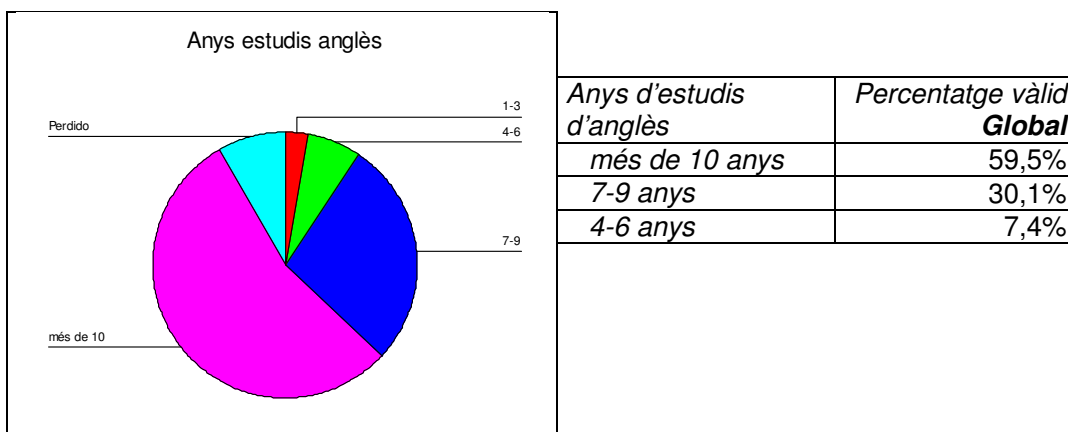


Fig.21: Freqüències anys d'estudis d'anglès

Tenint esguard dels percentatges de Ciències de l'Educació podem dir que un 68,2 % ha estudiat l'anglès més de 10 anys, mentre que un 26,1 % entre 7 i 9 anys; ambdues xifres representen un 94,3 %. L'alumnat d'Infermeria i Fisioteràpia que ha estudiat aquesta llengua més de 10 anys és d'un 49,3 % i els que ho han fet de 7 a 9 anys són el 34,7 %. La suma d'ambdós és del 84 %.

<i>Anys d'estudis d'anglès</i>	<i>Percentatge vàlid Ciències de l'Educació</i>	<i>Percentatge vàlid Infermeria i Fisioteràpia</i>
<i>més de 10 anys</i>	68,2%	49,3%
<i>7-9 anys</i>	26,1%	34,7%
<i>4-6 anys</i>	4,5%	10,7%

Taula 23: Freqüències anys d'estudis d'anglès per centres

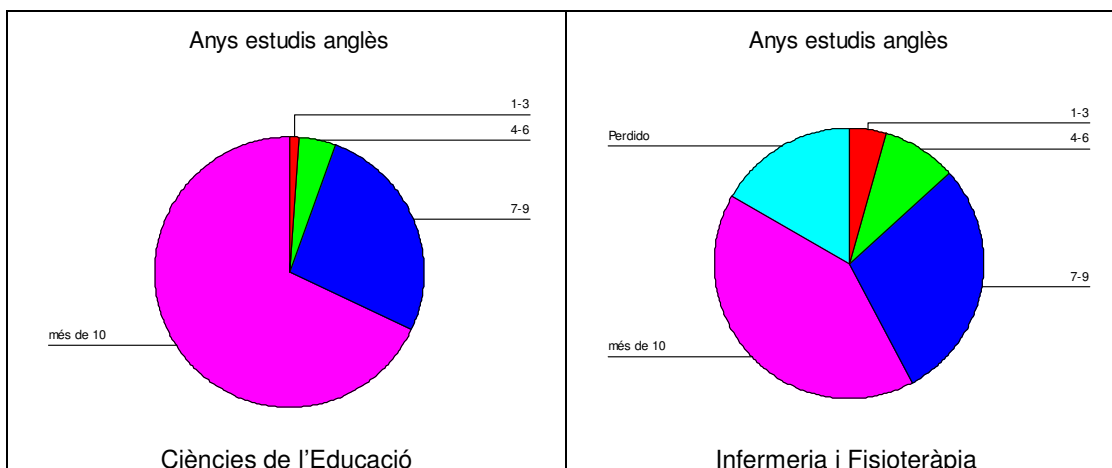


Fig.22: Freqüències anys d'estudis d'anglès per centres

Resumint, tant des del punt de vista global com per centres, les dades reflecteixen que una àmplia majoria de l'alumnat ha estudiat català (91,3 %) més de 10 anys, i que pràcticament la totalitat de la mostra (98,8 %) ha estudiat el castellà més de 10 anys d'un total de 172 persones. Tots dos centres participen de la tendència general que indica que el 89,6 % dels estudiants (sobre 163 individus) han cursat més de 7 anys l'anglès. De totes maneres, es constata que la diferència entre el 94,3 % de Ciències de l'Educació i el 84 % d'Infermeria i Fisioteràpia, pot venir marcada, en aquest cas, per l'orientació professional dels primers com a futurs mestres de Llengües Estrangeres - Anglès.

L'apartat anomenat "durada estada país estranger" correspon a la suma total de la durada de les diferents estades a l'estranger que els enquestats han realitzat al llarg de la seva vida. En conjunt sobre uns 151 subjectes, els percentatges queden força repartits. La xifra més alta se situa en el 28,5% per a les estades de 3 a 4 setmanes, i la més baixa en el 6% per a les d'un any o més. Amb un 21,2% trobem les d'una durada de 2 a 3 mesos; en tercer lloc amb un 15,9% les d'1 a 2 setmanes, en quart lloc les de 3 mesos o més amb un 14,6%, i a continuació les d'una setmana amb un 13,2%.

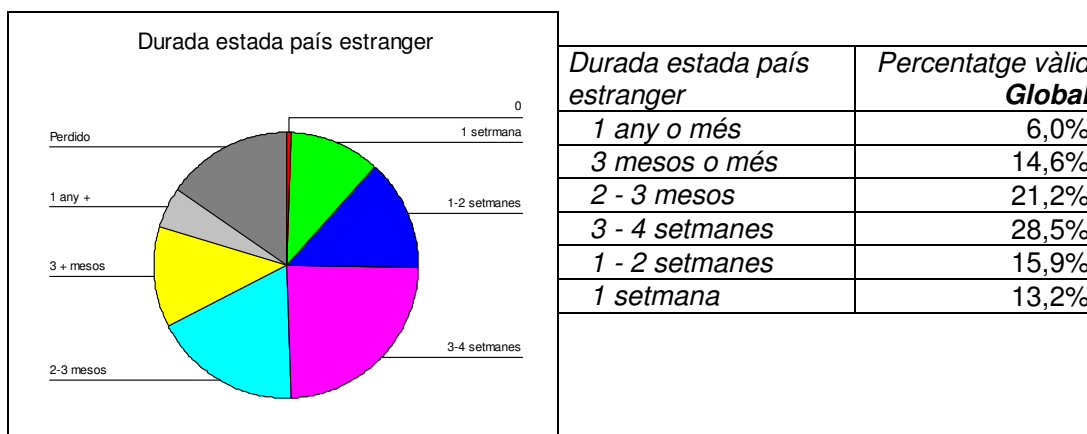


Fig.23: Freqüències durada estada país estranger

Les disparitats més notòries comencen a partir de les 3-4 setmanes. Al centre d'infermeria i fisioteràpia els tants per cent de les estades de 3 a 4 setmanes i de 2 a 3 mesos són més alts que al centre de magisteri, essent 34,7 % i 25 % per als primers, i 22,8 % i 17,7 % per als segons. És a dir, que un 59,7 % dels alumnes de l'àmbit sanitari han estat de 3 setmanes a gairebé 3 mesos a l'estranger, enfront del 40,5 % de l'àmbit educatiu. Curiosament aquesta inclinació s'inverteix en arribar a les persones que han realitzat un nombre d'estades superiors als 3-12 mesos. Aleshores el percentatge dels estudiants de Ciències de l'Educació triplica amb un 21,5 %, el 6,9 % d'Infermeria i Fisioteràpia. Per als que han estat 1 any o més la xifra dels mestres gairebé duplica als infermers o fisioterapeutes amb un 7,6 % i un 4,2 % respectivament. La suma dels percentatges analitzats fins ara és equiparable ja que per a Ciències de l'Educació dona un total del 69,6 % de la mostra i per a Infermeria i Fisioteràpia, un 70,8 %.

<i>Durada estada país estranger</i>	<i>Percentatge vàlid Ciències de l'Educació</i>	<i>Percentatge vàlid Infermeria i Fisioteràpia</i>
<i>1 any o més</i>	7,6%	4,2%
<i>3 mesos o més</i>	21,5%	6,9%
<i>2 - 3 mesos</i>	17,7%	25,0%
<i>3 - 4 setmanes</i>	22,8%	34,7%
<i>1 - 2 setmanes</i>	16,5%	15,3%
<i>1 setmana</i>	12,7%	13,9%

Taula 24: *Freqüències durada estada país estranger per centres*

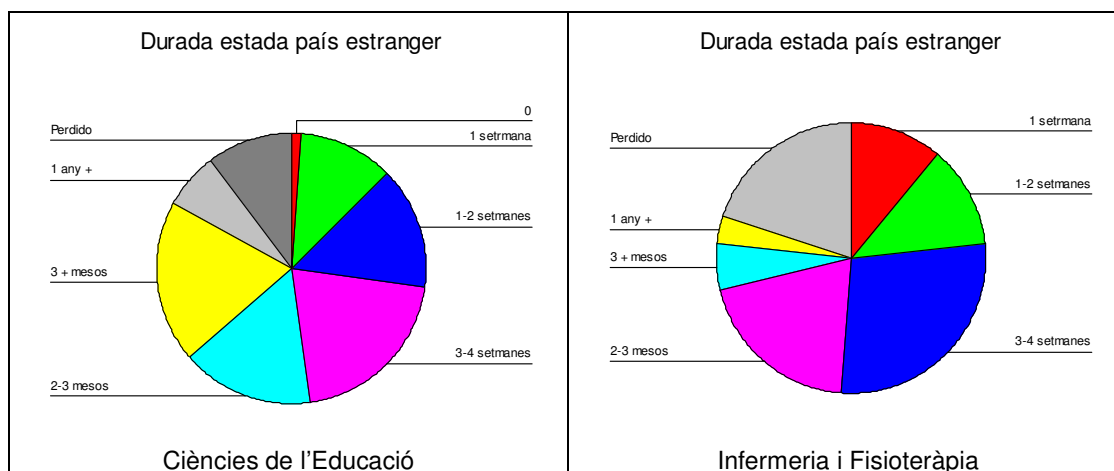


Fig.24: *Freqüències durada estada país estranger per centres*

Segurament l'orientació i la conscienciació professionals dels estudiants han influït en el fet que el percentatge d'enquestats que ha passat de 3 mesos a 1 any o més a l'estranger sigui de l'11,1 % a Infermeria i Fisioteràpia, i, en canvi, és més del doble a Ciències de l'Educació amb un 29,1 %.

Quant al motiu de la seva estada a l'estranger, cal dir que des d'una perspectiva general, les raons principals han estat per fer turisme en un 51,9 %, i per estudis i turisme en un 33,3 % sobre una mostra de 156 individus.

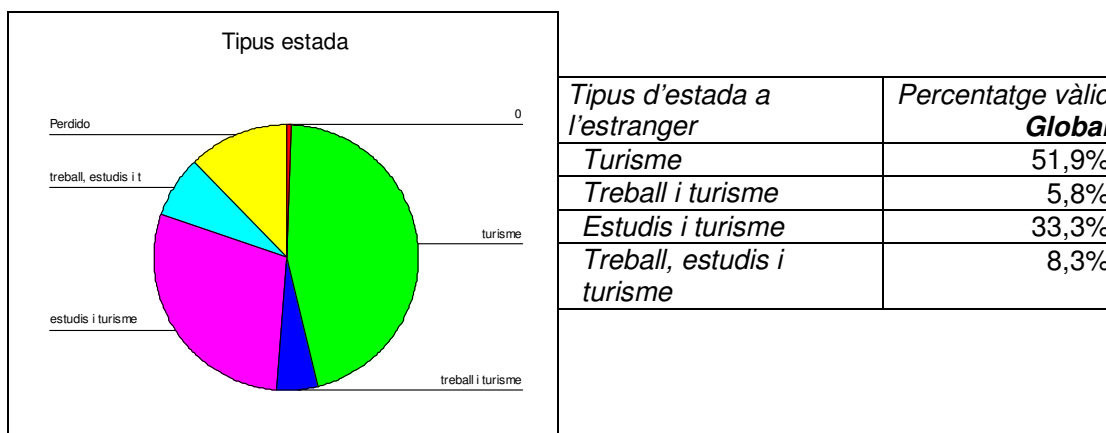


Fig.25: Freqüències tipus d'estada a l'estranger

Analitzant les dades per diplomatures, han viatjat a l'estranger bàsicament per fer turisme en una proporció del 60,8 % a Infermeria i Fisioteràpia, i del 43,9 % a Ciències de l'Educació; en segon lloc ho han fet per qüestions d'estudis i turisme en un 29,7 % els primers i en un 36,6 % els segons. Seguidament, la tercera classificació que inclou els tres factors alhora treball, estudis i turisme és de 13,4% per als futurs mestres, mentre que per als futurs infermers o fisioterapeutes només suposa un 2,7 %. Les estades a l'estranger per raons de treball i turisme són més freqüents al centre sanitari amb un 6,8 %, i menys al centre de magisteri amb un 4,9 %. La suma dels dos percentatges més alts coincideix a ambdues institucions en les categories de turisme, i estudis-turisme essent de 80,5 % a Ciències de l'Educació i de 90,5 % a Infermeria i Fisioteràpia.

Tipus d'estada a l'estranger	Percentatge vàlid Ciències de l'Educació	Percentatge vàlid Infermeria i Fisioteràpia
Turisme	43,9%	60,8%
Treball i turisme	4,9%	6,8%
Estudis i turisme	36,6%	29,7%
Treball, estudis i turisme	13,4%	2,7%

Taula 25: Freqüències tipus d'estada a l'estranger per centres

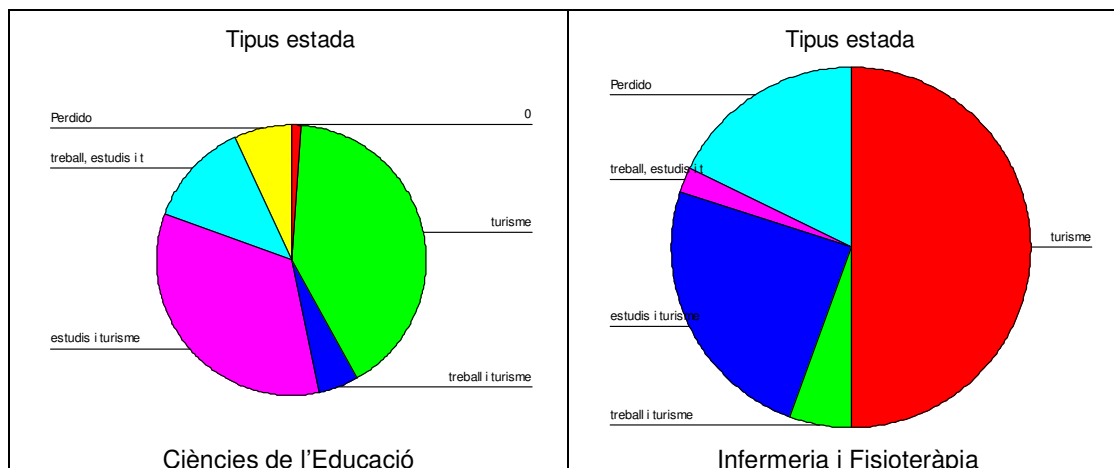


Fig. 26: Freqüències tipus d'estada a l'estranger per centres

Així doncs, les diferències més importants es troben en tres categories: la de turisme, la que combina estudis i turisme, i la que inclou treballs, estudis i turisme. A igual que en l'apartat anterior el percentatge de perduts (subjectes que no han respost) és força alt per als infermers o fisioterapeutes comparat amb els mestres.

Recapitulant, si parlem de les estades a l'estranger, podem constatar que un 70,3% de la mostra ha passat al llarg de la seva vida més de 3 setmanes fora del seu país: una mica més d'un quart ha passat de 3 a 4 setmanes i una minoria un any o més. D'una banda, les desigualtats es fan paleses en veure les estades a l'estranger superiors als 3-12 mesos, ja que els estudiants de l'àmbit educatiu tripliquen els de l'àmbit sanitari; a més, els períodes a l'exterior d'un any o més a Ciències de l'Educació gairebé dupliquen els d'Infermeria i Fisioteràpia. Certament l'orientació professional dels alumnes pot haver influït en el fet que el nombre d'estudiants de mestre que ha passat de 3 mesos a 1 any o més a l'estranger sigui més del doble que els estudiants sanitaris. D'altra banda, aproximadament el 60 % dels alumnes d'Infermeria i Fisioteràpia ha estat entre 3 setmanes i 3 mesos a l'estranger, enfront el 40,5 % de Ciències de l'Educació. Les raons principals d'ambdós centres per anar a l'exterior coincideixen: la primera sota la categoria de turisme i la segona sota la categoria que combina estudis i turisme.

Pel que es refereix a la lectura, en qüestions de premsa el 46,1 % dels 178 alumnes llegeixen el diari cada dia i el 42,1 %, un dia a la setmana. Llegeixen el diari un cop al mes el 7,9 %. Les dues primeres categories superen el 40 % cadascuna, sumant un 88,2 %, per la qual cosa podem dir amb satisfacció que a mesura que s'allunya la freqüència en la lectura de premsa disminueix notablement el tant per cent.

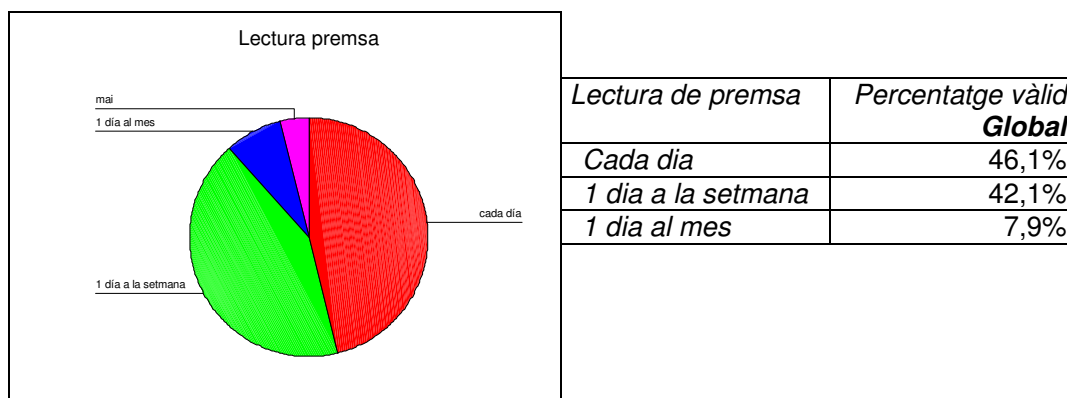


Fig.27: Freqüències lectura de premsa

Si observem els resultats per diplomatures, respecte de la general, la lectura diària de premsa és inferior en freqüència a la de Ciències de l'Educació 44,3 % i superior a Infermeria i Fisioteràpia, 47,8 %; la setmanal augmenta al 45,5 % per als mestres i minva al 38,9 % per als infermers i fisioterapeutes; finalment, la mensual està un punt per sota de la global als primers 6,8 %, i un punt per sobre als segons 8,9 %.

<i>Lectura de premsa</i>	<i>Percentatge vàlid Ciències de l'Educació</i>	<i>Percentatge vàlid Infermeria i Fisioteràpia</i>
<i>Cada dia</i>	44,3%	47,8%
<i>1 dia a la setmana</i>	45,5%	38,9%
<i>1 dia al mes</i>	6,8%	8,9%

Taula 26: Freqüències lectura de premsa per centres

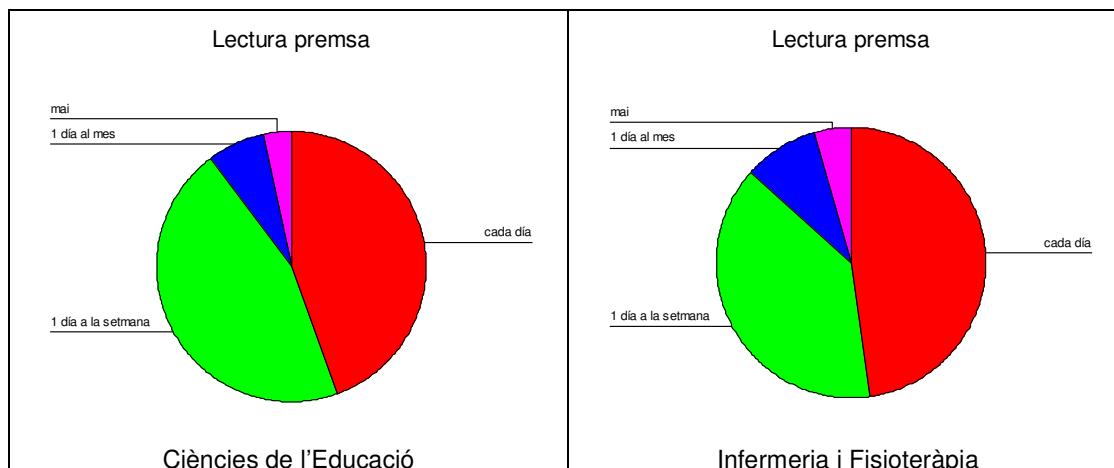


Fig.28: Freqüències lectura de premsa per centres

- Considerant els llibres que tenen a casa, més del 50 % sobrepassen els 100 llibres (concretament 53,4 %) i 34,3 % estan entre els 50-100 llibres. Dit altrament, el 87,7 % se situa en la franja mitja-alta de les possibilitats ofertes amb més de 50 llibres a casa.

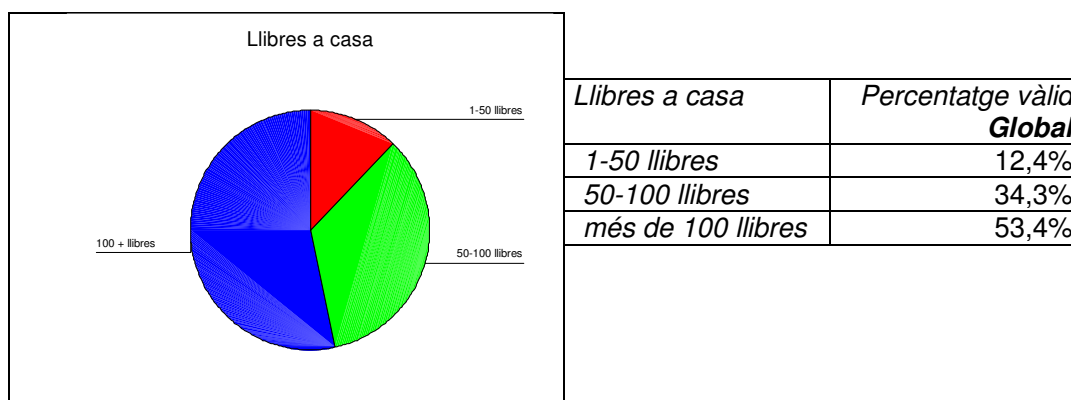


Fig.29: Freqüències llibres a casa

Atesos els centres, els resultats tampoc varien gaire, ja que els que compten amb més de 100 llibres representen el 55,7 % a Ciències de l'Educació i el 51,1 % a Infermeria i Fisioteràpia; els que tenen entre 50-100 llibres s'aproximen més encara amb un 34,1 % a Ciències de l'Educació i 34,4 % a Infermeria i Fisioteràpia.

<i>Llibres a casa</i>	<i>Percentatge vàlid Ciències de l'Educació</i>	<i>Percentatge vàlid Infermeria i Fisioteràpia</i>
<i>1-50 llibres</i>	10,2%	14,4%
<i>50-100 llibres</i>	34,1%	34,4%
<i>més de 100 llibres</i>	55,7%	51,1%

Taula 27: Freqüències llibres a casa per centres

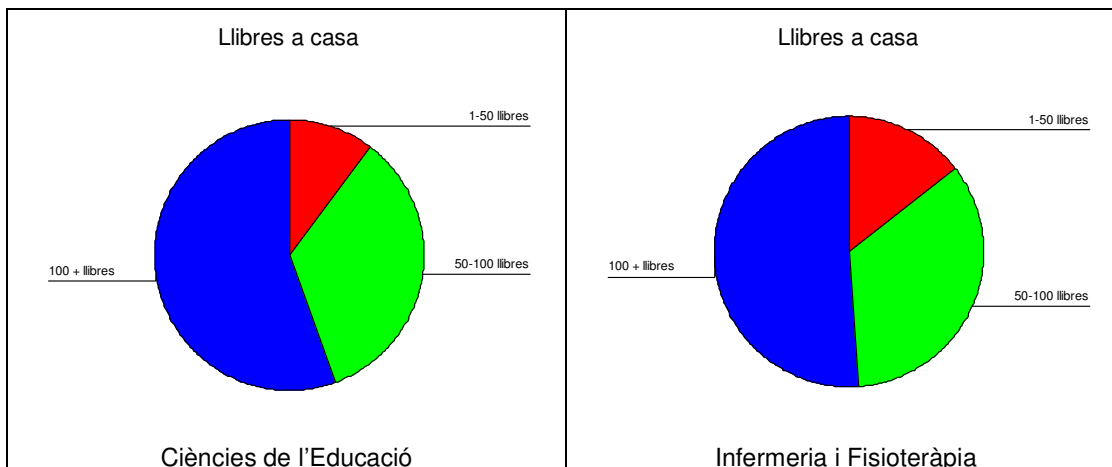


Fig.30: Freqüències llibres a casa per centres

- Per contra, els resultats per als llibres estrangers a casa s'apropen més a la franja mitja-baixa amb 61,8 % per als quals disposen d'1 a 15 llibres. Les altres xifres no són tan representatives de la totalitat: 27 % per als que compten amb 15-30 llibres i 10,1 % per als que tenen més de 30 llibres.

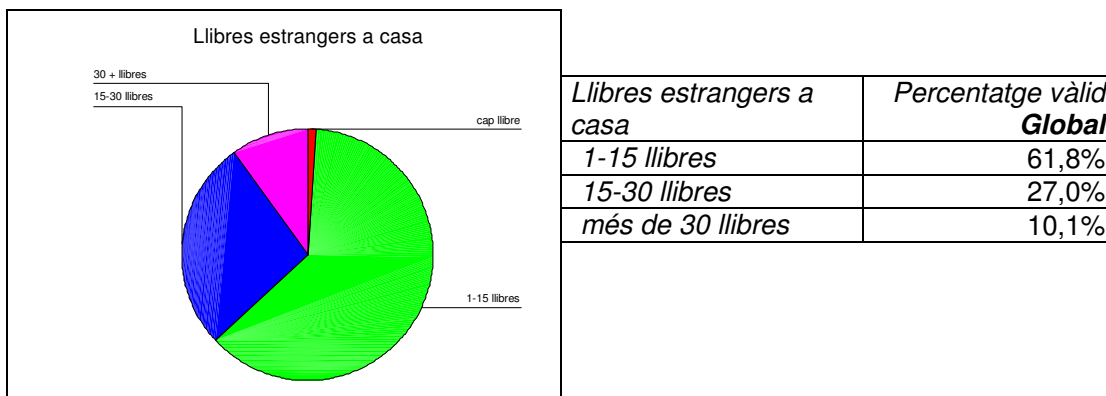


Fig.31: Freqüències llibres estrangers a casa

La tendència general desglossada per institucions segueix essent la mateixa, 56,8% per als estudiants de Ciències de l'Educació que tenen d'1 a 15 llibres estrangers a casa, i 66,7 % per als d'Infermeria i Fisioteràpia. Aquests darrers sobrepassen els anteriors en una diferència de 10 punts. No obstant això, aquesta desigualtat s'equilibra a continuació en el grup dels que tenen de 15 a 30 llibres, puix que a Ciències de l'Educació el tant per cent és de 33 % mentre que a Infermeria i Fisioteràpia és de 21,1 %, 12 punts per sota. Els que compten amb més de 30 llibres estrangers a casa són en ambdós casos una minoria de 10,2 % i 10 % respectivament. Podem constatar mitjançant aquests resultats que l'orientació professional dels futurs mestres vers les llengües estrangeres no fa que comptin amb més llibres en llengües estrangeres a casa seva que els estudiants d'infermeria o fisioteràpia.

<i>Llibres estrangers a casa</i>	<i>Percentatge vàlid Ciències de l'Educació</i>	<i>Percentatge vàlid Infermeria i Fisioteràpia</i>
<i>1-15 llibres</i>	56,8%	66,7%
<i>15-30 llibres</i>	33,0%	21,1%
<i>més de 30 llibres</i>	10,2%	10,0%

Taula 28: Freqüències llibres estrangers a casa per centres

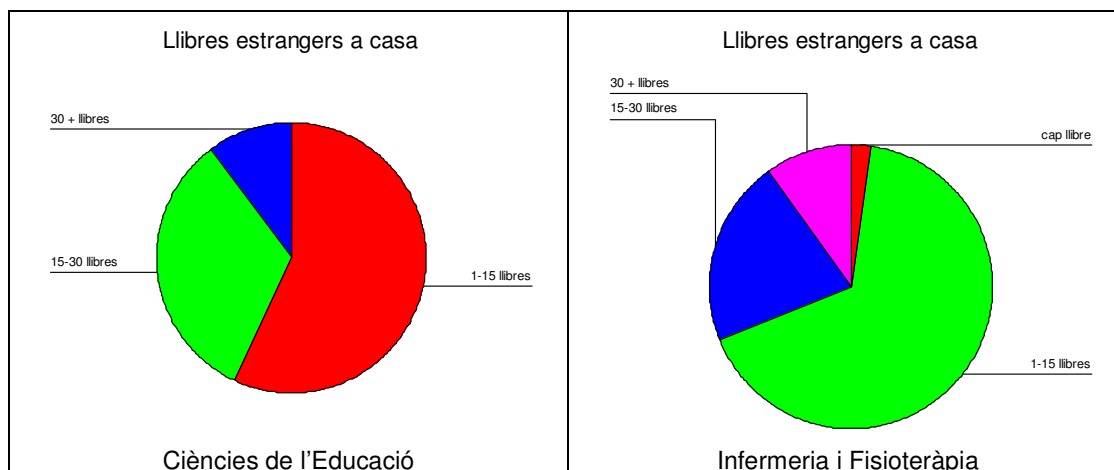


Fig.32: Freqüències llibres estrangers a casa per centres

En efecte, des d'una perspectiva global, un 88,2 % de l'alumnat llegeix el diari amb certa regularitat; un 87,7 % té força llibres a casa, mentre que un 61,8 % disposa de pocs llibres estrangers a casa. Per centres, l'evolució general és la

mateixa, encara que amb petites variacions. Parlant de la lectura de premsa, una gran part dels enquestats se situa en les classificacions de major freqüència: *cada dia* i *un dia a la setmana*. Tanmateix, llegeixen la premsa a diari amb una mica més d'assiduitat els estudiants d'Infermeria i Fisioteràpia que no pas els de Ciències de l'Educació; setmanalment ho fan més els segons que els primers; i, en canvi, un cop al mes ho fan amb més freqüència els infermers i fisioterapeutes que els mestres. Amb relació als llibres a casa, més de la meitat dels enquestats sobrepassen els 100 llibres, si bé els alumnes de Ciències de l'Educació afirmen tenir més llibres que els d'Infermeria i Fisioteràpia; pel que fa als que tenen entre 50-100 llibres a casa ambdós grups reproduïxen la tendència general. Amb referència als llibres estrangers a casa, a totes dues escoles la majoria dels aprenents tenen només d'1 a 15 llibres estrangers a casa, i, són una minoria d'aproximadament el 10 % els que disposen de més de 30 llibres estrangers a casa. Expressat d'una altra manera, l'orientació professional dels estudiants de l'àmbit educatiu no comporta que aquests tinguin més llibres estrangers a casa que els de l'àmbit sanitari. De totes maneres, vist el grup dels que tenen de 15 a 30 llibres, aquesta xifra és força superior als de Ciències de l'Educació respecte dels d'Infermeria i Fisioteràpia. Per bé que aquesta disparitat es compensa seguidament, ja que són bastants més els futurs infermers o fisioterapeutes que tenen d'1 a 15 llibres estrangers que els futurs mestres.

A) VALORACIÓ DE LES DADES DEMOGRÀFIQUES

Com a conclusió de les dades demogràfiques, podem dir que una àmplia majoria dels individus de la mostra tenen una edat de 20 o més anys, són nascuts i educats a Catalunya. Una minoria dels enquestats compta amb progenitors amb estudis superiors; i, d'entre ells, són bastant més els pares amb aquests tipus d'estudis que les mares.

Quant a la seva llengua materna, es mostren clarament monolingües, essent el castellà una mica més freqüent que el català en la tria; així doncs, en general a l'àmbit familiar, els alumnes utilitzen en un 50 % el català o el castellà per parlar amb els pares. A l'àmbit socioeducatiu el bilingüisme supera el 50 %, encara que

el català és més present a l'àmbit escolar, i el castellà ho és en relacionar-se amb els amics. El fet que un 64% parli català i castellà mostra que ambdues llengües s'utilitzen al carrer, i reforçarà el que s'ha observat amb les llengües que es parlen a casa, on un 50 % aproximadament parla català i l'altre 50 %, el castellà.

Seguidors del sistema d'ensenyament vigent a Catalunya, els enquestats han estudiat català i castellà més de 10 anys, i l'anglès com a llengua estrangera majoritària, més de 7 anys. Aquest darrer percentatge és més alt a Ciències de l'Educació que a Infermeria i Fisioteràpia, dada que justificaria el fet que els primers es volguessin dedicar en un futur a ser mestres d'anglès.

Un 70,3 % de la mostra ha passat al llarg de la seva vida més de 3 setmanes fora del seu país, una mica més d'un quart de 3 a 4 setmanes i una minoria un any o més. De ben segur que l'orientació professional dels alumnes ha fet que els estudiants de Ciències de l'Educació superi en més del doble als d'Infermeria i Fisioteràpia pel que fa a les estades de llarga durada a l'estranger. Cal dir també que són bastants més els alumnes de l'àmbit sanitari els que han realitzat estades de curta durada en comparació amb els de Ciències de l'Educació. En general, han viatjat a l'estranger, primerament, per fer turisme i, en segon lloc, combinant els estudis i el turisme.

Els estudiants enquestats d'ambdós centres acostumen a llegir el diari amb certa regularitat i disposen de força llibres a casa. Una majoria d'ells té pocs llibres estrangers a casa, i només una minoria en disposa de força. És a dir, l'orientació professional dels estudiants de Ciències de l'Educació no comporta que aquests tinguin més llibres estrangers a casa que els d'Infermeria i Fisioteràpia.

El més destacat de la mostra seria el bilingüisme existent fora de l'àmbit familiar i el monolingüisme (català o castellà) a casa. A més, es podria emfasitzar l'interès més gran per l'aprenentatge d'una llengua estrangera en el país en el qual es parla aquesta llengua, per part dels estudiants, futurs professors de llengües estrangeres.

3.1.2. FREQUÈNCIES I PERCENTATGES DE LES AUTOAVALUACIONS

A continuació, hem analitzat els percentatges de freqüència de les autoavaluacions en llengua catalana, castellana, francesa i anglesa. La nostra intenció ha estat la de comptar amb la percepció global que els estudiants enquestats tenen sobre la seva competència en les diferents llengües. Els alumnes havien donat una nota de l'1 al 10 que es va agrupar per a l'anàlisi de les freqüències en quatre grups: suspès (de 1 a 4,5), aprovat (de 5 a 6), notable (de 6,5 a 8) i excel·lent (de 8,5 a 10). Pel que fa als percentatges, ens hem fet ressò només dels més rellevants, d'aquí que la seva suma pugui no coincidir amb el 100%. Els totals es poden veure a l'Annex II. Els resultats més destacats han estat els següents:

En conjunt, sobre un total de 169 alumnes, el 82,2 % dels mateixos creu que té un nivell notable de català; un 16 %, un nivell suficient i un 1,8 %, un nivell baix. La valoració d'excel·lent no apareix, tot i que com hem mencionat anteriorment ha estat inclosa dins les possibles qualificacions que cal escollir. Els aprovats i els notables arriben al 98,2 %.

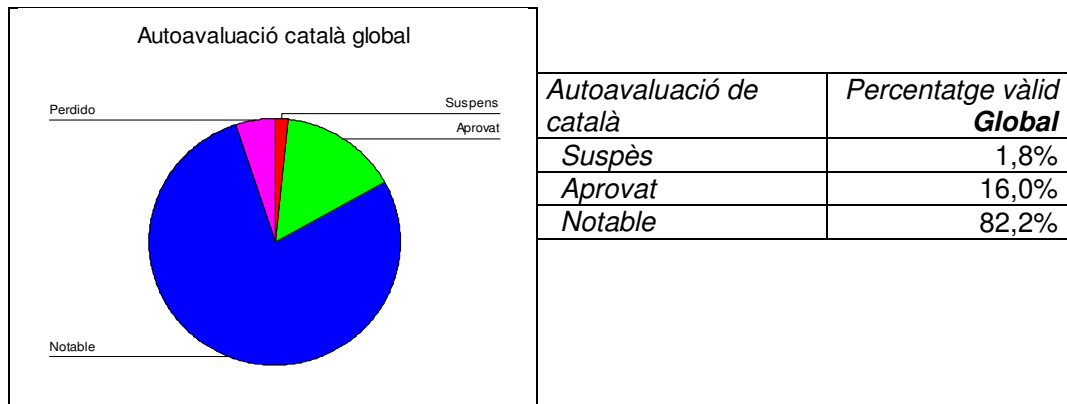


Fig.33: Freqüències autoavaluació de català

En analitzar l'autoavaluació de castellà, d'una mostra de 174 individus, veiem que els tants per cent disminueixen en comparació als del català, als tres primers grups amb un 0,6 per als suspesos, un 7,5 per als aprovats i un 25,9 per als notables; no obstant això, es produeix un augment dràstic a la franja més alta amb un 66,1 % d'excel·lents. D'una banda, aquells que creuen tenir una competència molt bona (66,1 %) doblen la suma dels que la tenen acceptable o alta (33,4 %). D'altra banda, el grup dels notables i excel·lents puja al 92,0 %, i amb els aprovats abasta el 99,5 %.

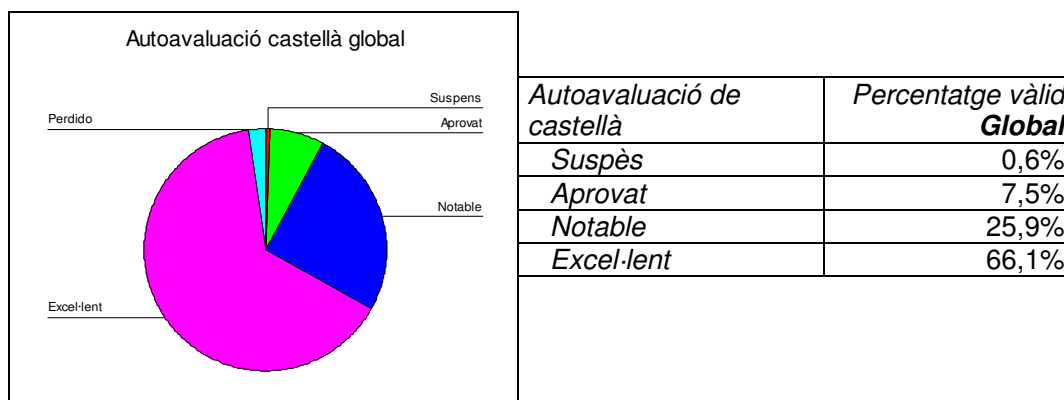


Fig.34: Freqüències autoavaluació de castellà

Quant a les autoavaluacions en llengües estrangeres, cal constatar, primer de tot, que en la llengua francesa el número de la mostra es redueix a un total de 75 persones. S'evidencia el fet que d'entre els enquestats tan sols declaren tenir algun coneixement de francès, encara que baix, menys de la meitat. A més, les xifres inverteixen la tendència habitual a la resta d'autoavaluacions; és l'únic cas en què els que tenen un nivell baix superen amb escreix la resta, exactament un 58,7 %. Contràriament als resultats obtinguts en català i castellà, a mesura que millora la competència lingüística es redueix el percentatge d'estudiants amb aquest nivell. Els que s'avaluen amb un grau de competència d'aprobats són el 28%, els d'un nivell bo representen el 13,3 %, mentre que cap dels enquestats creu tenir un nivell òptim en aquesta llengua.

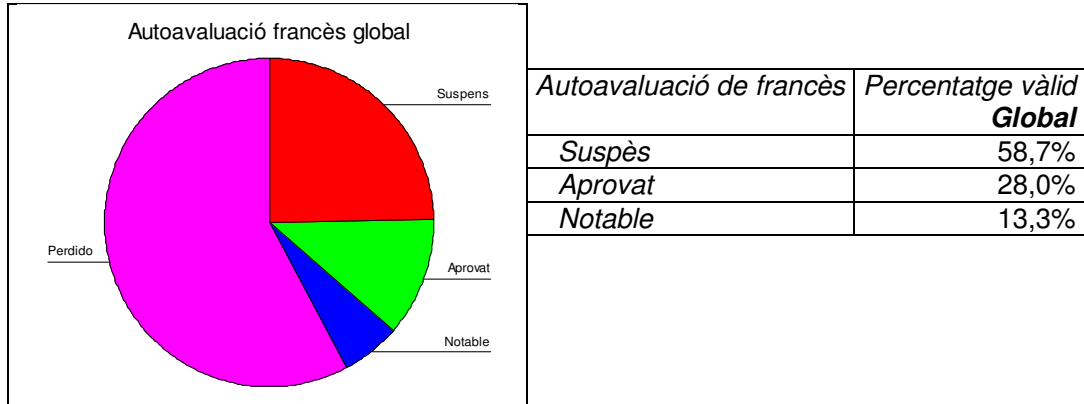


Fig.35: Freqüències autoavaluació de francès

De diferent manera als resultats precedents, sobre una mostra de 160 alumnes, l'autoavaluació en llengua anglesa, seguint la tònica del català i castellà, també presenta una xifra més baixa per als suspesos amb un 26,3 %; els que avaluen el seu nivell d'anglès de suficient són un 35,6 %, i els de notable, un 35,0 %. Aquests dos darrers grups mostren uns percentatges molt igualats. De fet, els percentatges queden més repartits entre les tres primeres qualificacions; és a dir, els estudiants que compten amb un nivell de llengua anglesa baix disten en 9 punts als que consideren que tenen un nivell d'aprovat o notable. Un 70,6 % s'autoavalua amb un nivell acceptable o bo. Els que valoren el seu anglès com a molt bo són només un 3,1 %; el tant per cent més baix d'aquesta autoavaluació. Com amb el català i el castellà, a mesura que millora la competència lingüística augmenta el percentatge d'estudiants amb aquest nivell, a excepció del nivell més elevat, que correspon a una minoria.

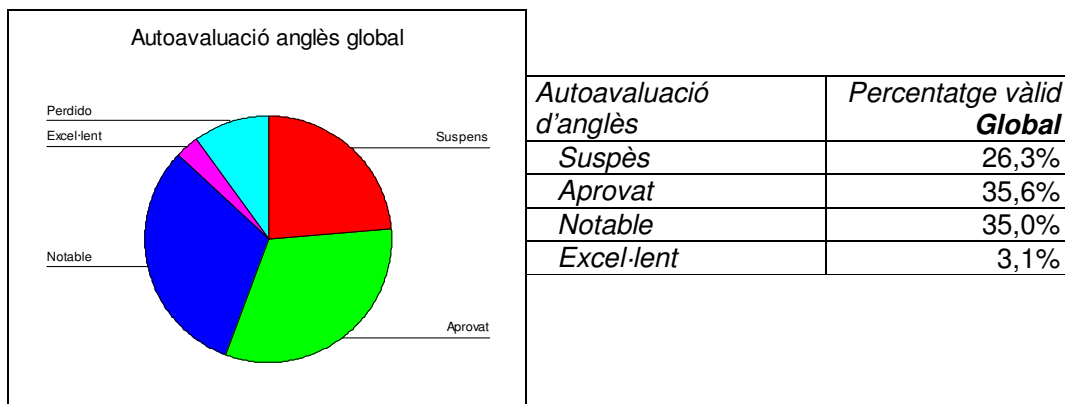


Fig.36: Freqüències autoavaluació d'anglès

A) VALORACIÓ DE LES AUTOAVALUACIONS

Per tant, en català, es distingeixen aquells aprenents que creuen tenir una competència bona de la llengua, sobre els que la creuen tenir baixa o suficient; tanmateix cap persona valora la seva competència d'excel·lent. En castellà, sobresurten aquells que tenen una competència òptima, ja que el seu percentatge dobla la suma dels que compten amb un nivell acceptable o bo. En francès, més de la meitat de la mostra compta amb un nivell baix. Segons millora el nivell de competència lingüística en aquesta llengua es redueix el percentatge d'estudiants. Cap dels enquestats s'atorga un nivell excel·lent de francès. En anglès, els tants per cent es reparteixen força regularment entre les tres primeres qualificacions: suspesos, aprovats i notables, mentre que els que valoren el seu anglès com a excel·lent representen una minoria. En general, doncs, conforme als resultats obtinguts, en català, castellà i anglès, a mesura que millora la competència lingüística augmenta el percentatge d'estudiants amb aquest nivell, tret del nivell més elevat: ni en català ni en francès els enquestats es valoren amb la qualificació d'excel·lent; en castellà i anglès sí que ho fan, si bé la diferència és substancial, ja que al primer, el percentatge respon a una majoria, i, en canvi al segon, a una minoria.

En conseqüència, observem que el 98,2 % s'atribueix un grau de competència notable o excel·lent en català; en castellà un 92 % s'avaluen amb un nivell de notable i excel·lent (amb els aprovats el percentatge puja a un 99,5 %); en anglès, un 70,6 % s'autoavalua amb un nivell notable o excel·lent; i en francès només, declaren tenir algun coneixement, encara que baix, menys de la meitat dels enquestats. Efectivament, la mostra a l'autoavaluació de francès és poc representativa del total de 178 enquestats, ja que compta solament amb 75 individus. A les autoavaluacions de català i castellà, la diferència d'ambdós grups és poca, essent de 169 i 174 estudiants respectivament. A la d'anglès, el nombre minva a 160 persones.

3.1.3. FREQÜÈNCIES I PERCENTATGES DELS CONSTRUCTES MOTIVACIONALS I ACTITUDINALS

Seguidament exposem les freqüències dels constructes compresos al qüestionari, tal com els hem explicat prèviament. Les dades de cadascun dels constructes següents 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 poder copsar més fàcilment, d'una manera gràfica la descripció de la mostra. Fem esment dels percentatges pertinents i d'altres constatacions que hem considerat oportunes. Recordem que els resultats indicats són només els més remarcables, d'aquí que la seva suma total pugui no correspondre amb el 100 %. La totalitat dels tants per cent es pot consultar a l'Annex II.

- Tenint esguard dels resultats en l'orientació instrumental, podem veure com dels quatre blocs, tres es reparteixen equitativament per sobre del 20 %, mentre que l'altre arriba fins a un 32,2 % d'un total de 177 enquestats. Els que tenen una orientació instrumental baixa, i els que la tenen força alta representen un 22 %; els que la tenen molt alta són un 23,7 %. Finalment, els que la tenen força baixa compten amb el percentatge més elevat, un 32,2 %. Es pot considerar que els resultats es decanten més per a la banda baixa que per a la banda alta, pel que fa a l'orientació instrumental vers l'aprenentatge de llengües.

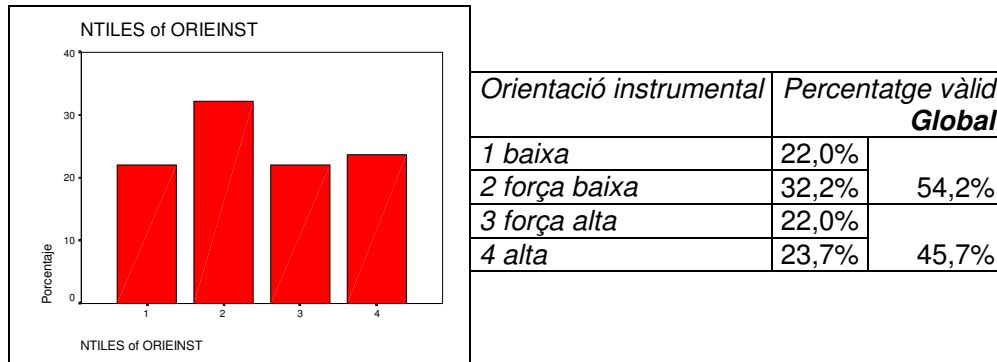


Fig.37: Freqüències orientació instrumental

- D'altra banda, l'orientació integrativa disposa d'uns tants per cents més variats. La franja més baixa es manté amb un 23,9 % (similar a la de l'orientació instrumental, 22 %); els que comencen a tenir una orientació integrativa pugen fins al 33 % (el percentatge més alt comparat amb el constructe precedent), per baixar fins al 14,2 % els que la tenen força alta. Amb un 29 % estan els que compten amb una orientació integrativa alta. Els resultats fluctuen amb més alts i baixos en aquest constructe si el comparem amb l'orientació instrumental, encara que igualment no hi ha diferències gaire substancials.

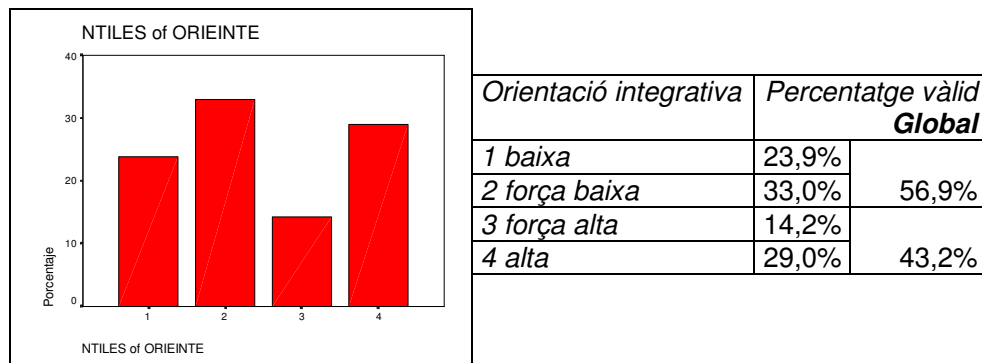


Fig.38: Freqüències orientació integrativa

- Quant a les actituds vers els parlants, d'unes 174 persones, els resultats reflecteixen uns tants per cents molt semblants per a la franja mitja-alta sobre el 22 % (21,8% i 22,4 % respectivament). A la franja baixa-mitja, el nivell extern aconseguix el 24,7 % per als que adopten menys bones actituds vers els parlants, mentre que els seus seguidors més directes augmenten al 31 %.

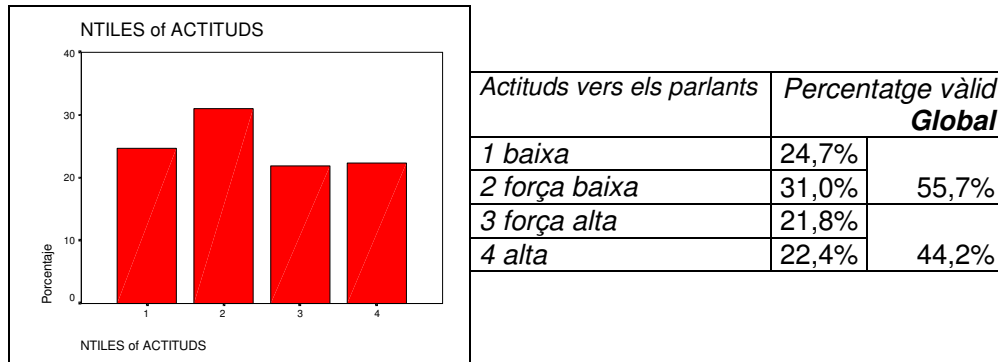


Fig.39: Freqüències actituds vers els parlants

- Amb relació a les actituds d'aprenentatge a l'aula, sobre un total de 170 individus, destaca la xifra de 33,5 % per a aquells que tenen una actitud força baixa vers l'aprenentatge. Percentatge, 10 punts per sobre dels seus immediats (23,5 %) que són aquells estudiants que demostren les actituds més positives. Els menys favorables als parlants són un 21,8 %, i els que demostren unes actituds força altes arriben al 21,2 %.

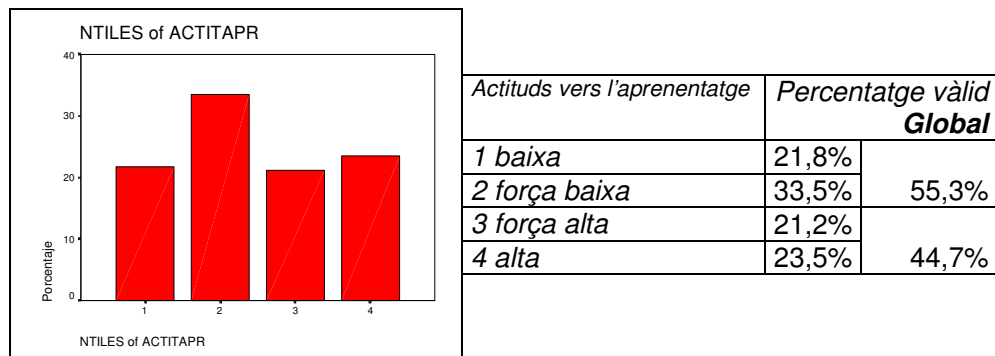
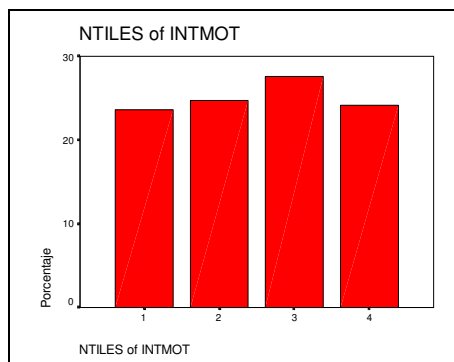


Fig.40: Freqüències actituds vers l'aprenentatge

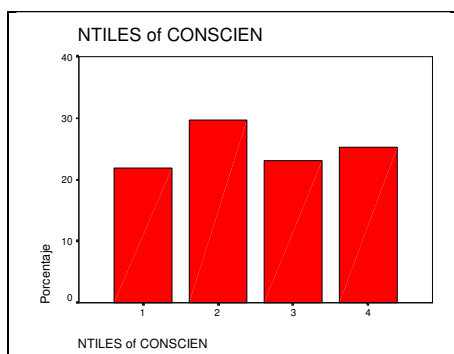
- Si parlem de la intensitat motivacional dels 178 alumnes, el que primer constatem és que queda molt repartida entre els quatre blocs. A més, es caracteritza per anar progressant de manera ascendent (23,6 %, 24,7 % i 27,5%), malgrat que després del tercer índex consecutiu més alt es produeix una davallada (24,2 %).



<i>Intensitat motivacional</i>	<i>Percentatge vàlid Global</i>	
1 <i>baixa</i>	23,6%	48,3%
2 <i>força baixa</i>	24,7%	
3 <i>força alta</i>	27,5%	51,7%
4 <i>alta</i>	24,2%	

Fig.41: Freqüències intensitat motivacional

- Pel que es refereix a la consciència lingüística i cultural de la totalitat dels enquestats, sobresurt el 29,8 % de persones que fan una valoració força baixa del constructe. No obstant això, els que es manifesten força conscients representen un 23 % i els més favorables pugen a un 25,3 %.



<i>Consciència lingüística</i>	<i>Percentatge vàlid Global</i>	
1 <i>baixa</i>	21,9%	51,7%
2 <i>força baixa</i>	29,8%	
3 <i>força alta</i>	23,0%	48,3%
4 <i>alta</i>	25,3%	

Fig.42: Freqüències consciència lingüística

- Del grau d'ansietat, hem observat que les bandes baixes tant de la franja baixa-mitja com la de la mitja-alta s'enduen els percentatges més elevats (27 % i 25,9 %) i les altes, els tants per cents inferiors (23 % i 24,1 %). De totes maneres, la uniformitat dels resultats queda confirmada pel fet que els dos blocs de cada franja sumats donen un 50 % exacte sobre una mostra de 174 estudiants.

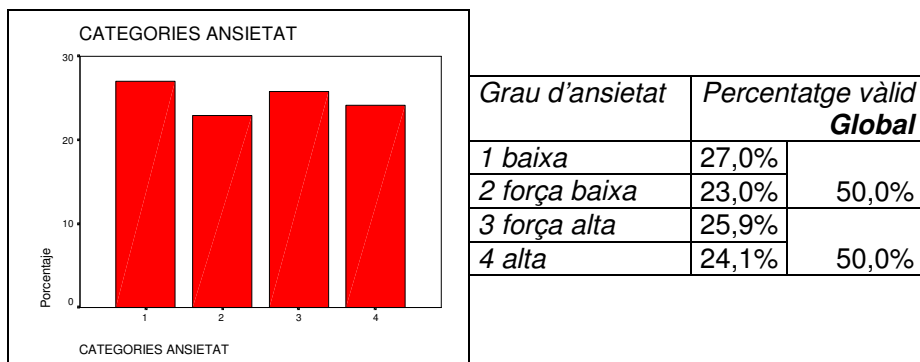


Fig.43: Freqüències grau d'ansietat

Per tal d'evitar la dispersió de les dades amb diferents variables que mesuren la motivació, les actituds i l'orientació hem fet dos constructes més amplis. El primer anomenat *Motivació* que conté les actituds vers l'aprenentatge i la intensitat motivacional. I el segon constructe anomenat *orientació integrativa* que conté l'orientació integrativa pròpiament dita, les actituds vers els parlants i la consciència lingüística i cultural. Els resultats s'han analitzat per escoles a fi de veure'n les diferències. Els estudiants de l'àmbit educatiu tenen una motivació i una orientació integrativa més altes respecte dels estudiants de l'àmbit sanitari. Sembla lògic, ja que els alumnes de Ciències de l'Educació seran mestres de llengües estrangeres, i veuen en la llengua un element fonamental per al seu futur professional. Per contra, els estudiants d'Infermeria i Fisioteràpia no veuen la llengua com una matèria fonamental per al seu futur professional dins l'àmbit de la infermeria o de la fisioteràpia.

<i>Orientació integrativa</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	
	<i>Ciències de l'Educació</i>	<i>Infermeria i Fisioteràpia</i>
1 baixa	13,1%	31,8%
2 força baixa	29,8%	21,6%
3 força alta	33,3%	19,3%
4 alta	23,8%	27,3%
	42,9%	53,4%
	57,1%	46,6%

Taula 29: Freqüències orientació integrativa per centres

D'aquí que un 57,1 % dels estudiants de Ciències de l'Educació mostrin una orientació integrativa força alta o alta, enfront el 46,6 % dels alumnes d'Infermeria i Fisioteràpia.

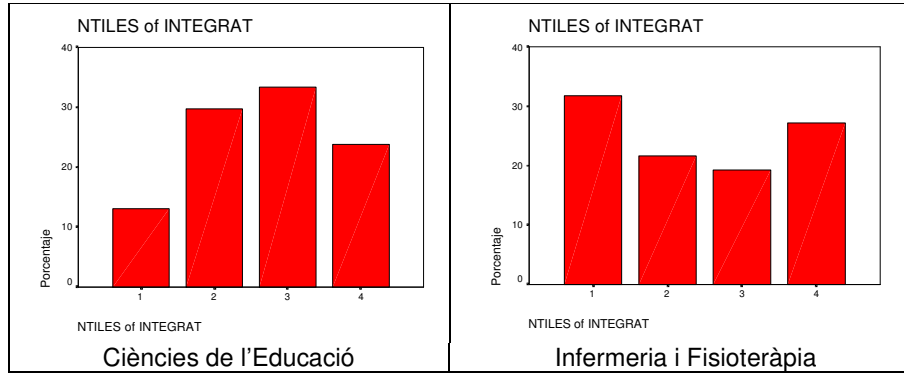


Fig.44: Frequències orientació integrativa per centres

Les dades precedents queden corroborades per una motivació força alta i alta, del 60 % a Ciències de l'Educació, davant un 45,9 % d'Infermeria i Fisioteràpia.

Motivació	Percentatge vàlid Ciències de l'Educació		Percentatge vàlid Infermeria i Fisioteràpia	
1 baixa	16,5%	40,0%	30,6%	54,1%
2 força baixa	23,5%		23,5%	
3 força alta	24,7%	60,0%	24,7%	45,9%
4 alta	35,3 %		21,2%	

Taula 30: Frequències motivació per centres

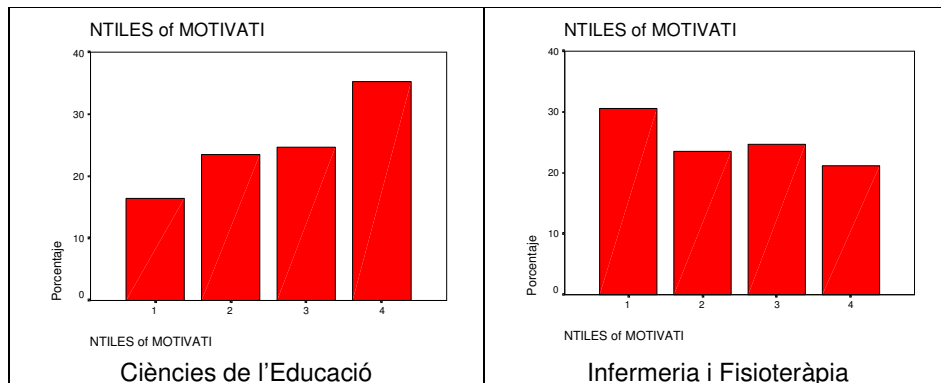


Fig.45: Frequències Motivació per centres

A) VALORACIÓ DELS CONSTRUCTES MOTIVACIONALS I ACTITUDINALS

Recapitulant podem concloure que la intensitat motivacional i l'ansietat són els constructes que obtenen uns resultats més uniformes no superant el 27,5 % de màxima i el 23,0 % de mínima. La primera queda molt repartida entre els quatre blocs. Progressa ascendentment als tres primers nivells, per davallar en el nivell d'intensitat motivacional més alt. A l'ansietat, les bandes baixes de les franges baixa-mitja i mitja-alta s'enduen els resultats més elevats, i les altres, els percentatges inferiors. Hi ha una semblança entre els quatre resultats sobre una xifra de dos punts per sobre o per sota del 25 %.

Quant als cinc constructes restants, compten amb una variància més remarcable entre els resultats màxims i mínims. Les màximes van del 29,8 % al 33,5 %, i les mínimes del 21,8 % al 22 %, a excepció del 14,2 % xifra corresponent a l'orientació integrativa. Per això, encara que la semblança dels resultats de l'orientació instrumental es deixa veure a l'orientació integrativa, aquesta resulta una mica més variada. D'igual manera, els alts i els baixos del constructe orientació instrumental s'accentuen a l'orientació integrativa; en especial la franja més positiva que tendeix als extrems: per una banda els que són força integradors baixen respecte dels força instrumentals i, en canvi, els molt integradors pugen respecte dels més motivats instrumentalment. Pel que fa a les actituds d'aprenentatge a l'aula i la consciència lingüística i cultural, les variables altes de les franges baixa-mitja i mitja-alta són les que mostren una tendència més positiva vers l'aprenentatge; al contrari, les bandes baixes d'ambdues franges són menys favorables als parlants. A les actituds vers els parlants, la franja baixa-mitja augmenta progressivament per als que adopten menys o poques actituds positives vers els parlants, però decau a la franja mitja-alta sobre el 22 %.

3.1.4. FREQUÈNCIES I PERCENTATGES DELS CONSTRUCTES SOBRE LES PREFERÈNCIES METODOLÒGIQUES D'ENSENYAMENT DELS ESTUDIANTS I L'ÚS DE LES ESTRATÈGIES D'APRENENTATGE

En la tercera part del qüestionari, s'hi troben els constructes de preferències metodològiques i ús de les estratègies. Els metodològics fan referència a una proposta tradicional i una comunicativohumanística.

- Els resultats de la freqüència en favor d'una metodologia tradicional ascendeixen progressivament amb una diferència d'un punt (25,3 %, 26,4 % i 27,5 %). Aquest increment gradual queda interromput per una baixada al 20,8%, per la qual cosa són força favorables vers aquest tipus de metodologia sobre el total de 178 alumnes.

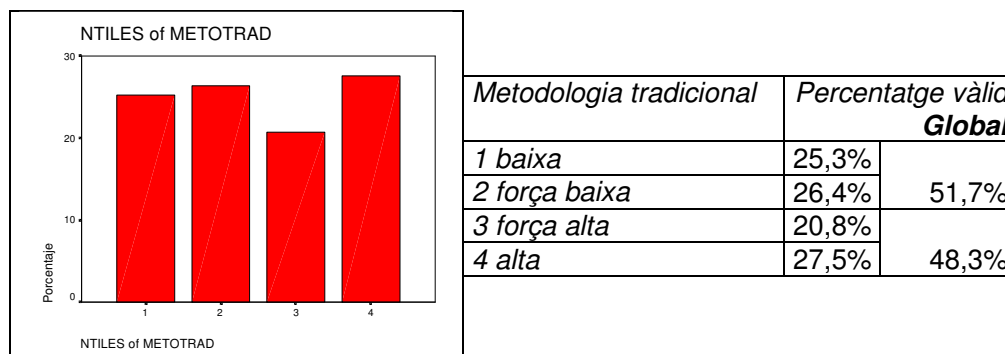


Fig.46: Freqüències metodologia tradicional

- D'altra part la preferència per una metodologia comunicativohumanística amb 174 persones es manté en la xifra del 24 %, per sobrepassar-lo en un 26,4 % (tan sols dos punts més) els que són força partidaris d'aquesta proposta. L'oscil·lació és, doncs, poca.

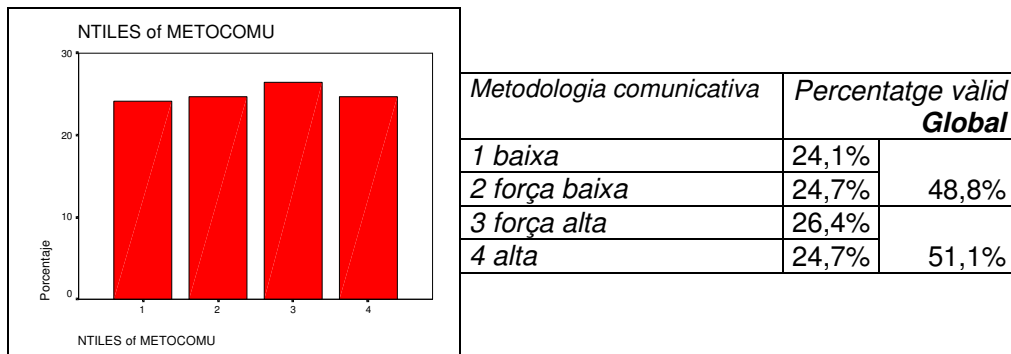


Fig.47: Freqüències metodologia comunicativa

- Considerant l'ús de les estratègies, podem distingir dos grups segons els resultats en la seva freqüència: les que aparentment presenten uns percentatges més paral·lels (les cognitives i metacognitives) i les que mostren uns tants per cents més dispers (les memorístiques, les socials i les compensatòries). En concret, sobre els 178 estudiants, les estratègies cognitives donen uns resultats que van del 23,6 % com a xifra més baixa, al 26,4 % com a més elevada. Hi ha una diferència de menys de 3 punts entre ambdues. La progressió del constructe és ascendent (23,6 %, 25,8 % i 26,4 %), fins a arribar al seu punt àlgid en el tercer nivell i decréixer en l'últim (24,2 %).

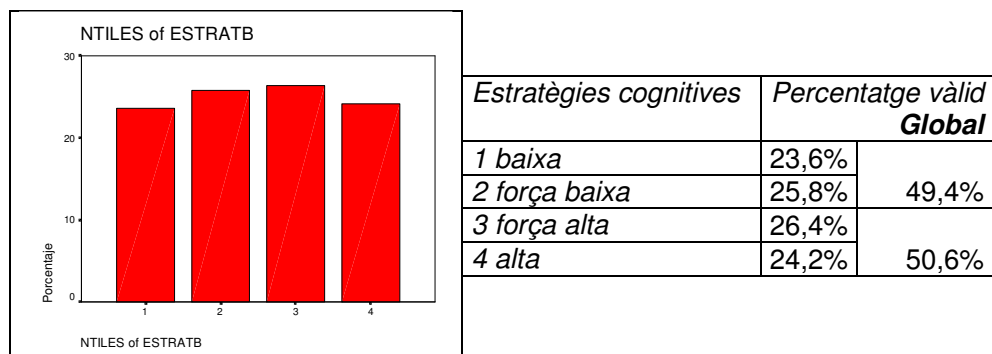


Fig.48: Freqüències estratègies cognitives

- Atesos els resultats en la utilització de les estratègies metacognitives d'un total de 174 individus, podem dir que la distància entre les xifres extremes és més gran (20,7 % mínima i 28,2 % màxima) que el constructe precedent. Els percentatges milloren gradualment (20,7 %, 26,4 % i 28,2 %) per decaure (24,7 %) en els que són molt partidaris de fer servir aquest tipus d'estratègies.

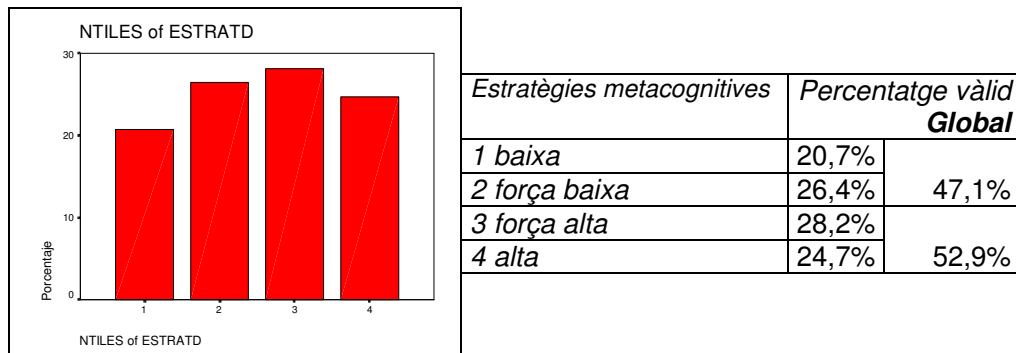


Fig.49: Freqüències estratègies metacognitives

- Pel que fa a l'ús de les estratègies amb unes freqüències més desiguals, tenim primerament les memorístiques sobre una mostra de 176 enquestats. Els estudiants que no utilitzen gaire aquestes estratègies són un 20,5 %; els que les fan servir amb una freqüència força baixa augmenten per sobre dels 14 punts, un 34,1 %; els que les empren força disminueixen fins al 14,8 %, mentre que els que les usen molt milloren fins al 30,7 %.

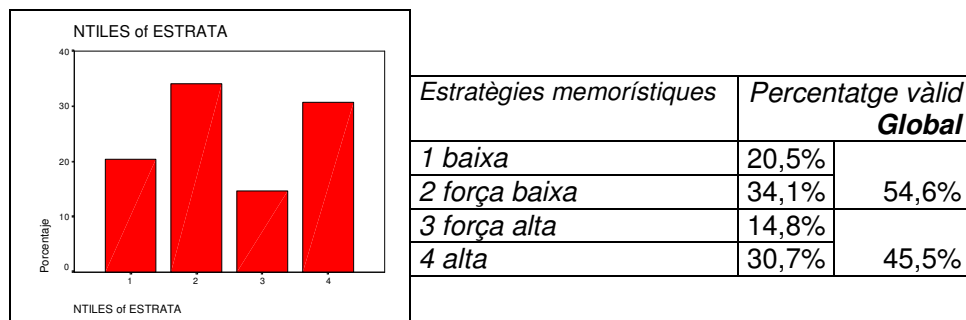
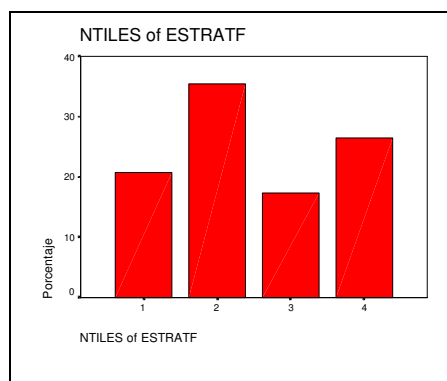


Fig.50: Freqüències estratègies memorístiques

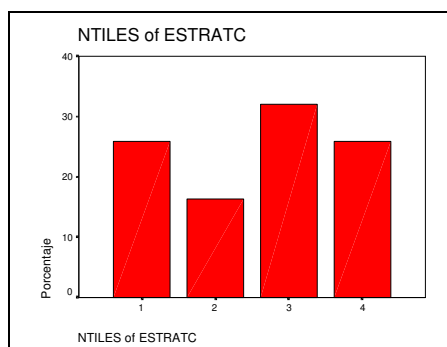
- En segon lloc, amb els 178 aprenents i dins una trajectòria general molt semblant al constructe precedent, la utilització de les estratègies socials s'inicien amb els dos primers índexs una mica més alts 20,8 % i 35,4 %, per davallar al tercer en 17,4 % (una mica per sobre de les memorístiques), i finalment pujar fins al 26,4 %, quatre punts per sota de les estratègies anteriors.



<i>Estratègies socials</i>	<i>Percentatge vàlid Global</i>	
<i>1 baixa</i>	20,8%	56,2%
<i>2 força baixa</i>	35,4%	
<i>3 força alta</i>	17,4%	43,8%
<i>4 alta</i>	26,4%	

Fig.51: Freqüències estratègies socials

- En darrer lloc, hem observat l'ús de les estratègies compensatòries sobre els 178 alumnes. Aquestes també mantenen els alts i baixos de les dues anteriors; de totes maneres, canvia el fet que els dos blocs més externs tenen el mateix tant per cent 25,8 %, per variar en els interns. És a dir, el resultat inicial cau al 16,3 % per la qual cosa es mostren una utilització força baixa de les estratègies compensatòries, excedeix el 32 % per la qual cosa són força positius vers elles, per finalment, tornar al percentatge originari.



<i>Estratègies compensatòries</i>	<i>Percentatge vàlid Global</i>	
<i>1 baixa</i>	25,8%	42,1%
<i>2 força baixa</i>	16,3%	
<i>3 força alta</i>	32,0%	57,8%
<i>4 alta</i>	25,8%	

Fig.52: Freqüències estratègies compensatòries

A) VALORACIÓ DELS CONSTRUCTES SOBRE LES PREFERÈNCIES METODOLÒGIQUES D'ENSENYAMENT DELS ESTUDIANTS I L'ÚS DE LES ESTRATÈGIES D'APRENTATGE

En definitiva, els resultats per la preferència d'ambdues metodologies estan força repartits, puix que, en cap cas, els dos índexs més baixos i els dos més alts sumen menys de 48,3 % i més de 51,7 %. Aleshores, no podem dir que els estudiants siguin més partidaris d'una que l'altra. Si bé la varietat en la metodologia comunicativa és bastant regular i poca, en la tradicional és més ascendent i sensible; i casualment a ambdós constructes el canvi més notable es produeix en el tercer bloc, és a dir, els que són força positius vers la metodologia.

Resumint la utilització de les estratègies, quant als dos grups distingits, podem deduir dels percentatges de la seva freqüència que les estratègies cognitives i les metacognitives disposen d'uns resultats força repartits: no superen la franja del 20,7 % al 28,2 %, segueixen una mateixa línia ascendent, que disminueix al darrer bloc, encara que aquesta és sempre superior a la inicial. D'altra banda, l'ús de les estratègies memorístiques, socials i compensatòries es caracteritza pels seus alts i baixos, puix que mantenen diferències més marcades. Les dues primeres compten amb el mateix tipus de progressió; el segon rang de la franja baixa-mitja experimenta una puja considerable respecte al nivell precedent, a continuació baixa notablement, per conèixer al quart bloc un augment molt fort a les memorístiques, i un de més suau a les socials. A les estratègies compensatòries, els nivells més externs tenen el mateix percentatge per variar en els interns.

3.1.5. FREQUÈNCIES I PERCENTATGES DELS CONSTRUCTES DE PERSONALITAT

Per acabar, hem exposat els percentatges de freqüència per als constructes de personalitat, que presenten uns resultats més regulars: les dimensions Obertura-Tancament a noves experiències i Sociabilitat-Associabilitat. Seguidament, hem comentat aquells constructes que compten amb més diferències en els seus tants per cent, els d'Extraversió-Introversió, Responsabilitat-Irresponsabilitat i Neuroticisme-Estabilitat.

- Observant la dimensió Obertura-Tancament a noves experiències sobre un total de 176 alumnes, veiem que és la que mostra les quantitats més properes. La seva mínima és de 21,6 % i la seva màxima, 29,5 %; només hi ha una diferència de 9 punts entre elles. A més, ambdues xifres coincideixen amb els nivells externs més baix i més alt respectivament. En el segon rang, amb un 26,1 % trobem els aprenents amb una disposició força baixa a obrir-se a noves experiències; i al tercer bloc, minven al 22,7 % els estudiants que són força oberts. De fet, en aquest constructe hi ha un augment gradual, que s'interromp al tercer nivell per prosseguir més tard fins al 29,5 %.

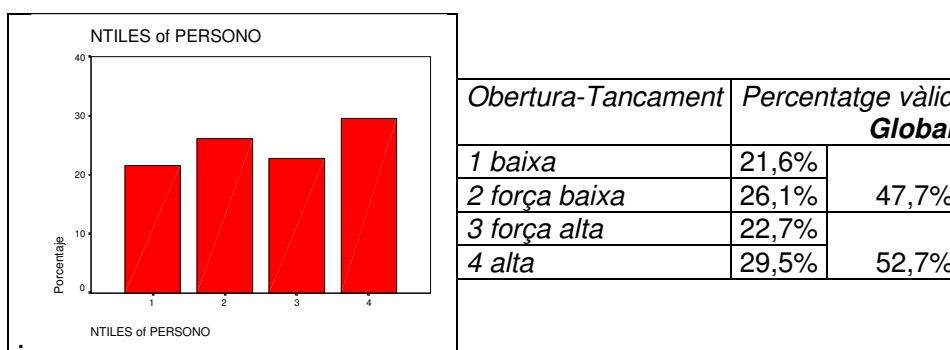


Fig.53: Freqüències obertura – tancament a noves experiències

- La variància de la Sociabilitat-Associabilitat és també bastant uniforme sobre els 178 enquestats. Comença amb uns índexs força alts per als dos primers rangs, 28,7 % i 30,9 % per decreixer fortament al bloc contigu, 21,3 %, i de manera més suau al darrer 19,1 %.

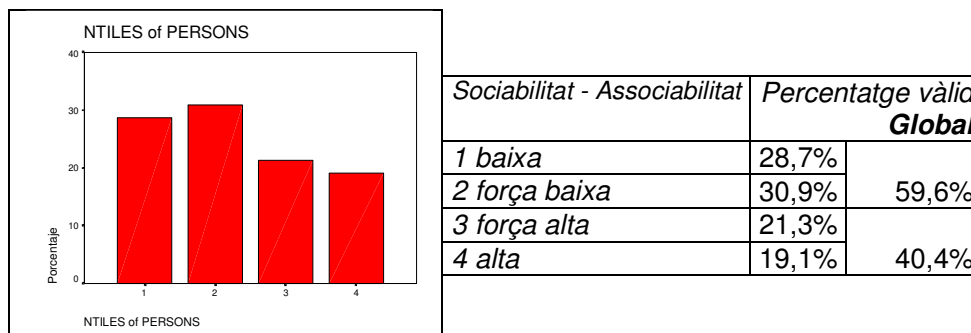


Fig.54: Freqüències sociabilitat - associabilitat

- Les dimensions d'Obertura i Sociabilitat, abans comentades, juntament amb l'Extraversió-Introversió no superen una màxima de 30,9 %, ni tampoc van més enllà d'una mínima de 19,1 %. Tanmateix, el que fa que l'Extraversió obtingui uns resultats més variats és la seva distribució sobre la totalitat dels 178 individus de la mostra. Aquesta dimensió sembla seguir un comportament mimètic a ambdues franges, ja que gairebé repeteix els mateixos resultats. Dit altrament, els alts i baixos són remarcables; s'inicia amb una xifra del 30,9 % que davalla fins al 19,1 %, torna a sobresortir al 30,3 %, per a la fi caure al 19,7% novament. Això fa que, aleshores, la suma dels dos blocs de cada franja sigui exactament el 50 %.

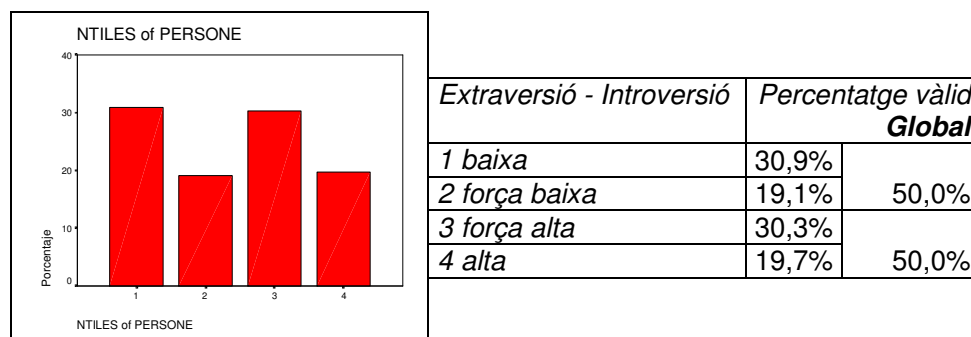


Fig.55: Freqüències extraversió - introversió

- El constructe de Responsabilitat-Irresponsabilitat evoluciona de la manera següent: comença amb un 22,3 %, per descendir al 18,3 %, remuntar al 34,9 %, i minvar de nou, al 24,6 %, sobre un total de 175 persones.



Fig.56: *Freqüències responsabilitat - irresponsabilitat*

- Els constructes que ofereixen la màxima més elevada són la Responsabilitat-Irresponsabilitat i el Neuroticisme-Estabilitat amb 34,9 % i 34,8 % respectivament (tan sols una diferència de 0,1). El que té una xifra més baixa és el Neuroticisme-Estabilitat, 12,9 % respecte dels 178 estudiants. És per aquesta raó que la dimensió de Neuroticisme-Estabilitat és la que mostra els resultats més dispersos. El primer bloc resulta en un 29,2 %, baixa de manera important al 12,9 %, arriba al 34,8 % (més del doble), per al quart quedar-se en el 23 %. S'accentuen aquí encara més els remarcables alts i baixos de l'Extraversió.

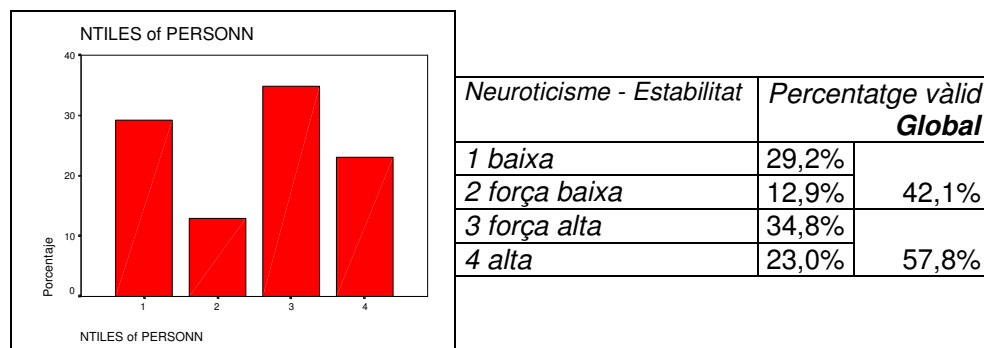


Fig.57: *Freqüències neuroticisme - estabilitat*

A) VALORACIÓ DELS CONSTRUCTES DE PERSONALITAT

En efecte, les variàncies de les dimensions Obertura-Tancament a noves experiències i la de Sociabilitat-Associabilitat són les que reflecteixen més uniformitat. En ambdós constructes hi ha un augment gradual als dos primers nivells; al tercer rang, decauen tots dos, l'Obertura de manera més suau, i en canvi la Sociabilitat amb 9 punts; finalment, l'Obertura creix més que a l'inici, i en el cas de la Sociabilitat minva molt per sota de l'índex inicial.

La dimensió de Responsabilitat, la d'Extraversió i la d'Estabilitat compten amb remarcables alts i baixos. La que més els accentua és la darrera, que mostra els resultats més dispars. El constructe d'Extraversió segueix un comportament mimètic a ambdues franges, ja que gairebé repeteix els mateixos resultats.

3.1.6. CONCLUSIONS SOBRE LA DESCRIPCIÓ DE LES DADES

- **Dades demogràfiques de contextualització**

Objectiu: Emmarcar el context sociocultural dels estudiants.

Resultats: Una àmplia majoria dels individus de la mostra tenen una edat de 20 a 23 anys, són nascuts i educats a Catalunya. Una minoria dels enquestats compta amb progenitors amb estudis superiors; i, d'entre ells, són bastant més els pares amb aquest tipus d'estudis que les mares. Quant a la seva llengua materna, es mostren clarament monolingües, essent el castellà una mica més freqüent que el català en la tria; així doncs, en general a l'àmbit familiar, els alumnes utilitzen en un 50 % el català o el castellà per parlar amb els pares. A l'àmbit socioeducatiu el bilingüisme supera el 50 %, encara que el català és més present a l'àmbit escolar, i el castellà ho és en relacionar-se amb els amics. El fet que un 64 % parli català i castellà mostra que ambdues llengües s'utilitzen al carrer, i reforçarà el que s'ha observat amb les llengües que es parlen a casa, on un 50 % aproximadament parla català i l'altre 50 % el castellà. Seguidors del sistema d'ensenyament vigent a Catalunya, els enquestats han estudiat català i castellà més de 10 anys, i l'anglès com a llengua estrangera majoritària, més de 7 anys. Aquest darrer percentatge és més alt per als estudiants de Ciències de l'Educació (94,3 %), que per als de l'àmbit sanitari (84 %). Un 70,3 % de la mostra ha passat al llarg de la seva vida més de 3 setmanes fora del seu país, una mica més d'un quart de 3 a 4 setmanes i una minoria un any o més. Per especialitats, els mestres superen en més del doble als infermers pel que fa a les estades de llarga durada a l'estranger. Cal dir també que són bastants més els alumnes d'infermeria que han realitzat estades de curta durada en comparació amb els de magisteri. En general, han viatjat a l'estranger primerament per fer turisme, i en segon lloc, combinant els estudis i el turisme. Els estudiants enquestats d'ambdós centres acostumen a llegir el diari amb certa regularitat, i disposen de força llibres a casa. Una majoria d'ells té pocs llibres estrangers a casa, i només una minoria en disposa de força.

Conclusió: La majoria dels enquestats són joves de 20 anys o 23, nascuts i educats a Catalunya, d'educació plurilingüe, amb 10 anys estudiant la seva llengua materna i una llengua segona, i més de 7 una llengua estrangera. De totes maneres, el percentatge referent a l'estudi de l'anglès com a LLE és més alt per als estudiants de Ciències de l'Educació, dada que justificaria el fet que es volguessin dedicar en un futur a ser mestres d'anglès. De ben segur que l'orientació professional dels alumnes ha influït en el fet que els futurs mestres d'anglès hagin realitzat més estades de llarga durada a l'estranger; o a la inversa, que el fet d'haver estat més temps a l'estranger, hagi influït en la seva dedicació professional. Les raons principals per viatjar a l'estranger han estat, primerament, per fer turisme, i segonament per estudiar i fer turisme tot alhora. A l'àmbit familiar domina el monolingüisme en català o castellà amb els pares i, en canvi, a l'àmbit social predomina el bilingüisme. Llegeixen la premsa força regularment i tenen força llibres a casa, encara que pocs en llengua estrangera. És a dir, l'orientació professional dels estudiants futurs mestres d'anglès no comporta que aquests tinguin més llibres estrangers a casa que els futurs infermers.

- **Dades de competència lingüística (autoavaluacions)**

Objectiu: Valorar la competència lingüística dels estudiants en català, castellà, anglès i francès.

Resultats: Les autoavaluacions en castellà són les més positives, seguides del català, anglès i francès. Observem que en castellà un 92 % s'avalua amb un nivell de notable i excel·lent; en català, el 98,2 % s'atribueix un grau de competència notable o bo; en anglès, un 38,1 % s'autoavalua amb un nivell notable o excel·lent; i en francès els que responen a l'autoavaluació són únicament 75 subjectes dels 178 enquestats (un 42,1 %), dels quals el 58,7 % reconeix tenir un nivell baix de llengua.

Conclusió: Constatem que la mostra enquestada s'autoavalua molt majoritàriament amb un nivell de competència lingüística més alt en castellà que en català. Quant a les llengües estrangeres, la competència lingüística dels individus en llengua anglesa sol ser en general més alta que en francès. Cal destacar que en francès només responen a l'autoavaluació menys de la meitat dels enquestats, i d'aquests més de la meitat admet un coneixement baix de la llengua.

- **Orientació instrumental**

Objectiu: Mesurar el valor instrumental de l'aprenentatge de llengües per als alumnes.

Resultats: Dels quatre blocs de l'orientació instrumental, tres es reparteixen equitativament al voltant del 22 %, mentre que l'altre arriba fins a un 32,2 %. D'una orientació instrumental baixa (22 %) s'ascendeix a una orientació força baixa, 10 punts per sobre de l'anterior (32,2 %); tot seguit, disminueixen novament els que tenen una orientació instrumental força alta (22 %), i per acabar, puguen lleugerament els que tenen una orientació molt alta (23,7 %).

Conclusió: Pel que fa a l'orientació instrumental vers l'aprenentatge de llengües, es pot considerar que els resultats es decanten més per a la banda baixa (54,2 %), que per a la banda alta (45,7 %). És a dir, els estudiants amb una orientació instrumental baixa i força baixa superen als d'una orientació instrumental força alta i alta.

- **Orientació integrativa**

Objectiu: Mesurar el desig dels aprenents per integrar-se i ajustar-se culturalment a la comunitat de la llengua que estudien.

Resultats: L'orientació integrativa disposa d'uns tants per cents més variats. La franja més baixa es manté amb un 23,9 %, els que tenen una orientació integrativa força baixa pugen fins al 33 % per baixar fins al 14,2 % els que la tenen força alta. Amb un 29 % estan els que compten amb una orientació integrativa alta. Si el comparem amb l'orientació instrumental, aquest constructe obté els resultats màxims 33,0 % i mínims 14,2 % (la xifra més baixa de tots els constructes motivacionals i actitudinals); per això els percentatges fluctuen amb més alts i baixos, i la variància és més remarcable. D'igual manera, els alts i baixos de l'orientació instrumental s'accentuen a l'orientació integrativa; en especial la franja més positiva, que tendeix als extrems: per una banda els que tenen una orientació integrativa força alta baixen respecte dels que tenen una orientació instrumental força alta i en canvi, els d'una orientació integrativa molt alta pugen respecte dels més motivats instrumentalment.

Conclusió: El desig dels alumnes per integrar-se i ajustar-se culturalment a la comunitat de la llengua que estudien és força variat per les fortes oscil·lacions dels resultats. Els que adopten una orientació integrativa baixa estan 10 punts per sota, d'aquells que tenen una orientació integrativa força baixa; tanmateix els d'una orientació integrativa força alta minven a més de la meitat el nivell precedent, situant-se per sota dels menys integrats. Els que tenen actituds més favorables a la integració pugen més del doble. En conjunt, els aprenents amb una orientació integrativa baixa o força baixa representen el 56,9 %, mentre que els que tenen actituds força i molt favorables a la integració només sumen un 43,2 %.

- **Actituds vers els parlants**

Objectiu: Recollir els sentiments i desitjos dels aprenents a favor o en contra dels parlants.

Resultats: A les Actituds vers els parlants, la franja baixa-mitja augmenta progressivament per als que adopten actituds positives baixes o força baixes vers els parlants, per decaure a la franja mitja-alta sobre el 22 %. Malgrat el lleu increment del final per als individus amb unes actituds molt positives, la xifra del 22 % està per sota de la inicial.

Conclusió: En general, augmenten gradualment les persones que tenen uns sentiments i desitjos positius baixos o força baixos vers els parlants, que no pas els que tenen uns sentiments força positius o molt positius.

- **Actituds vers l'aprenentatge de llengües a l'aula**

Objectiu: Copsar l'actitud present, positiva o negativa, de l'alumnat davant l'aprenentatge d'una llengua per si mateixa, l'actitud vers l'assignatura i vers la classe.

Resultats: És major el nombre d'aprenents que mostra unes actituds força baixes; a continuació, encara que amb un número sensiblement inferior (10 punts menys) van els d'una actitud positiva alta vers l'aprenentatge de llengües; i finalment amb un percentatge més baix i similar sobre el 21 %, tenim els d'una actitud baixa i força alta.

Conclusió: L'actitud favorable present en els alumnes en l'aprenentatge de la llengua, vers l'assignatura i vers la classe, és força baixa; els segueixen els que mostren la tendència més positiva vers l'aprenentatge; i els menys nombrosos són els d'una actitud positiva baixa i força alta. De totes maneres, des d'una perspectiva global, les actituds favorables vers l'aprenentatge baixes i força baixes sobrepugen les força altes i les altes.

- **Intensitat motivacional**

Objectiu: Mesurar en quin grau els estudiants s'esforcen per aprendre llengües.

Resultats: La intensitat motivacional obté uns resultats prou uniformes pel que fa a la repartició entre els quatre blocs, sense superar el 27,5 % de màxima i el 23,6 % de mínima. Progressa ascendentment als tres primers nivells, per davallar en el nivell d'intensitat motivacional més alt per sobre de l'indicador més baix.

Conclusió: El grau d'esforç per a l'aprenentatge de llengües es reparteix en una progressió ascendent que va des del nombre d'estudiants disposats a no esforçar-se gaire, fins als que declaren esforçar-s'hi bastant; no obstant això, al final decauen lleugerament els disposats a esforçar-s'hi molt. En conseqüència, els percentatges dels aprenents que s'esforcen força i molt excedeixen en poc els disposats a fer un esforç baix o força baix.

- **Consciència lingüística i cultural**

Objectiu: Avaluar tant si els estudiants són conscients de la identificació entre cultura, comunitat i llengua, com el seu grau d'acceptació de la pluralitat lingüística.

Resultats: Les variables força baixa i alta són les que mostren una major freqüència vers la conscienciació lingüística i cultural; al contrari, les bandes baixa i força alta ho són en un menor grau.

Conclusió: Predomini dels estudiants amb una apreciació dels valors lingüístics i culturals força baix o alt; els qui fan una apreciació favorable baixa o força alta del constructe representen un tant per cent més reduït. De fet, els estudiants amb una consciència lingüística i cultural baixa o força baixa superen en poc als força o altament conscienciats.

- **Grau d'ansietat**

Objectiu: Mesurar el grau d'ansietat dins un entorn de classe.

Resultats: El grau d'ansietat compta amb uns resultats bastant regulars no superant el 27 % de màxima i el 23 % de mínima. A l'ansietat, els blocs baix i força alt s'enduen els resultats més elevats, i els força baix i alt, els percentatges inferiors. Hi ha una semblança entre els quatre resultats sobre una xifra de dos punts per sobre o per sota del 25 %.

Conclusió: Els d'un grau d'ansietat baix i els força ansiosos són els percentatges més elevats, i els d'una ansietat força baixa i els altament ansiosos representen els percentatges inferiors. Tanmateix, l'ansietat compta amb una oscil·lació força regular, és a dir, està força repartida entre els estudiants. Per això, tant la suma dels dos nivells inferiors com la dels dos superiors dóna exactament un 50 %. Els alumnes amb un grau d'ansietat baix o força baix igualen als força o molt ansiosos.

- **Metodologia d'ensenyament a l'aula**

Objectiu: Valorar les preferències dels aprenents quant als mètodes d'ensenyament a classe: una proposta tradicional i/o una de comunicativohumanística.

Resultats: Els percentatges per a ambdues metodologies estan força repartits, puix que, en cap cas, els dos índexs més baixos i els dos més alts sumen menys de 48,3 % i més de 51,7 %. Si bé la varietat en la metodologia comunicativa és bastant regular i poca, en la tradicional és més ascendent i sensible; i casualment a ambdós constructes el canvi més notable es produeix en el tercer bloc, és a dir, els d'una tendència força positiva vers la metodologia en qüestió.

Conclusió: Les preferències dels estudiants en l'ús de les metodologies d'ensenyament a classe es mou prou equitativament entre la proposta tradicional i la comunicativohumanística. Aleshores, no podem dir que els estudiants siguin més partidaris d'una que l'altra. Els alumnes que manifesten una disposició baixa per a la metodologia comunicativa són gaire bé tants, com els que la revelen força baixa, o alta; els d'una predisposició força alta augmenten lleument. En la tendència tradicional, els estudiants gradualment es mostren més interessats encara que decauen els d'una inclinació força alta. En conjunt, els qui valoren la proposta tradicional de manera baixa o força baixa superen als qui valoren bé aquest tipus de metodologia. Seguidament i lògicament s'inverteixen els termes, i els més partidaris d'una proposta comunicativohumanística superen als menys partidaris.

- **Estratègies d'aprenentatge a l'aula**

Objectiu: Recollir quines estratègies consideren els estudiants més importants a l'hora d'estudiar català, francès o anglès.

Resultats: Les estratègies cognitives i les metacognitives disposen d'uns resultats força repartits: no superen la franja del 20,7 % al 28,2 %, i segueixen una mateixa línia ascendent fins a arribar als alumnes força positius; els molt positius baixen, encara que resten per sobre de la xifra inicial. D'altra banda, les estratègies memorístiques, socials i compensatòries es caracteritzen pels seus alts i baixos, puix que mantenen diferències més marcades. Les dues primeres compten amb el mateix tipus de progressió; els alumnes que fan una utilització força baixa de les estratègies memorístiques i socials augmenten de manera considerable respecte als qui les utilitzen poc; a continuació baixen notablement els qui fan un ús força alt, per conèixer un augment molt fort els qui fan servir molt les memorístiques, i un de més suau els qui empen les socials. A les estratègies compensatòries, els aprenents que les usen poc i molt representen el mateix percentatge, per variar a menys els d'un ús força baix, i a més els d'un emprament força alt.

Conclusió: Dels dos grups distingits, les estratègies cognitives i les metacognitives disposen d'uns percentatges força repartits, mentre que les estratègies memorístiques, socials i compensatòries compten amb alts i baixos, resultat d'unes diferències més marcades. La balança s'inclina a penes més a favor dels qui atorguen una importància força alta i alta a les estratègies cognitives, que als qui l'atorguen baixa; sigui com sigui la diferència és massa petita com per ser representativa (50,6 % i 49,4 % respectivament). A les metacognitives la diferència comença a ser minsament més sensible a favor dels qui els atorguen una importància força alta i alta. A les estratègies memorístiques i socials els estudiants partidaris d'un ús baix i força baix d'aquestes superen en un 54,6 % i 56,2 % respectivament als d'un ús força alt i alt. A les compensatòries, es capgiren els tants per cent i els qui en fan una utilització força alta i alta excedeixen en un 57,8 % els qui els concedeixen una importància baixa i força baixa.

- **Personalitat**

Objectiu: Considerar la personalitat dels enquestats d'acord amb cinc dimensions: el grau d'Extraversió-Introversió, de Responsabilitat-Irresponsabilitat, de Sociabilitat-Associabilitat, d'Obertura-Tancament a noves experiències, i de Neuroticisme-Estabilitat.

Resultats: Les variàncies de les dimensions Obertura-Tancament a noves experiències i la de Sociabilitat-Associabilitat són les que reflecteixen més uniformitat. En ambdós constructes hi ha un augment gradual als dos primers nivells. Els aprenents amb un grau d'Obertura força baix augmenten respecte dels poc oberts. No obstant això, decauen suaument en nombre quan esdevenen força oberts, per finalment, créixer els més oberts per sobre de l'índex inicial. Al constructe de Sociabilitat els d'una sociabilitat baixa i força baixa milloren progressivament, els força sociables cauen més de 9 punts, i els altament sociables continuen baixant més de 9 punts per sota dels menys sociables.

La dimensió de Responsabilitat, la d'Extraversió i la d'Estabilitat compten amb remarcables alts i baixos. Els força i altament responsables representen el 59,5 % enfront del 40,6 % dels de baixa i força baixa responsabilitat. L'extraversió repeteix un comportament mimètic d'alts i baixos a les dues franges, amb resultats semblants per als d'extraversió baixa i força alta que superen amb 11 punts als d'extraversió força baixa i alta. La dimensió que més accentua els canvis és la del Neuroticisme-Estabilitat, puix que mostra els resultats més dispars. La suma dels alumnes amb un grau d'Estabilitat força alt i alt supera amb més de 15 punts als de grau baix i força baix. A més, els estudiants amb un grau d'estabilitat força baix representen la xifra més baixa de totes les mínimes de personalitat.

Conclusió: La personalitat dels enquestats d'acord amb les cinc dimensions marcades es pot definir de la manera següent: els estudiants oberts a noves experiències sobrepujen escassament als poc oberts. Un 60 % dels aprenents té un grau de sociabilitat baix o força baix, i un grau de responsabilitat força alt i alt. Un 50 % dels estudiants es considera extravertit i l'altre 50 %, no. Finalment, el 57,8 % dels alumnes es defineix amb una tendència a l'Estabilitat força alta i alta.

3.2. FIABILITAT (α DE CRONBACH) DELS CONSTRUCTES

A fi d'avaluar la consistència del qüestionari hem volgut comprovar la fiabilitat dels seus constructes, utilitzant com ja hem dit abans el paquet estadístic SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) per a Windows, versió 10.0. La correlació entre les variables pot anar de +1.0 (correlació màxima) a 0.0 (correlació inexistent). L'alpha de Cronbach ens indica el percentatge de correlació entre les variables d'un mateix constructe. Si la correlació és alta podem dir que la fiabilitat és alta. Si tenim, per exemple, un coeficient $\alpha = .75$ indica que el 75% de la variància observada en el constructe no és deguda a l'atzar, i podem afirmar que el constructe és prou sòlid.

Del primer apartat de *Questions Prèvies*, s'ha realitzat el test de fiabilitat de les autoavaluacions en les diferents llengües amb uns resultats molt satisfactoris, la més baixa està un punt per sota del .80 (el català) i la més alta supera el .95 (el francès):

Constructe	Fiabilitat
<i>Dades generals de competència lingüística:</i>	
• Autoavaluació de català (4 ítems)	$\alpha = .79$
• Autoavaluació de castellà (4 ítems)	$\alpha = .87$
• Autoavaluació de francès (4 ítems)	$\alpha = .96$
• Autoavaluació d'anglès (4 ítems)	$\alpha = .94$

Quant als constructes motivacionals i actitudinals, l'orientació integrativa no supera l'índex de fiabilitat recomanable ($\alpha = .42$). Del constructe inicial amb quatre ítems, hem hagut de descartar els ítems 35 i 42 ("*Els costums dels anglesos / castellans / francesos són molt diferents dels nostres*" i "*No m'agradaria viure en un país de llengua anglesa*", o la seva alternativa "*No m'agradaria quedar-me a viure per sempre a Catalunya*" respectivament) perquè la correlació amb la resta

de variables és molt baixa o inexistent. L'orientació instrumental i les actituds vers l'aprenentatge de llengües tenen una fiabilitat de $\alpha = .52$, mentre que la Intensitat motivacional es queda amb un punt per sota $\alpha = .51$. La resta de constructes excedeixen el .65, índex a partir del qual la fiabilitat és ja reconeguda. Tot seguit trobem la consciència lingüística i cultural amb $\alpha = .66$. En aquest constructe, l'ítem 47 no està tan ben correlacionat com els altres. És possible que aquest enunciat no sigui tan clar com els altres, o si més no, hagi resultat una mica enrevessat (*"Si et pots comunicar en una segona llengua, no cal aprendre la llengua del lloc on vius."*). De tota manera, amb l'enunciat que millor correlaciona és amb el 40 (*"Aprendre una llengua minoritària és una pèrdua de temps."*). Les fiabilitats més altes en aquesta segona part del qüestionari són a càrrec del Grau d'ansietat ($\alpha = .74$) i de les Actituds vers els parlants ($\alpha = .76$)

Constructe	Fiabilitat
Orientació instrumental (5 ítems)	$\alpha = .52$
Orientació integrativa (4 ítems)	$\alpha = .42$
Actituds vers els parlants (6 ítems)	$\alpha = .76$
Actituds vers l'aprenentatge de llengües a l'aula (6 ítems)	$\alpha = .52$
Intensitat motivacional (8 ítems)	$\alpha = .51$
Consciència lingüística i cultural (6 ítems)	$\alpha = .66$
Grau d'ansietat (8 ítems)	$\alpha = .74$

Els resultats de fiabilitat de totes dues metodologies són molt sòlids, per a la tradicional és de $\alpha = .73$ i per a la comunicativohumanística és de $\alpha = .82$. Sens dubte, aquest fet ha contribuït el nombre d'ítems, ja que els estudiants han tingut 9 ítems diferents per identificar-los al qüestionari.

Constructe	Fiabilitat
<i>Preferències metodològiques d'ensenyament a l'aula:</i>	
• Metodologia tradicional (9 ítems)	$\alpha = .73$
• Metodologia comunicativohumanística (9 ítems)	$\alpha = .82$

De les estratègies, podem constatar que la correlació entre els ítems de les estratègies compensatòries és nul·la, especialment l'enunciat 90. Un cop suprimit aquest, la fiabilitat amb els ítems 89 i 91 és de $\alpha = .36$. Pel que fa a la resta, les fiabilitats oscil·len una mica per sobre del .50 i fins al .73. Les estratègies metacognitives amb $\alpha = .53$ només inclouen dos enunciats. Els ítems 76 (“*Ho faig el dia abans de l'examen*”) i 88 (“*Ho faig sol per avaluar el meu progrés*”) han estat descartats. Això fa que la fiabilitat resulti prou alta per ser un constructe d'únicament dos enunciats. Les estratègies memorístiques tenen una fiabilitat de $\alpha = .59$, les estratègies cognitives, de $\alpha = .64$, i finalment les estratègies socials, de $\alpha = .73$.

Constructe	Fiabilitat
<i>Ús de les estratègies d'aprenentatge:</i>	
• Estratègies cognitives (4 ítems)	$\alpha = .64$
• Estratègies memorístiques (3 ítems)	$\alpha = .59$
• Estratègies metacognitives (4 ítems)	$\alpha = .53$
• Estratègies socials (3 ítems)	$\alpha = .73$
• Estratègies compensatòries (3 ítems)	$\alpha = .18$

Pel que fa al constructe de la personalitat, aquest mostra uns índexs de fiabilitat molt variats. El més baix ($\alpha = .33$) pertany a la dimensió Obertura-Tancament a noves experiències del qual hem suprimit les parelles d'adjectius 102 (superficial-profund) i 111 (conformista-aventurer). Després tenim la Sociabilitat-Associabilitat que tan sols arriba al $\alpha = .45$ amb també dos binomis, perquè s'han eliminat els ítems 97 (maleducat-educat, al qual ningú ha respost negativament) i 110 (distant-cordial). Seguidament, hi ha la dimensió Neuroticisme-Estabilitat amb una sensible millora en la seva fiabilitat de $\alpha = .58$ de la qual hem anul·lat l'enunciat 112 (irritable-temperat). La Responsabilitat-Irresponsabilitat augmenta al $\alpha = .69$, encara que hem hagut de prescindir del binomi 109 (negligent-assenyat); i per acabar, la dimensió d'Extraversió-Introversió excedeix el $\alpha = .87$ amb la supressió de les parelles d'antònims 98 (reservat-xerraire) i 104 (insociable-sociable). L'eliminació de certs binomis creiem que, bàsicament, resulta d'una mala interpretació dels alumnes.

Constructe	Fiabilitat
<i>Personalitat:</i>	
• Extraversió - Introversió (4 ítems)	$\alpha = .87$
• Responsabilitat - Irresponsabilitat (4 ítems)	$\alpha = .69$
• Sociabilitat - Associabilitat (4 ítems)	$\alpha = .45$
• Obertura - Tancament a noves experiències (4 ítems)	$\alpha = .33$
• Neuroticisme - Estabilitat (4 ítems)	$\alpha = .58$

En el seu conjunt, les fiabilitats queden determinades d'aquesta manera:

Constructe	Fiabilitat
<i>Competència lingüística:</i>	
• Autoavaluació de català (4 ítems)	$\alpha = .79$
• Autoavaluació de castellà (4 ítems)	$\alpha = .87$
• Autoavaluació de francès (4 ítems)	$\alpha = .96$
• Autoavaluació d'anglès (4 ítems)	$\alpha = .94$
• Orientació instrumental (5 ítems)	$\alpha = .52$
• Orientació integrativa (4 ítems)	$\alpha = .42$
• Actituds vers els parlants (6 ítems)	$\alpha = .76$
• Actituds vers l'aprenentatge de llengües a l'aula (6 ítems)	$\alpha = .52$
• Intensitat motivacional (8 ítems)	$\alpha = .51$
• Consciència lingüística i cultural (6 ítems)	$\alpha = .66$
• Grau d'ansietat (8 ítems)	$\alpha = .74$
<i>Preferències metodològiques d'ensenyament a l'aula:</i>	
• Metodologia tradicional (9 ítems)	$\alpha = .73$
• Metodologia comunicativohumanística (9 ítems)	$\alpha = .82$
<i>Ús de les estratègies d'aprenentatge:</i>	
• Estratègies cognitives (4 ítems)	$\alpha = .64$
• Estratègies memorístiques (3 ítems)	$\alpha = .59$
• Estratègies metacognitives (4 ítems)	$\alpha = .53$
• Estratègies socials (3 ítems)	$\alpha = .73$
• Estratègies compensatòries (3 ítems)	$\alpha = .18$
<i>Personalitat:</i>	
• Extraversió - Introversió (4 ítems)	$\alpha = .87$
• Responsabilitat - Irresponsabilitat (4 ítems)	$\alpha = .69$
• Sociabilitat - Associabilitat (4 ítems)	$\alpha = .45$
• Obertura - Tancament a noves experiències (4 ítems)	$\alpha = .33$
• Neuroticisme - Estabilitat (4 ítems)	$\alpha = .58$

Taula 31: Fiabilitat per constructes

Finalment, hem format tres grans constructes: el de motivació, constituït per la intensitat motivacional i les actituds d'aprenentatge a l'aula; el constructe d'orientació integrativa, format pel d'orientació integrativa pròpiament dita, més el d'actituds vers els parlants i el de consciència lingüística i cultural; i el constructe de les estratègies, que agrupa totes les estratègies: les memorístiques, les cognitives, les metacognitives, les compensatòries i les socials.

Constructe	Fiabilitat
Motivació (14 ítems)	$\alpha = .65$
Orientació integrativa (16 ítems)	$\alpha = .72$
Ús de les estratègies d'aprenentatge (17 ítems)	$\alpha = .65$

En definitiva, per futures anàlisis de correlació i de variància els constructes que utilitzarem són els següents:

Constructe	Fiabilitat
<i>Competència lingüística:</i>	
• Autoavaluació de català (4 ítems)	$\alpha = .79$
• Autoavaluació de castellà (4 ítems)	$\alpha = .87$
• Autoavaluació de francès (4 ítems)	$\alpha = .96$
• Autoavaluació d'anglès (4 ítems)	$\alpha = .94$
Motivació (14 ítems)	$\alpha = .65$
Orientació integrativa (16 ítems)	$\alpha = .72$
Orientació instrumental (5 ítems)	$\alpha = .52$
Grau d'ansietat (8 ítems)	$\alpha = .74$
<i>Preferències metodològiques d'ensenyament a l'aula:</i>	
• Metodologia tradicional (9 ítems)	$\alpha = .73$
• Metodologia comunicativohumanística (9 ítems)	$\alpha = .82$
Ús de les estratègies d'aprenentatge (17 ítems)	$\alpha = .65$
<i>Personalitat:</i>	
• Extraversió - Introversió (4 ítems)	$\alpha = .87$
• Responsabilitat - Irresponsabilitat (4 ítems)	$\alpha = .69$
• Sociabilitat - Associabilitat (4 ítems)	$\alpha = .45$
• Obertura - Tancament a noves experiències (4 ítems)	$\alpha = .33$
• Neuroticisme - Estabilitat (4 ítems)	$\alpha = .58$

Taula 32: Fiabilitat dels constructes utilitzats en les anàlisis

3.3. CORRELACIONS DE PEARSON BI-VARIADES:

Passem ara a considerar la incidència dels diferents constructes en l'aprenentatge. Amb tal propòsit, hem estudiat les correlacions de Pearson bi-variades. Aquestes ens ajuden a veure tant les relacions positives i negatives entre variables, com si són significatives o no, amb 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 bilateral ($p.<.05$) la probabilitat d'error és igual o inferior al 5%. Si la correlació és molt significativa a nivell 0,01 bilateral ($p.<.01$), voldrà dir que la probabilitat d'error és igual o inferior a l'1%.

- **Autoavaluacions**

Atenent a les autoavaluacions en llengües, el **castellà** és la llengua que menys correlaciona amb les altres variables. De fet, només correlaciona molt significativament amb les autoavaluacions de castellà i anglès. Així doncs, els que s'autoavaluen bé de català també s'avaluen bé en castellà ($,296^{**}$) i anglès ($,230^{**}$).

L'autoavaluació de **castellà** correlaciona amb la de català ($,296^{**}$), francès ($,249^{**}$) i anglès ($,379^{**}$), la qual cosa vol dir que els que s'avaluen bé en castellà també tenen tendència a fer-ho en català, francès i anglès. A la vegada, demostren tenir actituds positives vers l'aprenentatge de llengües ($,240^{**}$) i disposen d'una bona intensitat motivacional ($,178^{**}$). A més, guarden certa relació els de personalitat extravertida, amb l'avaluació alta de castellà, donat que la correlació és positiva i significativa ($,175^*$).

Amb relació al **francès**, aquells que s'autoavaluen bé en aquesta llengua tenen també una autoavaluació alta en castellà (,249**) i anglès (,436**); mostren una actitud molt positiva vers l'aprenentatge (,436**), una intensitat motivacional alta (,171*) i una elevada consciència lingüística i cultural (,226**).

En darrer lloc, els que s'autoavaluen bé d'**anglès** també ho fan en català (,230**), castellà (,379**) i francès (,436**). Les seves actituds vers l'aprenentatge són positives (,271**). Significativament, compten amb una gran intensitat motivacional (,187*), una gran consciència lingüística i cultural (,162*), i donada la correlació negativa no són ansiosos (-,152*).

	AUTOAVALUACIÓ CATALÀ categories	AUTOAVALUACIÓ CASTELLÀ categories	AUTOAVALUACIÓ FRANCÈS categories	AUTOAVALUACIÓ ANGLÈS categories
AUTOAVALUACIÓ CATALÀ categories	1,000	,296**	100	,230**
AUTOAVALUACIÓ CASTELLÀ categories	,296**	1,000	,249**	,379**
AUTOAVALUACIÓ FRANCÈS categories	100	,249**	1,000	,436**
AUTOAVALUACIÓ ANGLÈS categories	,230**	,379**	,436**	1,000
ACTITUD APRENETATGE	132	,240**	,313**	,271**
INTENSITAT MOTIVACIONAL	-,010	,178**	,171*	,187*
CONSCIÈNCIA LINGÜÍSTICA	-,010	,060	,226**	,162*
PERSONALITAT EXTRAVERSIÓ	-,025	,175*	,021	,093
ANSIETAT	,021	-,035	-,106	-,152*

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

Taula 33: Correlacions autoavaluacions

Sens dubte, d'entre les diferents autoavaluacions, no hi ha cap correlació ni amb les actituds vers els parlants, ni amb les orientacions integrativa i instrumental, ni amb les metodologies i les estratègies. La llengua que menys correlaciona de manera molt significativa és el català, només amb dues autoavaluacions, la de castellà i la d'anglès. La que més correlaciona és l'anglès, que a més de correlacionar amb totes les autoavaluacions de les altres llengües, també obté correlacions significatives amb quatre variables motivacionals. Les

autoavaluacions en llengües estrangeres (francès i anglès) són les que més correlacions estableixen amb les variables motivacionals i actitudinals, el francès amb tres i l'anglès amb quatre. El castellà correlaciona amb d'altres llengües, les motivacions, i és la única autoavaluació que correlaciona amb un tret de personalitat, l'extraversió.

- **Orientació instrumental i integrativa**

Si observem el nombre de correlacions de les orientacions instrumental i integrativa amb la resta de variables del qüestionari, veiem que, d'una banda, ambdues orientacions correlacionen molt significativament amb les actituds d'aprenentatge (,216** i ,218** respectivament), la intensitat motivacional (,291** i ,289**), la consciència lingüística (,303** i ,333**) i la metodologia comunicativa (,265** i ,277**). A la metodologia tradicional la correlació és més alta amb l'orientació instrumental (,264**) que amb l'orientació integrativa (,158*). Les estratègies cognitives també disposen d'una correlació més alta a l'orientació instrumental que a la integrativa (,333** i ,164* respectivament). És a dir, que quan l'orientació instrumental i la integrativa són elevades hi ha una actitud per l'aprenentatge molt positiva, una alta intensitat motivacional i una consciència lingüística forta. Cal afegir que els estudiants amb una orientació instrumental i integrativa elevades són partidaris d'una metodologia tant tradicional com comunicativa, i fan servir molt les estratègies cognitives. Ambdues orientacions correlacionen l'una amb l'altra de manera molt significativa (,353**). Per tant, els individus amb una forta orientació instrumental també manifesten una voluntat integradora molt important.

D'altra banda, l'orientació instrumental correlaciona amb les estratègies memorístiques (,236**), les estratègies compensatòries (,213**) i les estratègies socials (,150*). Els individus amb una forta orientació instrumental també fan servir molt les estratègies memorístiques, les compensatòries i les socials.

L'orientació integrativa obté una correlació significativa amb les actituds vers els parlants ($,188^*$) i amb l'ansietat (amb la qual correlaciona negativament $-,162^*$). En conseqüència, els aprenents més integradors mostren unes actituds molt favorables vers els parlants i no són ansiosos. D'igual manera, aquesta variable correlaciona significativament amb el neuroticisme ($,156^*$); és a dir, les persones amb moltes ganes d'integrar-se es classifiquen a si mateixes com a més aviat neuròtiques. En contraposició, l'orientació instrumental no estableix cap correlació amb les variables de personalitat.

Ni els individus amb una orientació instrumental forta, ni els d'una orientació integrativa forta donen cap importància a les estratègies metacognitives, les quals al seu torn tampoc correlacionen amb cap altra variable motivacional. Pel que fa a la resta d'estratègies, totes elles correlacionen amb l'orientació instrumental: les estratègies memorístiques ($,236^{**}$), les estratègies cognitives ($,333^{**}$), les estratègies compensatòries ($,213^{**}$) i les estratègies socials ($,150^*$). En altres paraules, els individus amb una orientació instrumental elevada empen molt les estratègies memorístiques, cognitives, compensatòries i socials. L'orientació integrativa compta només amb una correlació significativa a les estratègies cognitives ($,164^*$). Els estudiants amb una bona orientació integrativa fan servir molt les estratègies cognitives.

L'orientació integrativa mostra correlacions amb totes les variables motivacionals i actitudinals, en quatre ocasions molt significativament, i en dues significativament, d'entre les quals trobem l'ansietat, que ho fa de manera negativa. Els alumnes amb una voluntat integradora forta mostren, a més d'una elevada orientació instrumental, unes actituds per l'aprenentatge i pels parlants molt positives, compten amb una gran intensitat motivacional, així com amb una gran consciència lingüística i no són ansiosos. En canvi, l'orientació instrumental correlaciona molt significativament només amb quatre d'aquestes variables: les actituds d'aprenentatge ($,216^{**}$), l'intensitat motivacional ($,291^{**}$), la consciència lingüística ($,303^{**}$) i l'orientació integrativa ($,353^{**}$). Les persones amb una

orientació instrumental alta demostren unes bones actituds d'aprenentatge, molta intensitat motivacional, tenen molta consciència lingüística i voluntat per integrar-se. Ambdues orientacions correlacionen l'una amb l'altra, però cap d'elles correlaciona amb les autoavaluacions de llengua.

	ORIENTACIÓ INSTRUMENTAL	ORIENTACIÓ INTEGRATIVA
ORIENTACIÓ INSTRUMENTAL	1,000	,353**
ACTITUD APRENETATGE	,216**	,218**
INTENSITAT MOTIVACIONAL	,291**	,289**
CONSCIÈNCIA LINGÜÍSTICA	,303**	,333**
ACTITUDS VERS PARLANTS	,103	,188*
ORIENTACIÓ INTEGRATIVA	,353**	1,000
MÈTODE TRADICIONAL	,264**	,158*
MÈTODE COMUNICATIU	,265**	,277**
ESTRATÈGIES MEMORÍSTIQUES	,236**	,103
ESTRATÈGIES COGNITIVES	,333**	,164*
ESTRATÈGIES COMPENSATÒRIES	,213**	,110
ESTRATÈGIES SOCIALS	,150*	,060
PERSONALITAT NEUROTICISME	,122	,156*
ANSIETAT	,069	-,162*

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

Taula 34: Correlacions orientació instrumental i integrativa

- **Motivació, actituds, consciència lingüística i ansietat**

La variable anomenada *actitud vers l'aprenentatge* correlaciona sempre positiva i significativament amb la resta de variables del qüestionari i amb les autoavaluacions dels estudiants. Quan les actituds per l'aprenentatge són positives les autoavaluacions de castellà (,240**), francès (,313**) i anglès (,271**) són bones, i les orientacions instrumentals (,216**) i integratives (,218**) són fortes. Les correlacions d'aquesta variable amb la intensitat motivacional (,308**) i la consciència lingüística (,256**) són elevades, i l'ansietat correlaciona negativament (-,246**). De fet, els enquestats que demostren unes bones actituds

per aprendre, consideren que tenen un bon nivell de castellà, francès i anglès; tenen una forta voluntat instrumental i integradora per estudiar llengües, reforçada aquesta darrera pel fet que demostren una forta intensitat motivacional i una gran consciència lingüística. A més, no són ansiosos. Els alumnes amb una actitud positiva per aprendre són tan partidaris d'una metodologia tradicional (,210**) com d'una metodologia comunicativa (,210**) donat que les correlacions són positives i significatives en ambdues variables. Aquesta variable correlaciona amb totes les variables motivacionals i actitudinals excepte amb l'actitud vers els parlants.

Parlant de la intensitat motivacional, trobem que hi ha una correlació significativa entre aquesta i les autoavaluacions de castellà (,178*), francès (,171*) i anglès (,187*). Seguidament, s'observa una correlació molt significativa amb quatre variables motivacionals i actitudinals: les orientacions instrumental (,291**) i integrativa (,289**), a més de les actituds vers l'aprenentatge (,308**) i la consciència lingüística (,267**). Correlacionen de manera molt significativa amb les dues metodologies, la tradicional (,335**) i la comunicativa (,279**) i amb totes les estratègies menys la metacognitiva (estratègies memorístiques ,252**; estratègies cognitives ,376**; estratègies compensatòries ,266**; i estratègies socials ,153*). Les persones amb moltes ganes d'aprendre tenen un bon nivell de castellà, francès i anglès; estudien llengües degut al seu alt valor instrumental i integrador, es mostren molt favorables a l'aprenentatge, i són conscients del llegat cultural implícit en les llengües. Endemés, donen la mateixa importància a la metodologia tradicional que a la comunicativa; i empren amb freqüència les estratègies memorístiques, les cognitives, les compensatòries i les socials. La intensitat motivacional correlaciona de manera negativa i significativa amb la responsabilitat (-,163*). En efecte, els alumnes que tenen una intensitat motivacional molt alta, es defineixen com a poc responsables.

La consciència lingüística correlaciona sols amb les autoavaluacions en llengua estrangera, en francès és molt significativa ,226**, i en anglès significativa ,162*. Aquesta variable té una correlació molt significativa amb les orientacions instrumental (,303**) i integrativa (,333**), les actituds d'aprenentatge (,256**) i la

intensitat motivacional ($,267^{**}$). Tanmateix correlaciona molt significativament amb les metodologies tradicional ($,291^{**}$) i comunicativa ($,280^{**}$), així com amb les estratègies memorístiques ($,214^{**}$), cognitives ($,372^{**}$) i compensatòries ($,280^{**}$). Dit altrament, els estudiants que són molt conscients del valor lingüístic i cultural de les llengües compten amb un bon nivell de francès i anglès. A la vegada que aprecien molt les llengües pel seu valor instrumental i integrador, demostren unes actituds molt positives per l'aprenentatge, i una gran intensitat motivacional. Són partidaris tant de la metodologia tradicional com de la comunicativa, i acostumen a fer servir molt les estratègies memorístiques, cognitives i compensatòries.

La variable *actitud vers els parlants* és la variable motivacional i actitudinal que menys correlaciona (únicament sis vegades) amb tota la resta: en la majoria d'ocasions ho fa de manera significativa. A igual que les orientacions, no correlaciona amb cap autoavaluació; en canvi, sí ho fa significativament, amb l'orientació integrativa ($,188^*$), l'ansietat ($-,167^*$), la metodologia tradicional ($,169^*$) i les estratègies cognitives ($,156^*$). Els alumnes amb bones actituds vers els parlants tenen moltes ganes d'integrar-se, no són ansiosos, són partidaris d'una metodologia tradicional i utilitzen molt les estratègies cognitives. Quant a la personalitat, és la variable motivacional que més correlaciona amb aquestes variables, essent significativa amb la sociabilitat ($,167^*$), i amb un signe negatiu amb la responsabilitat ($-,241^{**}$). Això vol dir que els que mostren actituds positives vers els parlants es consideren sociables i poc responsables.

Si considerem l'ansietat, observem que aquesta juntament amb l'actitud vers els parlants és la variable que menys correlaciona. Les correlacions són sempre negatives i la majoria de vegades significatives; així passa amb l'autoavaluació d'anglès ($-,152^*$), les actituds vers els parlants ($-,167^*$), l'orientació integrativa ($-,162^*$), les estratègies compensatòries ($-,149^*$) i el tret de personalitat obertura a noves experiències ($-,176^*$). A continuació, hi ha una correlació molt significativa amb les actituds d'aprenentatge ($-,246^{**}$). Dit d'una altra manera, els estudiants

que s'atorguen un grau d'ansietat baix s'autoavaluen positivament en anglès, tenen actituds positives vers l'aprenentatge i els parlants manifesten una orientació integrativa alta, utilitzen estratègies compensatòries i estan oberts a noves experiències. Cal dir que l'ansietat no correlaciona amb cap de les dues variables metodològiques.

	ACTITUD APRENTATGE	INTENSITAT MOTIVACIONAL	CONSCIÈNCIA LINGÜÍSTICA	ACTITUDS VERS PARLANTS	ANSIETAT
AUTOAVALUACIÓ CASTELLÀ categories	,240**	,178*	,060	-,022	-,035
AUTOAVALUACIÓ FRANCÈS categories	,313**	,171*	,226**	,096	-,106
AUTOAVALUACIÓ ANGLÈS categories	,271**	,187*	,162*	-,052	-,152*
ORIENTACIÓ INSTRUMENTAL	,216**	,291**	,303**	,103	,069
ACTITUD APRENTATGE	1,000	,308**	,256**	,099	-,246**
INTENSITAT MOTIVACIONAL	,308**	1,000	,267**	,146	-,048
CONSCIÈNCIA LINGÜÍSTICA	,256**	,267**	1,000	,135	-,080
ACTITUDS VERS PARLANTS	,099	,146	,135	1,000	-,167*
ORIENTACIÓ INTEGRATIVA	,218**	,289**	,333**	,188*	-,162*
MÈTODE TRADICIONAL	,210**	,335**	,291**	,169*	-,002
MÈTODE COMUNICATIU	,210**	,279**	,280**	,123	,022
ESTRATÈGIES MEMORÍSTIQUES	,068	,252**	,214**	,137	,077
ESTRATÈGIES COGNITIVES	,127	,376**	,372**	,156*	,098
ESTRATÈGIES COMPENSATÒRIES	,132	,266**	,280**	,061	-,149*
ESTRATÈGIES SOCIALS	-,032	,153*	,088	-,081	,098
PERSONALITAT RESPONSABILITAT	-,067	-,163*	-,126	-,241**	-,027
PERSONALITAT SOCIABILITAT	,024	,122	,000	,167*	-,062
PERSONALITAT OBERTURA	-,074	-,130	,007	-,121	-,176*
ANSIETAT	-,246**	-,048	-,080	-,167*	1,000

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

Taula 35: Correlacions motivació, actituds, consciència lingüística i ansietat

- **Preferències metodològiques d'aprenentatge a l'aula**

Tenint esguard de les preferències dels estudiants per les metodologies d'aprenentatge a l'aula, notem un paral·lelisme força marcat en la coincidència de correlacions entre ambdues i la resta de variables. No obstant això, en les preferències per la metodologia comunicativa les correlacions resulten ser en tots els casos molt significatives, mentre que en les de la metodologia tradicional, si bé les correlacions són la majoria de vegades molt significatives, tot just en tres casos resulten significatives. La metodologia tradicional correlaciona a totes les variables motivacionals a excepció de l'ansietat: a l'orientació instrumental ($,264^{**}$), l'actitud d'aprenentatge ($,210^{**}$), la intensitat motivacional ($,335^{**}$) i la consciència lingüística ($,291^{**}$) molt significativament; a les actituds vers els parlants ($,169^*$) i l'orientació integrativa ($,158^*$) la correlació és significativa. La metodologia comunicativa presenta correlacions molt altes a la major part de les variables motivacionals tret de l'actitud vers els parlants i l'ansietat (orientació instrumental $,265^{**}$; actituds d'aprenentatge $,210^{**}$; intensitat motivacional $,279^{**}$; consciència lingüística $,280^{**}$; orientació integrativa $,277^{**}$). Totes dues metodologies mostren correlacions molt positives entre si, amb la qual cosa es demostra que no hi ha una tendència clara vers una metodologia o l'altra. Atesos els resultats, sembla que potser no tenen clara la diferència entre una metodologia comunicativa i la tradicional. Ambdues correlacionen molt positivament amb totes les estratègies d'aprenentatge: les memorístiques $,374^{**}$ i $,275^{**}$ (tradicional i comunicativa respectivament); cognitives $,381^{**}$ i $,394^{**}$; compensatòries $,398^{**}$ i $,234^{**}$; metacognitives $,304^{**}$ i $,314^{**}$; i socials $,325^{**}$ i $,372^{**}$. L'ús de les estratègies que ha estat valorat positivament entre els estudiants interessats per la metodologia tradicional també ho ha estat a l'altra, i a l'inrevés. Tant la metodologia tradicional com la comunicativa correlacionen negativament amb el tret de personalitat d'obertura a noves experiències, la

primera essent significativa (-,167*) i la segona molt significativa (-,201**). Els partidaris tant de les metodologies tradicionals com els de les comunicatives no són persones obertes a noves experiències. En darrer lloc, s'ha de dir que cap de les dues metodologies correlaciona amb les autoavaluacions de llengües.

	MÈTODE TRADICIONAL	MÈTODE COMUNICATIU
ORIENTACIÓ INSTRUMENTAL	,264**	,265**
ACTITUD APRENTATGE	,210**	,210**
INTENSITAT MOTIVACIONAL	,335**	,279**
CONSCIÈNCIA LINGÜÍSTICA	,291**	,280**
ACTITUDS VERS PARLANTS	,169*	,123
ORIENTACIÓ INTEGRATIVA	,158*	,277**
MÈTODE TRADICIONAL	1,000	,511**
MÈTODE COMUNICATIU	,511**	1,000
ESTRATÈGIES MEMORÍSTIQUES	,374**	,275**
ESTRATÈGIES COGNITIVES	,381**	,394**
ESTRATÈGIES COMPENSATÒRIES	,398**	,234**
ESTRATÈGIES METACOGNITIVES	,304**	,314**
ESTRATÈGIES SOCIALS	,325**	,372**
PERSONALITAT OBERTURA	-,167*	-,201**

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

Taula 36: Correlacions preferències metodològiques

• Ús de les estratègies d'aprenentatge a l'aula

De les estratègies d'aprenentatge que els estudiants diuen que utilitzen, hem constatat, en general, que la majoria de les correlacions són molt significatives. Les estratègies que més correlacionen són les cognitives; en canvi, les metacognitives són les que menys correlacions aporten, sis en concret, i cap d'elles amb variables motivacionals o actitudinals. No n'hi ha cap que correlacioni amb les autoavaluacions de llengua. En concret, les estratègies memorístiques, cognitives i compensatòries correlacionen molt positivament amb l'orientació

instrumental ($,236^{**}$; $,333^{**}$ i $,213^{**}$ respectivament), la intensitat motivacional ($,252^{**}$; $,376^{**}$ i $,266^{**}$) i la consciència lingüística ($,214^{**}$; $,372^{**}$ i $,280^{**}$). Les estratègies socials correlacionen significativament amb l'orientació instrumental ($,150^*$) i la intensitat motivacional ($,153^*$); les cognitives amb l'actitud vers els parlants ($,156^*$) i l'orientació integrativa ($,164^*$); i finalment, les compensatòries amb l'ansietat ($-,149^*$). Totes elles donen correlacions molt positives amb les metodologies tradicional i comunicativa. D'igual manera, analitzat l'ús de cadascuna de les estratègies amb la resta d'estratègies d'aprenentatge, fixem-nos en el fet que totes elles correlacionen amb les altres molt positivament i significativament. Al contrari, les que correlacionen amb variables de personalitat ho fan sempre negativament. Per exemple, el tret de responsabilitat correlaciona de manera negativa amb les estratègies memorístiques ($-,211^{**}$) i les cognitives ($-,298^{**}$) molt significativament, i el tret d'obertura amb les estratègies socials de manera significativa ($-,184^*$).

Per tant, els alumnes que utilitzen molt les estratègies memorístiques, cognitives i compensatòries tenen una forta orientació instrumental, una elevada intensitat motivacional i una gran consciència lingüística. Els que empren amb freqüència les estratègies socials mostren una forta orientació instrumental i una gran intensitat motivacional. Els que fan servir les cognitives manifesten unes actituds vers els parlants i una voluntat integradora molt positives. Els que fan servir les estratègies compensatòries no són ansiosos. Els que utilitzen assiduament cadascuna d'aquestes estratègies són tan partidaris d'una metodologia com de l'altra. Els estudiants usen les estratègies d'aprenentatge directes per reforçar l'ús de les estratègies indirectes, i a la inversa, les indirectes per reforçar les directes. Els que empren les estratègies memorístiques i les cognitives no es defineixen com a responsables, i els que fan servir les estratègies socials no estan oberts a noves experiències.

	ESTRATÈGIES MEMORÍSTIQUES	ESTRATÈGIES COGNITIVES	ESTRATÈGIES COMPENSATÒRIES	ESTRATÈGIES METACOGNITIVES	ESTRATÈGIES SOCIALS
ORIENTACIÓ INSTRUMENTAL	,236**	,333**	,213**	,085	,150*
INTENSITAT MOTIVACIONAL	,252**	,376**	,266**	,101	,153*
CONSCIÈNCIA LINGÜÍSTICA	,214**	,372**	,280**	,099	,088
ACTITUDS VERS PARLANTS	,137	,156*	,061	,082	-,081
ORIENTACIÓ INTEGRATIVA	,103	,164*	,110	,104	,060
MÈTODE TRADICIONAL	,374**	,381**	,398**	,304**	,325**
MÈTODE COMUNICATIU	,275**	,394**	,234**	,314**	,372**
ESTRATÈGIES MEMORÍSTIQUES	1,000	,602**	,236**	,258**	,260**
ESTRATÈGIES COGNITIVES	,602**	1,000	,266**	,278**	,331**
ESTRATÈGIES COMPENSATÒRIES	,236**	,266**	1,000	,270**	,274**
ESTRATÈGIES METACOGNITIVES	,258**	,278**	,270**	1,000	,321**
ESTRATÈGIES SOCIALS	,260**	,331**	,274**	,321**	1,000
PERSONALITAT RESPONSABILITAT	-,211**	-,298**	-,101	-,132	-,135
PERSONALITAT OBERTURA	,024	-,029	-,017	-,004	-,184*
ANSIETAT	,077	,098	-,149*	-,061	,098

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

Taula 37: Correlacions ús de les estratègies d'aprenentatge

• Personalitat

Els trets de personalitat són els que menys nombre de correlacions mostren proporcionalment, i també són els que proporcionalment obtenen menys correlacions molt significatives. Correlacionen de manera aïllada amb els diferents grups de variables (autoavaluacions, motivacions i actituds, metodologies, estratègies i personalitat). De les cinc dimensions de la personalitat, les que menys correlacionen són la sociabilitat i el neuroticisme que ho fan positivament i significativament. En contraposició, les que més correlacionen són la responsabilitat i l'obertura, encara que ho fan negativament.

D'una part, només hi ha un tret de la personalitat, l'extraversió, que correlacioni amb una autoavaluació, la de castellà ($,175^*$). En altres paraules, els individus més extravertits són els que millor s'autoavaluen de castellà.

D'altra part, el tret de la responsabilitat correlaciona de manera negativa freqüentment amb altres variables. Així ho fa amb les dues variables motivacionals amb les quals correlaciona, la intensitat motivacional ($-,163^*$) i les actituds vers els parlants ($-,241^{**}$). És a dir, les persones responsables no demostren estar gaire motivades i tenen una actitud vers els parlants negativa. Pel que fa a les estratègies, la responsabilitat correlaciona molt significativament i de manera negativa amb les estratègies memorístiques ($-,211^{**}$) i les cognitives ($-,298^{**}$). De fet, les persones més responsables no fan servir ni les estratègies memorístiques ni les cognitives. Aquesta dimensió de la personalitat correlaciona amb l'extraversió molt significativament ($,214^{**}$) i amb l'obertura significativament ($,175^*$). Les persones altament responsables són extravertides i obertes a noves experiències.

Amb referència a la sociabilitat, aquesta únicament correlaciona de manera significativa amb l'actitud vers els parlants ($,167^*$): els que són sociables tenen una actitud positiva vers els parlants.

Alhora, l'obertura a noves experiències correlaciona negativament amb les dues metodologies, de manera significativa amb la tradicional ($-,167^*$) i molt significativament amb la comunicativa ($-,201^{**}$). En conseqüència, els alumnes amb una personalitat oberta a noves experiències no són partidaris ni d'una metodologia tradicional ni d'una comunicativa. A més, els estudiants oberts correlacionen negativament amb les estratègies socials ($-,184^*$). Curiosament,

doncs, els alumnes més oberts a noves experiències no fan servir les estratègies socials. El tret d'obertura correlaciona significativament amb les variables de responsabilitat ($,175^*$) i ansietat ($-,176^*$), si bé amb aquesta darrera de manera negativa. Això vol dir que les persones obertes són responsables i poc ansioses.

Finalment, el tret de neuroticisme correlaciona amb l'orientació integrativa ($,156^*$), la qual cosa significa que els individus que admeten cert neuroticisme en la seva personalitat compten amb una voluntat integradora forta.

	PERSONALITAT EXTRAVERSIÓ	PERSONALITAT RESPONSABILITAT	PERSONALITAT SOCIABILITAT	PERSONALITAT OBERTURA	PERSONALITAT NEUROTICISME
AUTOAVALUACIÓ CASTELLÀ categories	,175*	-,107	,102	-,076	,080
INTENSITAT MOTIVACIONAL	,075	-,163*	,122	-,130	,030
ACTITUDS VERS PARLANTS	-,082	-,241**	,167*	-,121	,007
ORIENTACIÓ INTEGRATIVA	,016	-,094	,001	-,081	,156*
MÈTODE TRADICIONAL	,125	-,126	-,029	-,167*	,062
MÈTODE COMUNICATIU	,042	-,133	,000	-,201**	,132
ESTRATÈGIES MEMORÍSTIQUES	,002	-,211**	-,014	,024	,055
ESTRATÈGIES COGNITIVES	,046	-,298**	-,051	-,029	,006
ESTRATÈGIES SOCIALS	-,050	-,135	-,025	-,184*	,047
PERSONALITAT EXTRAVERSIÓ	1,000	,214**	,136	-,047	,076
PERSONALITAT RESPONSABILITAT	,214**	1,000	,060	,175*	,049
PERSONALITAT OBERTURA	-,047	,175*	,070	1,000	-,146
ANSIETAT	-,086	-,027	-,062	-,176*	-,012

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

Taula 38: Correlacions personalitat

3.3.1. VALORACIÓ DE LES CORRELACIONS DE PEARSON BI-VARIADES

En definitiva, les autoavaluacions en les llengües castellana, anglesa i francesa correlacionen positivament i significativament amb les variables motivacionals i actitudinals, però no estableixen cap correlació significativa, ni amb les actituds vers els parlants, ni amb les orientacions integrativa i instrumental, ni amb les preferències metodològiques i l'ús de les estratègies. Només l'autoavaluació del castellà correlaciona amb un tret de personalitat.

- Quant a la percepció sobre el nivell de llengua dels enquestats, els que creuen tenir un bon nivell de català també el tenen de castellà. Els que consideren que parlen bé el francès també tenen un bon nivell de castellà i anglès. Els que compten amb un nivell alt de castellà o d'anglès també el tenen a totes les altres llengües.
- Pel que fa a les motivacions i actituds, els que parlen bé el castellà, el francès i l'anglès són molt positius vers l'aprenentatge de llengües i tenen moltes ganes d'aprendre (perquè la seva intensitat motivacional és molt alta). A més, els que disposen d'un bon coneixement de llengües estrangeres són molt conscients del valor cultural de les llengües.
- Amb relació a la personalitat, els que parlen bé el castellà són extravertits i els que parlen bé l'anglès són poc ansiosos.
- Els individus amb una forta orientació instrumental manifesten una voluntat integradora molt important, demostren unes bones actituds d'aprenentatge, una alta intensitat motivacional, tenen molta consciència lingüística, són partidaris tant de la metodologia tradicional com de la comunicativa, fan servir molt les estratègies memorístiques, les cognitives, les compensatòries i les socials, però no donen cap importància a les metacognitives.

- Els aprenents més integradors mostren unes actituds molt favorables vers l'aprenentatge i els parlants, una elevada orientació instrumental, una gran intensitat motivacional, una gran consciència lingüística, són partidaris tant de la metodologia tradicional com de la comunicativa, fan servir molt les estratègies cognitives i en canvi, no donen cap importància a les metacognitives. No són ansiosos i s'autodefineixen com a més aviat neuròtics.
- Els enquestats que demostren unes bones actituds per aprendre, una forta intensitat motivacional i una elevada consciència lingüística i cultural tenen un bon nivell de francès i anglès, atorguen un alt valor instrumental i integrador a les llengües, i donen la mateixa importància a la metodologia tradicional que a la comunicativa. Cal afegir que els primers parlen bé el castellà i no són ansiosos; els segons empren amb freqüència les estratègies memorístiques, les cognitives, les compensatòries i les socials, i són poc responsables, i els tercers acostumen a fer servir molt les estratègies memorístiques, cognitives i compensatòries.
- Els alumnes amb bones actituds vers els parlants tenen moltes ganes d'integrar-se, no són ansiosos, són partidaris d'una metodologia tradicional, utilitzen molt les estratègies cognitives i es consideren sociables i poc responsables.
- Els estudiants poc ansiosos compten amb un bon nivell d'anglès, tenen actituds positives vers l'aprenentatge, i els parlants manifesten una orientació integrativa alta, utilitzen estratègies compensatòries i estan oberts a noves experiències.

Parlant de les metodologies tradicional i comunicativa hem observat que mostren amb freqüència correlacions coincidents, fins i tot entre si. Igualment, cap de les dues metodologies correlaciona amb les autoavaluacions de llengües.

- Per part de l'alumnat, no hi ha una tendència concreta vers una metodologia o l'altra, potser no tenen clara la diferència entre una metodologia comunicativa i la tradicional. Els partidaris tant de les metodologies tradicionals com els de les comunicatives no són individus oberts a noves experiències i utilitzen molt totes les estratègies d'aprenentatge.

D'entre les estratègies, les que més correlacionen són les cognitives mentre que les metacognitives són les que menys. En correlacionar amb algunes variables de personalitat, ho fan negativament; a més, cap d'elles correlaciona amb les autoavaluacions de llengua.

- Els que utilitzen assiduament cadascuna d'aquestes estratègies són tan partidaris d'una metodologia tradicional com de la comunicativa. Els alumnes que utilitzen molt les estratègies memorístiques, cognitives i compensatòries tenen una forta orientació instrumental, una elevada intensitat motivacional i una gran consciència lingüística. Els que empen amb freqüència les estratègies socials mostren una forta orientació instrumental i una gran intensitat motivacional. Els que fan servir les cognitives manifesten unes actituds vers els parlants i una voluntat integradora molt positives. Els que fan servir les estratègies compensatòries no són ansiosos. Els que empen les estratègies memorístiques i les cognitives no es defineixen com a responsables, i els que fan servir les estratègies socials no estan oberts a noves experiències.

En darrer lloc, les dimensions de personalitat són les que en proporció correlacionen menys, i ho fan aïlladament amb els diferents grups de variables. Els trets que menys correlacions mostren són la sociabilitat i el neuroticisme, i els que més, són la responsabilitat i l'obertura a noves experiències. El tret de la responsabilitat correlaciona negativament en moltes ocasions. Únicament l'extraversió obté una correlació amb una autoavaluació.

- Les persones més extravertides són les que consideren que parlen millor el castellà.
- Les persones responsables són extravertides i obertes a noves experiències, no demostren una gran intensitat motivacional, tenen una actitud vers els parlants negativa, i no fan servir ni les estratègies memorístiques ni les cognitives.
- Amb certa lògica, els estudiants que són sociables adopten una actitud positiva vers els parlants.
- Els alumnes de personalitat molt oberta a noves experiències són responsables i poc ansiosos, no són partidaris ni d'una metodologia tradicional ni d'una comunicativa, i no fan servir les estratègies socials.
- Els individus que admeten cert neuroticisme compten amb una voluntat integradora forta.

De manera sintètica, exposem les correlacions fins ara comentades a la graella següent:

VARIABLES	CORRELACIONS																															
	O	A	M	C	L	P	A	M	C	M	E	E	C	E	C	M	E	P	P	R	P	P	P	N	A	A	A	A				
Orientació instrumental		.216**	.291**	.303**		.353**		.264**	.265**	.236**	.333**	.213**		.150*																		
Actitud aprenentatge	.216**		.308**	.256**		.218**	-.246**	.210**	.210**																	.240**	.313**	.271**				
Intensitat motivacional	.291**	.308**		.267**		.289**		.335**	.279**	.252**	.376**	.266**		.153*													.178**	.171**	.187**			
Consciència lingüística	.303**	.256**	.267**			.333**		.291**	.280**	.214**	.372**	.280**																.226**	.162*			
Actituds vers els parlents						.188*	-.167*	.169*			.156*																					
Orientació integrativa	.353**	.218**	.289**	.333**	.188*		-.162*	.158*	.277**			.164*													.156*							
Ansietat		-.246**				-.167*	-.162*								-.149*															-.152*		
Metodologia tradicional	.264**	.210**	.335**	.291**	.169*	.158*			.511**	.374**	.381**	.398**	.304**	.325**																		
Metodologia comunicativa	.265**	.210**	.279**	.280**		.277**		.511**		.275**	.394**	.234**	.314**	.372**																		
Estratègies memorístiques	.236**		.252**	.214**				.374**	.275**		.602**	.236**	.258**	.260**																		
Estratègies cognitives	.333**		.376**	.372**	.156*	.164*		.381**	.394**	.602**		.266**	.278**	.331**																		
Estratègies compensatòries	.213**		.266**	.280**			-.149*	.398**	.234**	.236**	.266**		.270**	.274**																		
Estratègies metacognitives								.304**	.314**	.258**	.278**		.270**																			
Estratègies socials	.150*		.153*					.325**	.372**	.260**	.331**	.274**	.321**																			
Personalitat - Extraversió																																
Personalitat - Responsabilitat																																
Personalitat - Sociabilitat																																
Personalitat - Obertura																																
Personalitat - Neurocisme																																
Autoavaluació català																																
Autoavaluació castellà		.240**	.178*																													
Autoavaluació francès		.313**	.171*	.226**																												
Autoavaluació anglès		.271**	.187*	.162*																												

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

Taula 39: Correlacions generals

Recapitulant, la totalitat dels individus de la mostra, des del punt de vista motivacional i actitudinal, fa palesa unes actituds positives vers l'aprenentatge i una voluntat integradora alta. Majoritàriament, a més, els estudiants aprecien les llengües pel seu valor instrumental, manifesten una intensitat motivacional i una consciència lingüística i cultural elevades. Els alumnes atorguen la mateixa importància a la metodologia tradicional que a la comunicativa (igual no distingeixen l'una de l'altra); fan servir amb freqüència les estratègies cognitives, i mai les metacognitives. Hi ha un suport mutu en l'ús dels diversos tipus d'estratègies d'aprenentatge en LL2, és a dir, les estratègies directes i les indirectes es reforcen les unes a les altres. Sobre la base dels resultats obtinguts, no podem dir que existeixi un patró de personalitat concret, relacionat amb les variables motivacionals-actitudinals i les autoavaluacions.

3.5. ANOVES

L'objectiu principal per fer aquestes anàlisis és veure la variabilitat de la mostra i si hi ha diferències significatives entre els diferents grups establerts en les variables independents analitzades. Els grups seleccionats han estat, primerament, les escoles; en segon lloc, les llengües maternes majoritàries (català i castellà), i en darrer terme, les autoavaluacions en les quatre llengües: català, castellà, francès i anglès. Llengües que s'han categoritzat en quatre qualificacions (*suspès, aprovat, notable i excel·lent*). Cadascun d'aquests factors s'ha comparat amb la resta de variables dependents. Les anoves per escoles i per llengües maternes s'han contrastat també amb les variables dependents corresponents a les autoavaluacions dels alumnes en les quatre llengües sense categoritzar, sota el nom de *competència lingüística en català, castellà, francès i anglès*, respectivament. Donat que la dimensió dels grups en alguns casos no és igual, s'ha utilitzat la mitjana harmònica per realitzar-ne les anàlisis. A les línies horitzontals dels gràfics presentats, s'hi troben les variables independents i a la vertical, la variable dependent.

3.5.1. ANOVA PER CENTRES

Per començar, la primera anàlisi compara les dues escoles, la d'Infermeria i Fisioteràpia, i la de Ciències de l'Educació amb la resta de variables dependents. Des d'una perspectiva general, de les 7 variables motivacionals i actitudinals, 5 mostren diferències significatives entre ambdues escoles. No hi ha cap resultat significatiu entre els estudiants d'una i altra escola pel que fa a les estratègies

utilitzades per l'aprenentatge, ni pel que fa als trets de personalitat. De les dues metodologies, la comunicativa presenta diferències significatives entre ambdós centres. Quant als resultats obtinguts amb les variables dependents de competència lingüística en les quatre llengües, hi ha una diferència significativa entre ambdues institucions amb relació a la llengua anglesa.

VARIABLES	ANOVES per Escoles
<i>Orientació instrumental</i>	,000*
<i>Actitud aprenentatge</i>	
<i>Intensitat motivacional</i>	,002*
<i>Consciència lingüística</i>	,008*
<i>Actituds vers els parlants</i>	
<i>Orientació integrativa</i>	,031*
<i>Ansietat</i>	,033*
<i>Metodologia tradicional</i>	
<i>Metodologia comunicativa</i>	,000*
<i>Competència lingüística en català</i>	,010*
<i>Competència lingüística en castellà</i>	
<i>Competència lingüística en francès</i>	,000*
<i>Competència lingüística en anglès</i>	,000*
<i>Total significances per grups</i>	7

* significatiu

¹ quasi significatiu

Taula 40: Anoves per escoles

Ateses les variables motivacionals i actitudinals, en concret l'*orientació instrumental* és significativa ($p = 0,000$), comparant les dues escoles, sobre una mostra de 177 individus. Si observem la mitjana de puntuació veiem que els estudiants de Ciències de l'Educació amb un 3,51 sobrepassen als d'Infermeria i Fisioteràpia amb un 2,61. És a dir, els futurs mestres d'anglès demostren una orientació instrumental vers les llengües més marcada. Potser influïts també per la seva orientació professional.

Grups	N. mostra	Mitjana / 5 Orientació Instrumental	Sig.
Inf. i Fisiot.	89	2,61	,000
C. Educació	88	3,51	
Total	177	3,06	

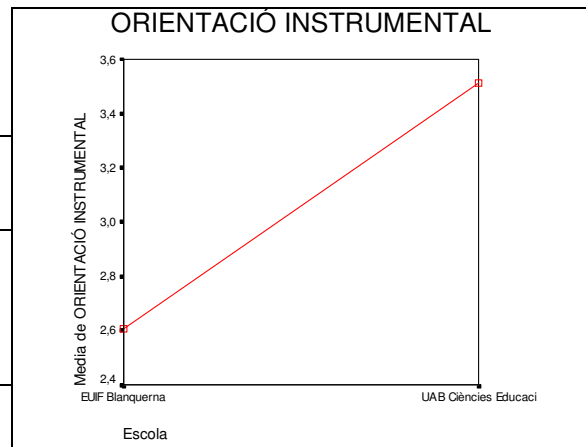


Fig.58: Anova Escoles - Orientació instrumental

A continuació, l'*orientació integrativa* contrastada amb tots dos centres presenta una significança ($p = 0,031$) sobre un total de 176 enquestats. En conseqüència, els aprenents de l'àmbit educatiu mostren una orientació integrativa més alta que els de l'àmbit sanitari, amb unes mitjanes de 3,14 i 2,69 respectivament.

Grups	N. mostra	Mitjana / 5 Orientació Integrativa	Sig.
Inf. i Fisiot.	89	2,69	,031
C. Educació	87	3,14	
Total	176	2,91	

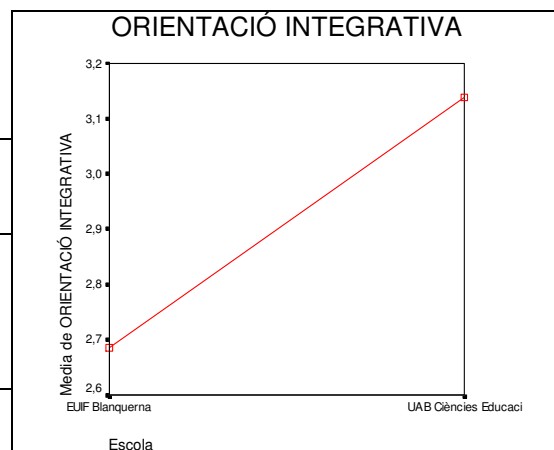


Fig.59: Anova Escoles - Orientació integrativa

Amb relació a la *intensitat motivacional* entre ambdues institucions, s'observa una diferència significativa ($p = 0,002$) sobre 178 enquestats. Donades les mitjanes de 3,40 per als de Ciències de l'Educació, i de 2,77 per als d'Infermeria i Fisioteràpia, podem considerar que els primers presenten una intensitat motivacional més elevada que els segons.

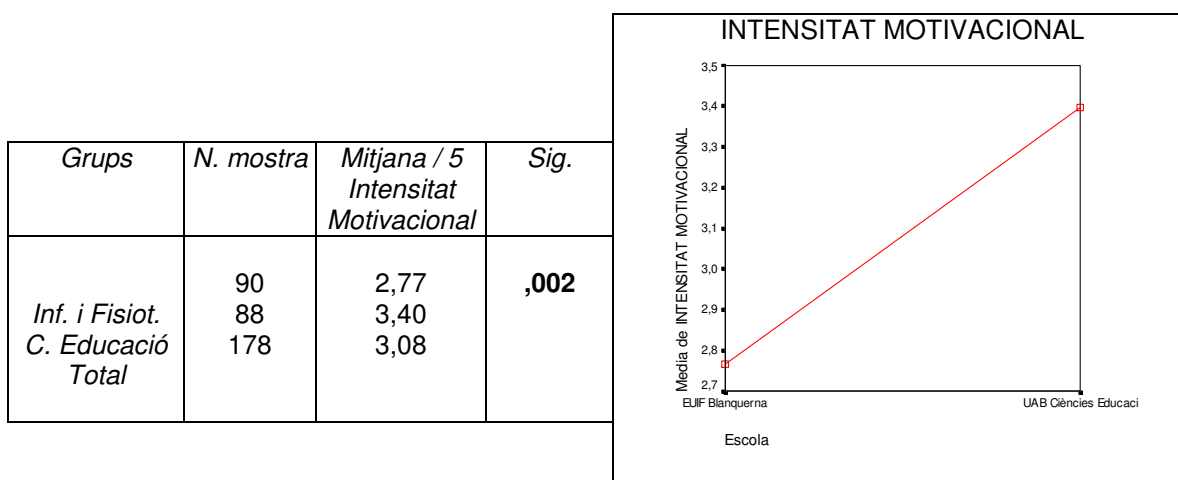


Fig.60: Anova Escoles - Intensitat motivacional

Quant a les dues escoles comparades amb la variable dependent, *consciència lingüística i cultural*, els resultats mostren una significança de $p = 0,008$ sobre un total de 178 persones. Les mitjanes per grups són de 2,70 per als futurs infermers o fisioterapeutes i 3,27 per als mestres, la qual cosa significa que l'alumnat de l'àmbit educatiu reflecteix una major consciència lingüística que no pas els de l'àmbit sanitari.

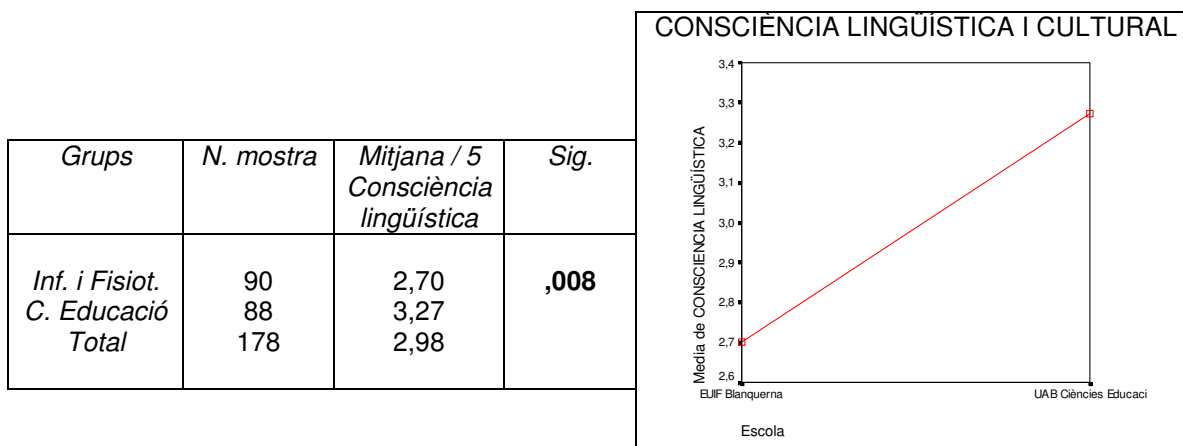


Fig.61: Anova Escoles - Consciència lingüística i cultural

L'última variable motivacional-actitudinal, que per als dos centres contrastats presenta una significança ($p = 0,033$) d'un total de 174 alumnes, és l'*ansietat*. En observar les mitjanes, constatem que el grau d'*ansietat* és més elevat entre els estudiants de Ciències de l'Educació (3,24) que entre els d'Infermeria i Fisioteràpia (2,80).

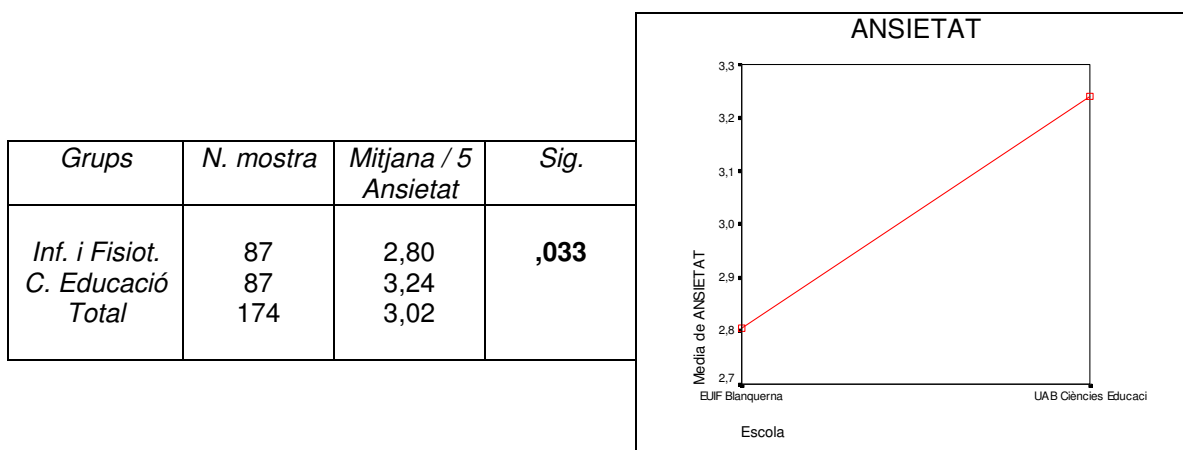


Fig.62: Anova Escoles - Ansietat

Si parlem de les *metodologies d'aprenentatge a l'aula*, la *comunicativa* amb relació a l'Escola d'Infermeria i Fisioteràpia, i la de Ciències de l'Educació, resulta en una significança ($p = 0,000$) amb una mostra de 174 individus; probablement perquè la diferència entre les mitjanes dels futurs mestres (3,48) i infermers o fisioterapeutes (2,72) és força gran, de fet, de 0,76 punts a favor dels primers. En altres paraules, els de Ciències de l'Educació són més partidaris de la metodologia comunicativa.

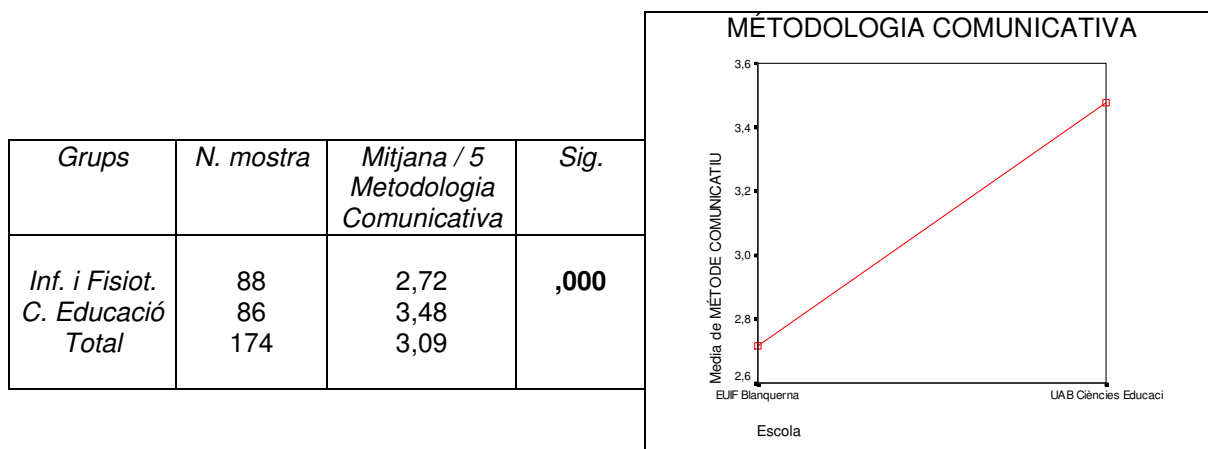


Fig.63: Anova Escoles - Metodologia comunicativa

Atenent a les dues institucions i les variables dependents de *competència lingüística*, el *català*, el *francès* i l'*anglès* presenten resultats significatius. En el cas de la *competència lingüística en català*, les diferències entre escoles són significatives ($p = 0,010$) per a una mostra de 172 enquestats. Dit altrament, l'alumnat de Ciències de l'Educació s'autoavalua amb una competència lingüística en català més elevada que l'alumnat d'Infermeria i Fisioteràpia, amb unes mitjanes de 36,48 i 35,01 respectivament.

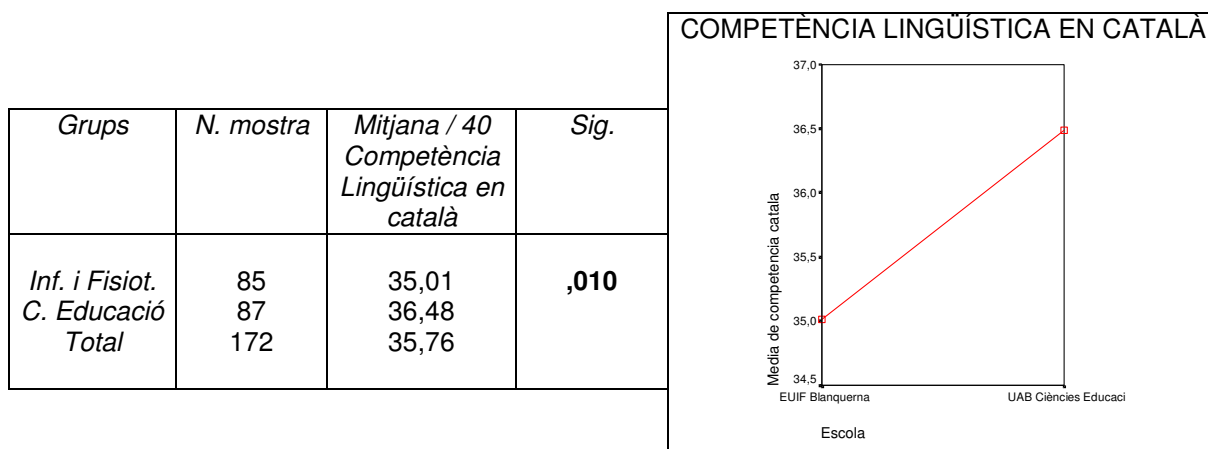


Fig.64: Anova Escolles – Competència lingüística català

Conforme als resultats obtinguts en la variable *competència lingüística en castellà*, no existeixen diferències significatives entre ambdós centres. Per contra, sí que observem diferències entre escoles a les dues llengües estrangeres. D'una banda, la variable *competència lingüística en francès*, pel que fa a totes dues institucions mostra una significança ($p = 0,000$) sobre 145 persones, amb unes mitjanes de 12,49 per als estudiants de l'àmbit sanitari i 19,82 per als de l'àmbit educatiu. Sens dubte, doncs, els futurs mestres d'anglès s'avaluen amb un nivell més elevat de francès que els futurs infermers o fisioterapeutes.

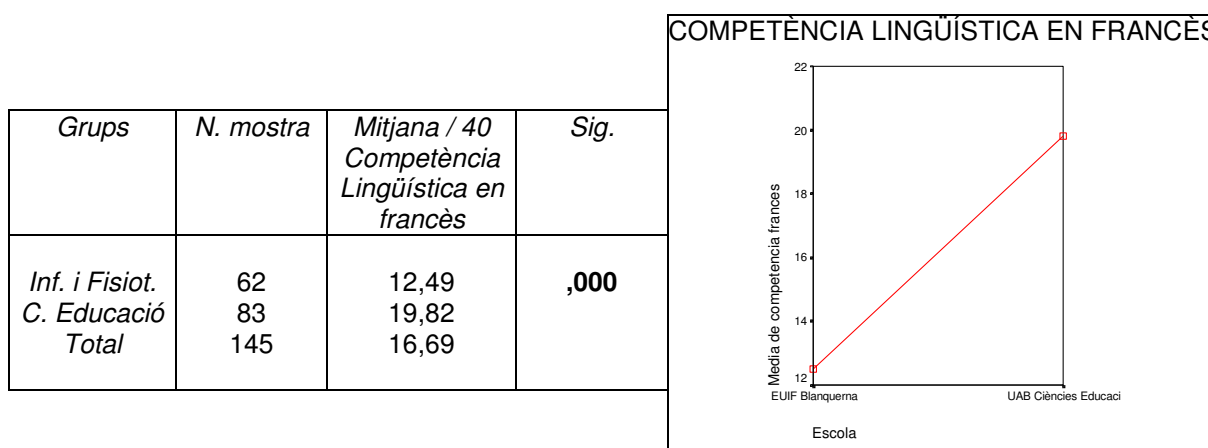


Fig.65: Anova Escolles – Competència lingüística francès

D'altra banda, la variable *competència lingüística en anglès*, contrastada per centres, segueix una tendència similar a la precedent. El resultat significatiu ($p = 0,000$) sobre 172 aprenents presenta unes mitjanes de 22,99 i de 28,76 respectivament. Això vol dir que els alumnes de Ciències de l'Educació s'autoavaluen millor en anglès, que els d'Infermeria i Fisioteràpia, cosa que sembla lògica si pensem en l'orientació professional dels primers.

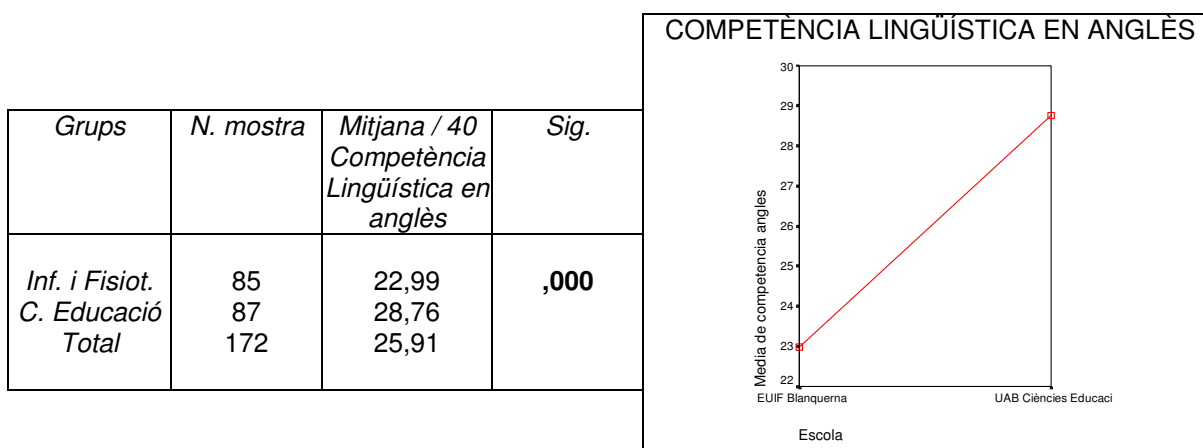


Fig.66: Anova Escoles - Competència lingüística anglès

3.5.2. ANOVA PER LLENGUA MATERNA

D'acord amb les segones anàlisis d'anova, la variable independent que s'ha escollit per contrastar amb la resta de variables dependents ha estat la llengua materna, en concret les dues majoritàries el castellà o el català. Tenint esguard dels resultats, s'observen diferències significatives entre el castellà i el català com a llengües maternes amb dues variables de personalitat, dues motivacionals-actitudinals, dues de competència lingüística i una metodològica. Les estratègies utilitzades pels estudiants no resulten amb cap significança, amb relació a la llengua materna; és a dir, no hi ha diferència entre els catalanoparlants i els castellanoparlants a l'hora de fer servir unes estratègies o altres.

VARIABLES	ANOVES <i>Llengua Materna</i>
<i>Orientació instrumental</i>	
<i>Actitud d'aprenentatge</i>	,025*
<i>Intensitat motivacional</i>	,032*
<i>Consciència lingüística</i>	
<i>Actituds vers els parlants</i>	
<i>Orientació integrativa</i>	
<i>Ansietat</i>	
<i>Metodologia tradicional</i>	,037*
<i>Metodologia comunicativa</i>	
<i>Estratègies memorístiques</i>	
<i>Estratègies cognitives</i>	
<i>Estratègies compensatòries</i>	
<i>Estratègies metacognitives</i>	
<i>Estratègies socials</i>	
<i>Personalitat - Extraversió</i>	,007*
<i>Personalitat - Responsabilitat</i>	
<i>Personalitat - Sociabilitat</i>	,029*
<i>Personalitat - Obertura</i>	
<i>Personalitat - Neuroticisme</i>	
<i>Competència lingüística en català</i>	,001*
<i>Competència lingüística en castellà</i>	,000*
<i>Competència lingüística en francès</i>	
<i>Competència lingüística en anglès</i>	
<i>Total significances per grups</i>	7

* significatiu

¹ quasi significatiu

Taula 41: Anoves Llengua materna

Pel que fa a l'*actitud d'aprenentatge* relacionada amb ambdues llengües maternes, la significança dóna $p = 0,25$ sobre un total de 162 alumnes. S'obtenen unes mitjanes de 2,72 per als que tenen el català com a llengua materna, i 3,22 per als que tenen el castellà. Per tant, els darrers manifesten unes actituds més positives per l'aprenentatge de llengües que els primers.

Grups	N. mostra	Mitjana / 5 Actitud d'Aprenentatge	Sig.
Català	75	2,72	,025
Castellà	87	3,22	
Total	162	2,99	

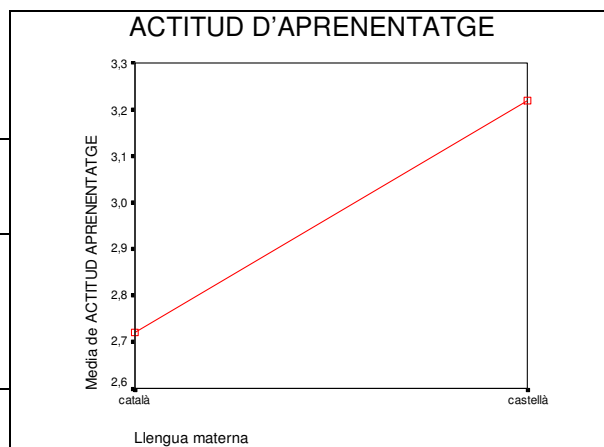


Fig.67: Anova Llengua materna – Actitud d'aprenentatge

Amb referència als resultats de la *intensitat motivacional* comparada amb el català i el castellà, podem dir que és significativa ($p = 0,032$) sobre una mostra de 168 persones. Les mitjanes són de 2,84 per als catalanoparlants, i de 3,30 per als castellanoparlants. Amb això, deduïm que els de parla castellana compten amb una intensitat motivacional més alta que els de parla catalana.

Grups	N. mostra	Mitjana / 5 Intensitat Motivacional	Sig.
Català	80	2,84	,032
Castellà	88	3,30	
Total	168	3,08	



Fig.68: Anova Llengua materna – Intensitat motivacional

La *metodologia tradicional*, amb relació a les dues llengües maternes dels estudiants, mostra una significança ($p = 0,037$) amb uns 168 individus. Els de català com a llengua materna disposen d'una mitjana de 2,73 mentre que la dels de castellà com a llengua materna és de 3,19. En conseqüència, els de parla castellana admeten ser més partidaris de la metodologia tradicional que no pas els de parla catalana.

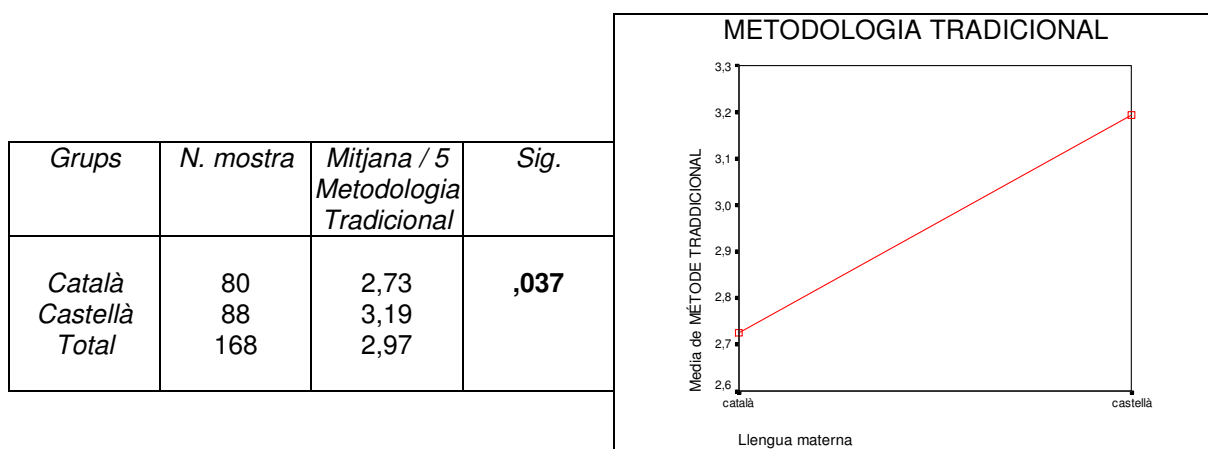


Fig.69: Anova Llengua materna – Metodologia tradicional

Tal com ja hem comentat, referent als resultats obtinguts entre la LL1 dels estudiants (el català i el castellà), i les variables de personalitat, disposem de dues dimensions significatives: l'*extraversió* i la *sociabilitat*. La primera presenta amb una significança ($p = 0,007$) sobre uns 168 alumnes. La diferència entre mitjanes supera el 0,50, essent 2,98 per als catalanoparlants, i 3,52 per als castellanoparlants; dit d'una altra manera, els de parla castellana, en comparació amb els de parla catalana, són més extravertits.

Grups	N. mostra	Mitjana / 5 Personalitat Extraversió	Sig.
Català	80	2,98	,007
Castellà	88	3,52	
Total	168	3,26	

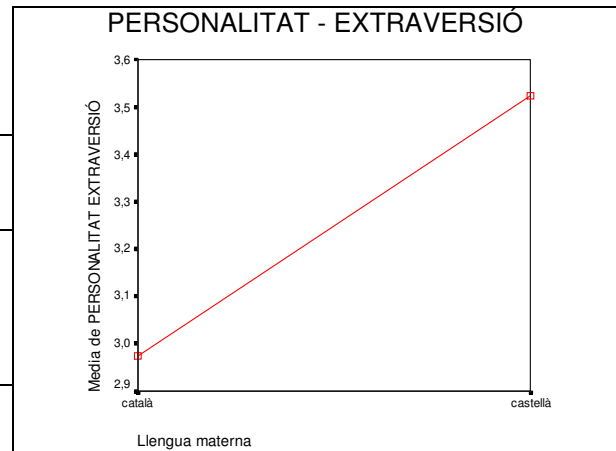


Fig.70: Anova Llengua materna – Personalitat Extraversió

Seguidament, la *sociabilitat* en contrast amb les dues llengües maternes resulta en una xifra significant ($p = 0,029$) amb un nombre de 168 estudiants, i unes mitjanes per als primers de 2,74 i per als segons de 3,23. En efecte, es consideren més sociables els que empren el castellà com a llengua materna que els que fan servir el català.

Grups	N. mostra	Mitjana / 5 Personalitat Sociabilitat	Sig.
Català	80	2,74	,029
Castellà	88	3,23	
Total	168	2,99	

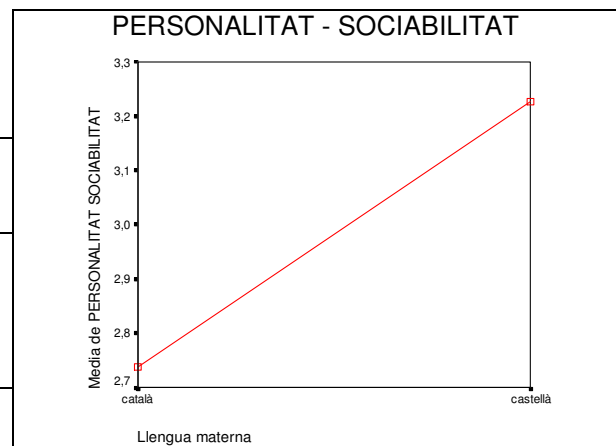


Fig.71: Anova Llengua materna – Personalitat Sociabilitat

Abans d'acabar amb les anàlisis d'aquesta anova, parem atenció a les diferències significatives entre les dues llengües maternes majoritàries i les variables dependents de competència lingüística. Emfasitzem que solament el català i el castellà presenten significances amb les dues llengües maternes majoritàries, la qual cosa vol dir que no existeixen diferències notables entre ambdós grups pel que fa a les llengües estrangeres. En estudiar la *competència lingüística de català* sobre una mostra de 160 enquestats, la significança resulta ser de $p = 0,001$ mentre que les mitjanes són de 36,78 i 34,84 respectivament. El resultat sembla lògic, ja que els de llengua materna catalana s'avaluen millor en la seva llengua que no pas els altres.

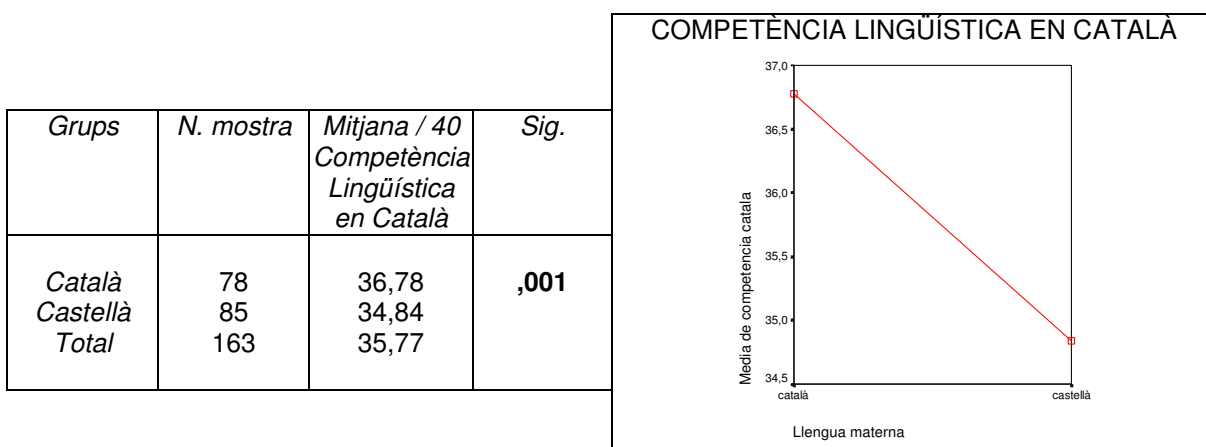


Fig.72: Anova Llengua materna – Competència lingüística català

Atesa la variable de *competència lingüística de castellà* en contrast amb les llengües maternes, s'observen resultats significatius ($p = 0,000$) sobre un total de 166 individus. Les mitjanes disten en més de 4 punts. La mitjana dels primers equival a 34,54 i la dels darrers a 38,61 la qual cosa significa que els castellanoparlants s'autoavaluen millor en aquesta llengua, que els catalanoparlants. Resultats, doncs, coherents amb els de la competència lingüística de català precedent.

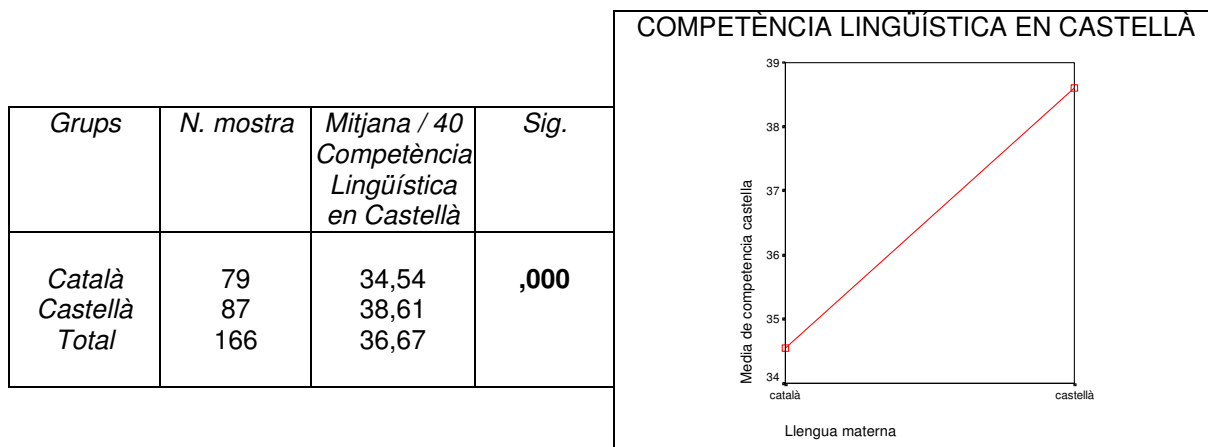


Fig.73: Anova Llengua materna – Competència lingüística castellà

Quant a la *competència lingüística* en llengües estrangeres, tal com hem fet referència abans, cal mencionar que no hi ha diferències significatives entre els dos grups de català i castellà com a llengua materna.

3.5.3. ANOVA PER AUTOAVALUACIONS DE LLENGÜES

Ens fixem ara en la darrera anàlisi d'anova entre les autoavaluacions de català, castellà, francès i anglès, i la resta de variables. Els estudiants s'han autoavaluat en una escala de l'1 al 10 que hem agrupat en quatre categories: 1 *suspès* (d'1 a 4,5), 2 *aprobat* (de 5 a 6), 3 *notable* (de 6,5 a 8) i 4 *excel·lent* (de 8,5 a 10). Aquestes anàlisis mostren si hi ha alguna diferència significativa entre els estudiants que s'han autoavaluat amb aquestes quatre qualificacions amb relació a la resta de variables dependents. Són les que menys significances mostren. D'entre elles, la que no en mostra cap és l'autoavaluació de francès, la que més la de castellà (4), seguida de l'anglès (3) i el català (3).

VARIABLES	ANOVES			
	Autoavaluacions Globals			
	Català	Castellà	Francès	Anglès
<i>Orientació instrumental</i>				
<i>Actitud d'aprenentatge</i>		,042*		,001*
<i>Intensitat motivacional</i>		,008*		
<i>Consciència lingüística</i>				,004*
<i>Actituds vers els parlants</i>				
<i>Orientació integrativa</i>				
<i>Ansietat</i>				,003*
<i>Metodologia tradicional</i>	,016*			
<i>Metodologia comunicativa</i>		,027*		
<i>Estratègies memorístiques</i>				
<i>Estratègies cognitives</i>				
<i>Estratègies compensatòries</i>	,058 ¹			
<i>Estratègies metacognitives</i>	,053 ¹			
<i>Estratègies socials</i>				
<i>Personalitat – Extraversió</i>				
<i>Personalitat – Responsabilitat</i>		,057 ¹		
<i>Personalitat – Sociabilitat</i>				
<i>Personalitat – Obertura</i>				
<i>Personalitat – Neuroticisme</i>				
<i>Total significances per grups</i>	3	4	0	3

* significatiu

¹ quasi significatiu

Taula 42: Anoves Autoavaluacions

El castellà i l'anglès mostren significances a les variables motivacionals, però, cap significança a la utilització d'estratègies; a l'inrevés, el català no obté significances a les variables motivacionals, i si valors quasi significatius a les variables d'ús de les estratègiques. Tret de l'anglès, les anoves per autoavaluacions de català i castellà compten amb significances a una variable metodològica. Talment, el castellà presenta un valor quasi significatiu al tret de personalitat-responsabilitat, l'única variable significant al constructe de personalitat, ja que el català i l'anglès no resulten amb cap significança per aquestes variables.

A) ANOVA PER AUTOAVALUACIÓ DE CATALÀ

Tot considerant l'anova que analitza les diferents autoavaluacions de català, d'una part, apreciem que no s'observen resultats significatius amb les variables actitudinals-motivacionals; d'altra part, solament hi ha dades significatives amb la preferència per una metodologia, i dues en la utilització d'estratègies. En total tres significances: una significativa i les altres dues quasi significatives. Cal afegir que la qualificació d'*excel·lent* no apareix en les dades, per bé que ha estat inclosa dins les possibles qualificacions per als enquestats. S'ha mantingut la qualificació de *suspès*, si bé només hi ha tres subjectes, per tal de mantenir un mínim de tres categories (*suspès*, *aprovat* i *notable*). Aquestes diferències de subjectes entre els grups fan que tots els resultats de l'anova de català s'hagin de valorar amb precaució, encara que s'hagi utilitzat la mitjana harmònica.

Amb relació a la significança entre els diferents grups d'enquestats, que s'han autoavaluat en català com a suspesos, aprovats, o notables, i la variable *metodologia tradicional* ($p = 0,016$), la mostra total compta amb 169 estudiants. Els suspesos presenten pel que fa a la metodologia tradicional una mitjana de 4,33, els aprovats una mitjana de 3,52; i finalment els que s'autoavaluen amb la qualificació de notable una mitjana de 2,81. Aleshores, amb una certa cautela (per la irregularitat en la distribució de la mostra), podem dir que els alumnes que accepten tenir un nivell baix o suspès de català són els que es defineixen més a favor de la metodologia tradicional, a continuació els segueixen els que compten amb un nivell acceptable o d'aprovat i, en darrer lloc, els que manifesten tenir un nivell notable o bo de català. Conforme puja el seu nivell de llengua catalana, es redueix la seva tendència a fer servir una metodologia tradicional.

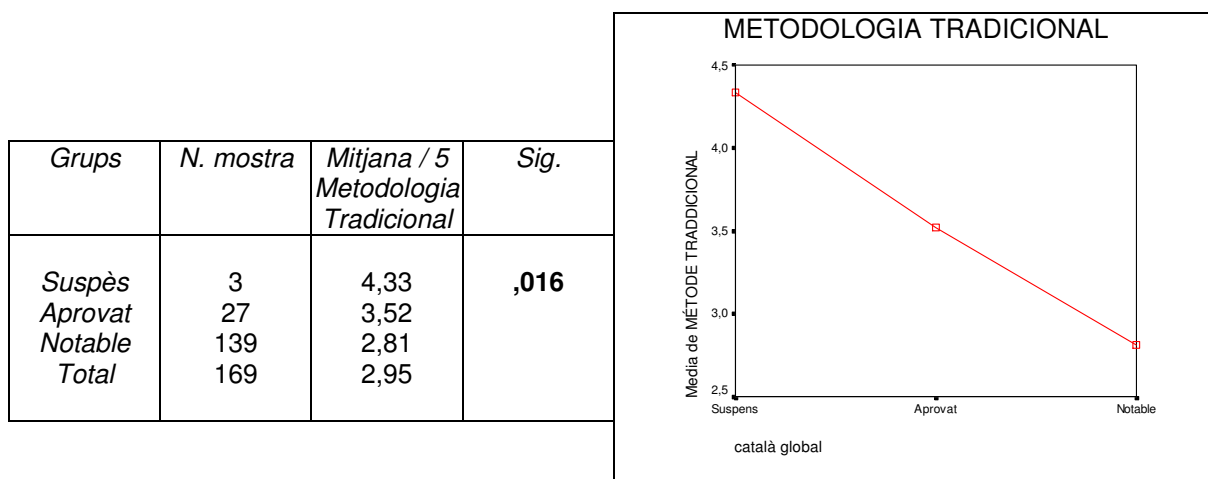


Fig.74: Anova Autoavaluació català – Metodologia tradicional

Amb vista els resultats obtinguts contrastant les agrupacions de l'autoavaluació de català amb dues de les quatre estratègies utilitzades pels alumnes, aquests són a ambdós casos quasi significatius. A les *estratègies compensatòries* ($p = 0,058$) sobre un total de 169 enquestats, les mitjanes són per als suspesos 3,33; per als aprovats 3,52 i per als de la qualificació de notable 2,86. En conseqüència, novament amb reserva, interpretem que les persones amb un nivell acceptable de català són les que tenen una tendència a utilitzar més les estratègies compensatòries; en segon lloc, hi són les que compten amb un nivell baix de català, finalment trobem les que tenen un nivell notable que són les menys partidàries del seu ús.

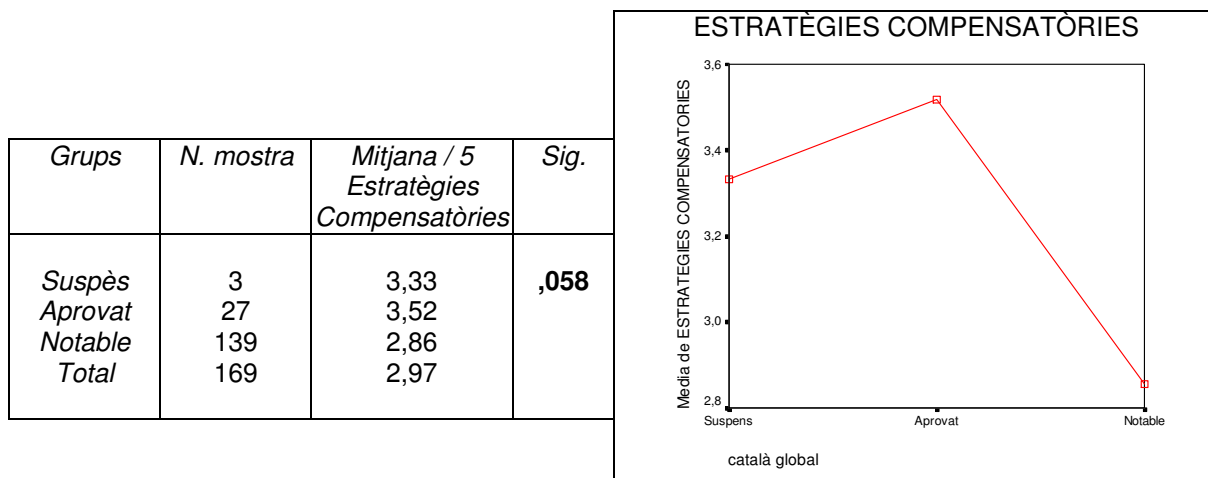


Fig.75: Anova Autoavaluació català – Estratègies compensatòries

De la mateixa manera, s'han contrastat diferències quasi significatives ($p = 0,053$) entre les categories de l'autoavaluació de català i la utilització de les *estratègies metacognitives*. La mostra és d'un total de 165 alumnes. Les mitjanes equivalen a 1,33, 3,40 i 3,00 respectivament. En consideració a aquests resultats i amb igual precaució, s'entén que els que s'inclinen a emprar més les estratègies metacognitives són els que s'adjudiquen un nivell en llengua catalana d'aprovat, després els de notable i, per acabar, els suspesos.

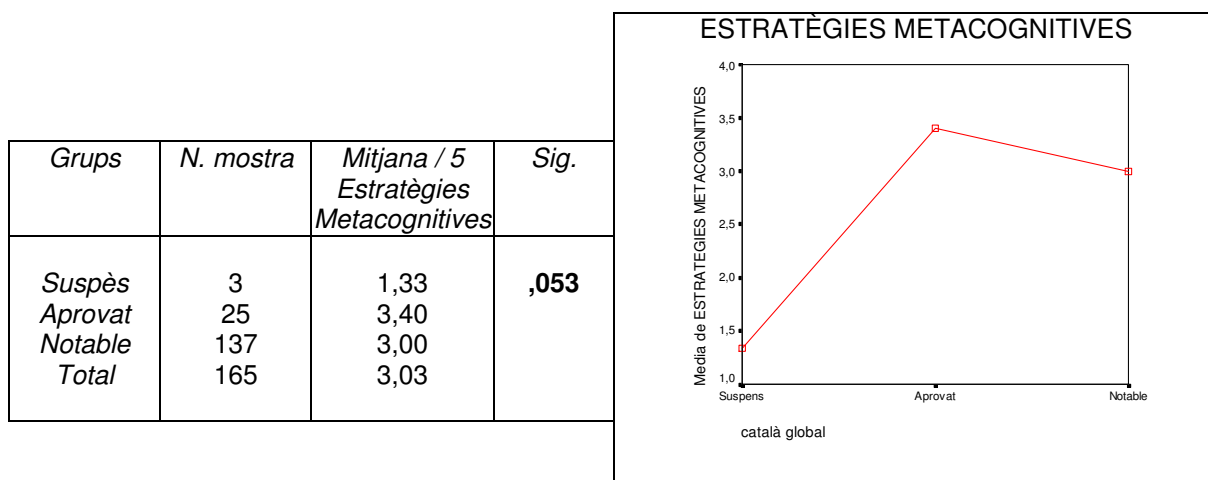


Fig.76: Anova Autoavaluació català – Estratègies metacognitives

Insistim, una vegada més, en el fet que tots els resultats de l'anova de català que acabem d'exposar s'han d'estimar amb una certa prudència, sobretot, per la desproporció d'individus entre les tres categories (*suspès*, *aprovat* i *notable*) de la mostra.

B) ANOVA PER AUTOAVALUACIÓ DE CASTELLÀ

Parem esment, a continuació, a l'anova que analitza l'autoavaluació de castellà contrastant-la amb la resta de variables. És l'autoavaluació que mostra més significances, amb la resta de variables dependents: dues variables motivacionals-actitudinals, una metodologia i un tret de personalitat. Per contra, l'autoavaluació de castellà contrastada amb l'ús que els estudiants fan de les estratègies no presenta cap resultat que sigui significatiu. Els diferents grups seleccionats per a la variable autoavaluació de castellà equivalen també a les valoracions de *suspès*, *aprovat*, *notable* i *excel·lent*. No obstant això, hem fet les anàlisis suprimint el cas d'un únic alumne suspès per no distorsionar els resultats. Per aquesta raó, en aquesta anova només hi consten tres categories: *aprovat*, *notable* i *excel·lent*.

El primer resultat significatiu s'observa entre l'autoavaluació de castellà i l'*actitud d'aprenentatge* ($p = 0,042$). La mostra es distribueix de la manera següent: 12 aprovats i una mitjana de 2,50, seguits de 43 notables i una mitjana de 2,63 i, per acabar, 112 excel·lents i una mitjana de 3,19, fent un total de 167 individus. Aquestes dades es poden entendre com que l'alumnat que s'autoavalua amb la qualificació més alta, la d'*excel·lent*, és, a més, el que disposa d'unes actituds d'aprenentatge més positives. A mesura que baixa la seva estimació quant al seu coneixement de la llengua castellana, disminueix també la seva actitud positiva vers l'aprenentatge.

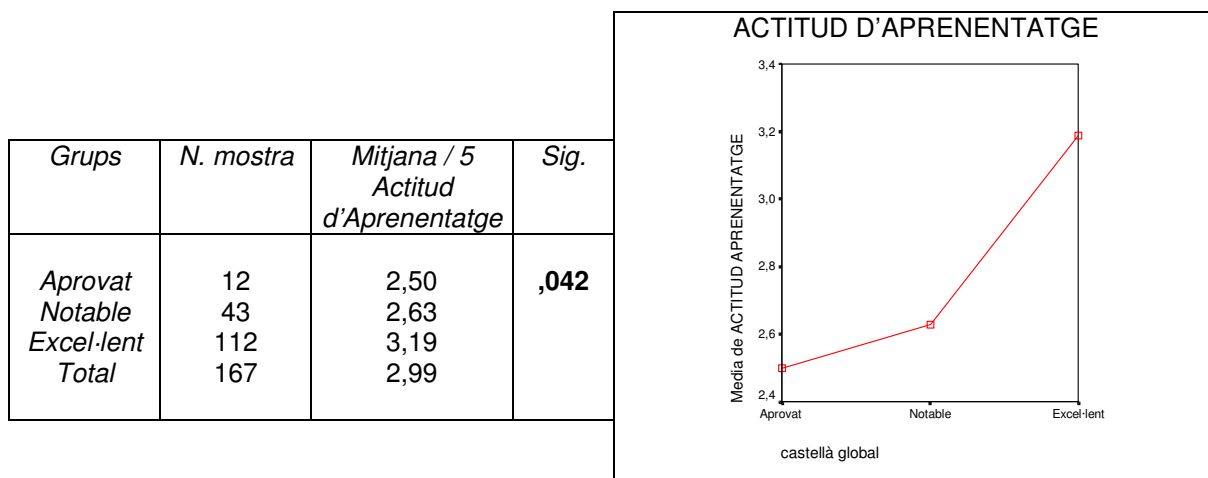


Fig.77: Anova Autoavaluació castellà – Actitud d'aprenentatge

Amb referència a la *intensitat motivacional* i els grups d'estudiants que s'han autoavaluat com a aprovats, notables i excel·lents, s'observa que la relació és significativa ($p = 0,008$) sobre unes 173 persones. Les mitjanes d'actitud vers l'aprenentatge es reparteixen en 2,15 per als aprovats, 2,82 per als notables i 3,27 per als excel·lents. Pel que fa al grup amb un millor coneixement de llengua castellana, s'observa la mateixa tendència que a la variable motivacional precedent; els aprenents que s'atribueixen un coneixement molt bo del castellà són els que demostren una intensitat motivacional més elevada. Amb això volem dir que els que s'avaluen amb una competència més alta en castellà són els més motivats per aprendre la llengua, els següents en motivació són els que qualifiquen el seu nivell de notable i, per acabar, els aprovats.

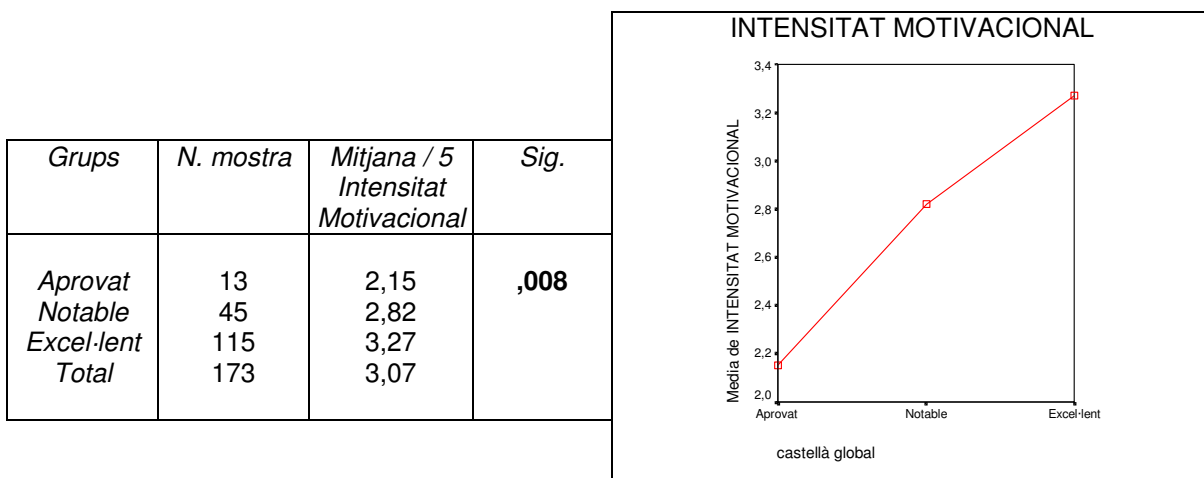


Fig.78: Anova Autoavaluació castellà – Intensitat motivacional

La única variable metodològica que mostra significança amb relació a l'autoavaluació de castellà és la *comunicativa* ($p = 0,027$). Les mitjanes per grups són les següents: per als aprovats 2,23, per als notables 3,42 i per als excel·lents 3,11 sobre 170 alumnes. Val a dir, però, que aquesta vegada, els que es manifesten més a favor d'una metodologia comunicativa no són els més bons, sinó els que avaluen el seu castellà amb el nivell de notable; de tota manera el que fa que la diferència sigui significativa és la mitjana que obtenen els aprovats, comparada amb els excel·lents i notables.

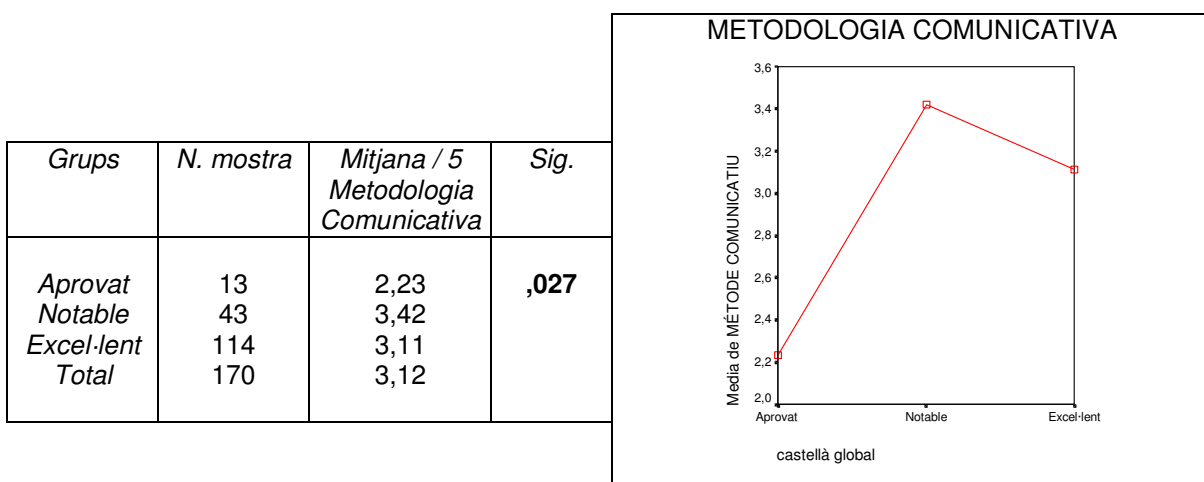


Fig.79: Anova Autoavaluació castellà – Metodologia comunicativa

Si estudiem la dimensió de *personalitat - responsabilitat* veiem que amb relació a l'autoavaluació de castellà és quasi significativa ($p = 0,057$). Les mitjanes d'aquest tret de personalitat són de 3,00 per als que s'autoavaluen amb un coneixement de llengua castellana d'acceptable, 3,34 de bo i 2,75 d'òptim sobre una mostra de 170 estudiants. La mitjana més alta l'aconsegueixen els notables, seguits dels aprovats, i excel·lents; és a dir, que els que compten amb un nivell bo de castellà s'autodefineixen com els més responsables.

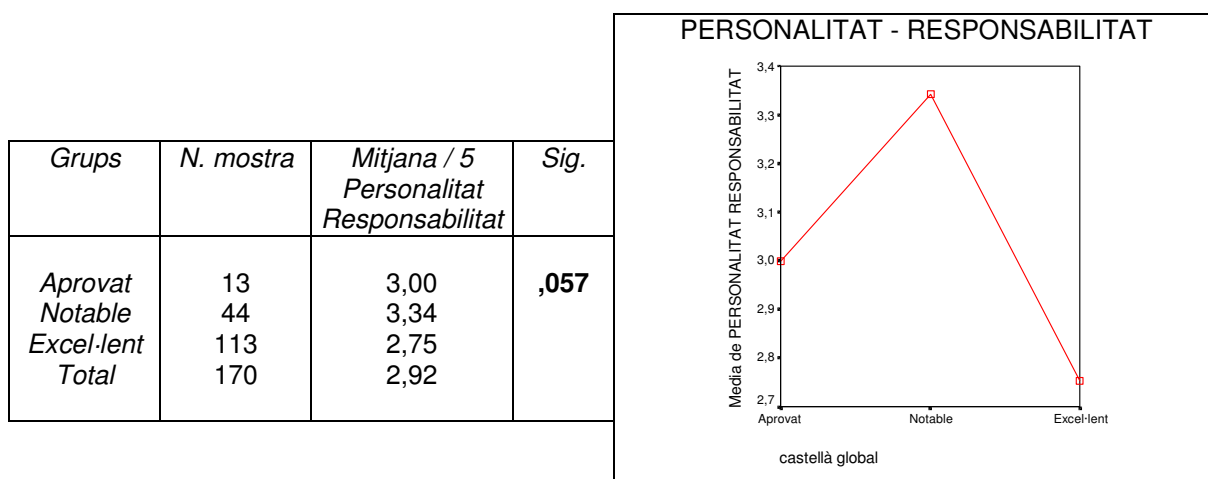


Fig.80: Anova Autoavaluació castellà – Personalitat Responsabilitat

C) ANOVA PER AUTOAVALUACIÓ DE FRANCÈS

Tot tenint en compte l'anova que estudia l'autoavaluació de francès, pel que fa a les altres variables dependents, volem fer esment que aquesta no presenta cap significança amb relació a les variables motivacionals-actitudinals, metodològiques, d'estratègies i de personalitat. Els diferents grups distingits aquí, com a cada autoavaluació, preveuen les qualificacions de *suspès*, *aprovat*, *notable* i *excel·lent*. No obstant això, la valoració d'*excel·lent* no apareix, tot i que ha estat inclosa dins les possibles qualificacions per escollir. Igualment, volem fer notar que aquesta anova presenta un nombre d'individus que es redueix sols a 75. D'aquí s'evidencia el fet que són menys de la meitat de tots els estudiants enquestats els que declaren tenir un coneixement, encara que baix, de la llengua francesa.

D) ANOVA PER AUTOAVALUACIÓ D'ANGLÈS

La darrera anova de les autoavaluacions analitza l'autoavaluació d'anglès amb les altres variables dependents. D'una banda, aquesta anova és després de la de castellà la que compta amb més significances (3), repartint-les només entre les variables motivacionals-actitudinals. D'altra banda, no resulta amb cap significança amb les variables metodològiques, d'estratègies o de personalitat. Els diferents grups triats, com a la resta d'autoavaluacions, inclouen les qualificacions de *suspès*, *aprovat*, *notable* i *excel·lent*. En aquesta anova, a diferència de l'anterior, trobem la qualificació d'*excel·lent* present. El grup dels *excel·lents* compta amb només 5 individus. Aquesta desigualtat de subjectes amb la resta de categories fa que els resultats s'hagin de examinar amb reserva.

La primera variable motivacional-actitudinal que constata diferències significatives entre els grups d'estudiants, que s'han autoavaluat en anglès com a suspesos, aprovats, notables i excel·lents, és l'*actitud vers l'aprenentatge* ($p = 0,001$). La mostra total compta amb 154 persones. Els suspesos compten amb una mitjana d'actitud d'aprenentatge de 2,37; els aprovats una mitjana de 2,91; els notables una mitjana de 3,42, i finalment, els excel·lents presenten una mitjana de 4,00. Els alumnes que admeten tenir un molt bon nivell d'anglès són els que manifesten una actitud d'aprenentatge més positiva, a continuació hi són els que compten amb un nivell bo, seguits dels qui tenen un coneixement suficient i, en darrer lloc, els qui manifesten tenir un nivell baix d'anglès. Efectivament, conforme millora el seu nivell de llengua anglesa, més favorables són les seves actituds d'aprenentatge.

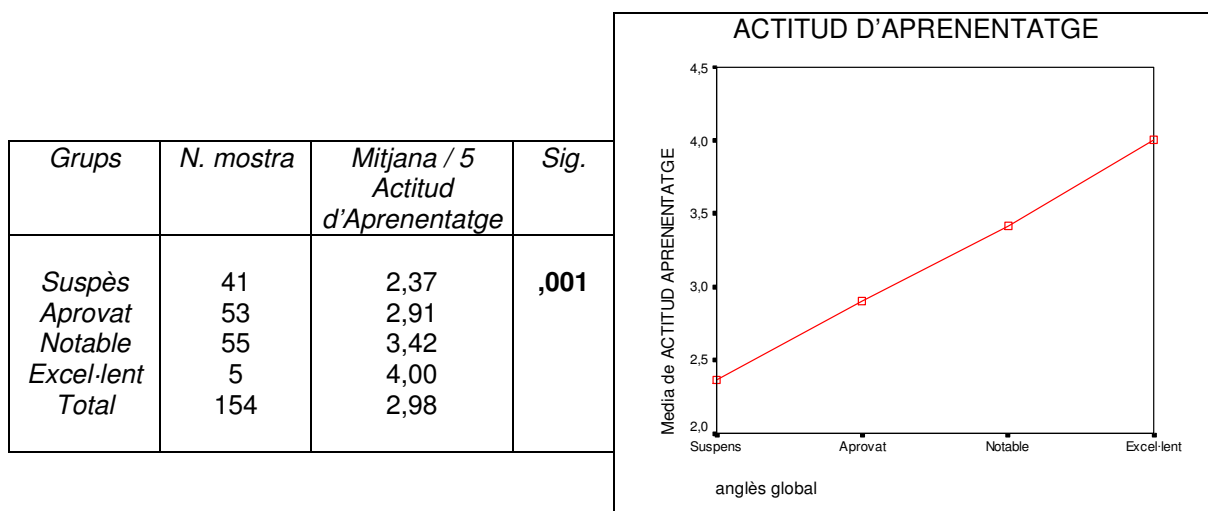


Fig.81: Anova Autoavaluació anglès – Actitud d'aprenentatge

En comparar els quatre grups d'autoavaluació d'anglès i la *consciència lingüística i cultural*, hem obtingut uns resultats significatius ($p = 0,004$) sobre un total de 160 enquestats. Les mitjanes equivalen a 2,31 per als suspesos; 3,33 per als aprovats; 3,11 per als notables, i 2,80 per als excel·lents. D'aquí interpretem que les persones amb un nivell acceptable d'anglès són les que demostren una major consciència lingüística; en segon lloc, comptem amb les d'un coneixement notable de l'anglès; en tercer lloc, les d'un nivell òptim i, per acabar, les que tenen un nivell insuficient, que són les que menys valoren les llengües des d'un punt de vista lingüístic i cultural. Com es pot observar al gràfic la diferència significativa es troba entre els suspesos i la resta d'estudiants.

Grups	N. mostra	Mitjana / 5 Consciència Lingüística i Cultural	Sig.
Suspès	42	2,31	,004
Aprovat	57	3,33	
Notable	56	3,11	
Excel·lent	5	2,80	
Total	160	2,97	

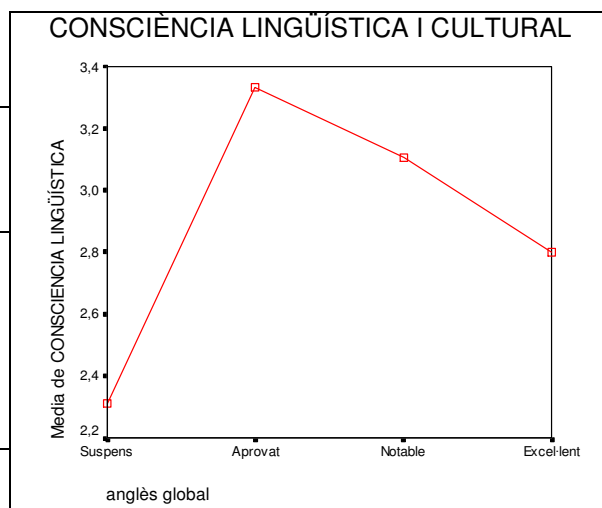


Fig.82: Anova Autoavaluació anglès – Consciència lingüística i cultural

El tercer resultat significatiu prové de la comparació entre la variable motivacional anomenada *ansietat* ($p = 0,003$) i els diferents grups de l'autoavaluació d'anglès, d'un total de 157 aprenents. Les mitjanes d'ansietat obtenen uns valors de 3,53; 3,25, 2,55 i 3,00 respectivament. Per això, s'entén que els qui s'adjudiquen un coneixement baix en llengua anglesa són també els més ansiosos, seguits dels aprovats, després dels qui tenen el nivell més alt i, per fi, els d'un nivell bo. Clarament, els qui compten amb els dos nivells més baixos d'anglès són els més ansiosos.

Grups	N. mostra	Mitjana / 5 Ansietat	Sig.
Suspès	40	3,53	,003
Aprovat	57	3,25	
Notable	55	2,55	
Excel·lent	5	3,00	
Total	157	3,06	

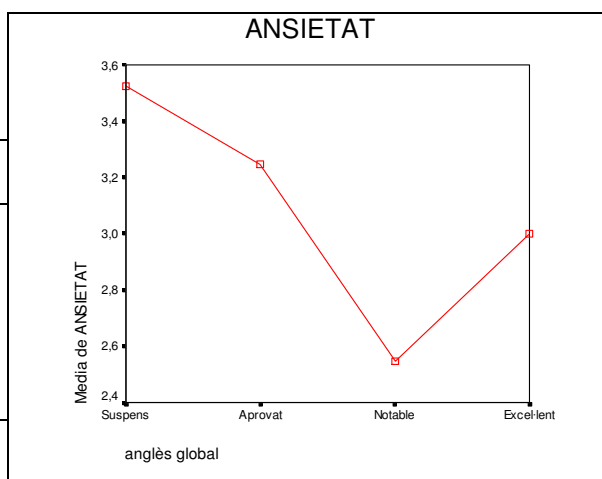


Fig.83: Anova Autoavaluació anglès – Ansietat

Recordem que tots els resultats de l'anova d'anglès que hem analitzat s'han de valorar amb una certa mesura, en especial, per la desproporció de subjectes en el grup dels *excel·lents* enfront les altres tres categories de la mostra (*suspès, aprovat i notable*).

3.5.4. VALORACIONS DE LES ANOVES

Prenent en consideració els resultats de les anoves fins aquí exposats, podem presentar la graella següent a tall de resum. Abans, però, volem recordar que les anoves d'autoavaluació per llengües (català, castellà, francès i anglès) són variables independents *qualitatives* (amb les categories de *suspès, aprovat, notable i excel·lent*) que no té cap sentit comparar-les amb les variables quantitatives dependents de *competència lingüística en català, castellà, francès i anglès* (corresponents a les autoavaluacions dels alumnes en les quatre llengües sense categoritzar). Senzillament, perquè confrontaríem el mateix concepte en ambdues variables. Per això, han estat eliminades de la graella quan apareixen amb les variables d'autoavaluacions per llengües.

VARIABLES	ANOVES						Total per variables
	Escoles	Llengua Materna	Autoavaluacions Globals				
			Català	Castellà	Francès	Anglès	
<i>Orientació instrumental</i>	,000*						1
<i>Actitud aprenentatge</i>		,025*		,042*		,001*	3
<i>Intensitat motivacional</i>	,002*	,032*		,008*			3
<i>Consciència lingüística</i>	,008*					,004*	2
<i>Actituds vers els parlants</i>							0
<i>Orientació integrativa</i>	,031*						1
	,033*					,003*	2
<i>Metodologia tradicional</i>		,037*	,016*				2
<i>Metodologia comunicativa</i>	,000*			,027*			2
<i>Estratègies memorístiques</i>							0
<i>Estratègies cognitives</i>							0
<i>Estratègies compensatòries</i>			,058 ¹				1
<i>Estratègies metacognitives</i>			,053 ¹				1
<i>Estratègies socials</i>							0
<i>Personalitat - Extraversió</i>		,007*					1
<i>Personalitat - Responsabilitat</i>				,057 ¹			1
<i>Personalitat - Sociabilitat</i>		,029*					1
<i>Personalitat - Obertura</i>							0
<i>Personalitat - Neuroticisme</i>							0
<i>Competència lingüística en català</i>	,010*	,001*					2
<i>Competència lingüística en castellà</i>		,000*					1
<i>Competència lingüística en francès</i>	,000*						1
<i>Competència lingüística en anglès</i>	,000*						1
Total significances per grups	9	7	3	4	0	3	26

* significatiu

¹ quasi significatiu

Taula 43: Anoves Generals

Tenint en compte aquests resultats, des d'una perspectiva global, podem dir que la variable independent que més significances presenta és la de les Escoles (Infermeria i Fisioteràpia - Ciències de l'Educació) amb un total de 9 resultats significatius. Seguidament, la variable independent Llengües maternes (català-castellà) amb un total de 7 resultats significatius. Les variables dependents que obtenen més significances amb relació a les variables independents (escoles, llengua materna i

autoavaluacions) són l'actitud d'aprenentatge i la intensitat motivacional amb 3 significances cadascuna. No presenten cap resultat significatiu les variables dependents: actituds vers els parlants, les estratègies memorístiques, les cognitives i les socials, el tret de personalitat d'obertura a noves experiències, i el tret de neuroticisme. Les variables motivacionals-actitudinals tenen una forta presència a les anoves per escoles (5/7).

Un cop estimats els resultats, constatem que, en conjunt, les anoves per escoles, per llengües i per autoavaluacions aporten diferències significatives entre grups que sintetitzem d'aquesta manera:

- 1) Les diferències entre els centres d'Infermeria i Fisioteràpia, i Ciències de l'Educació, es basen en cinc variables motivacionals-actitudinals, la metodologia comunicativa i les de competència lingüística en català, francès i anglès. Es fa palesa l'absència de resultats significatius entre els centres i les variables d'utilització de les estratègies a l'aula i de personalitat.
- 2) Les significances obtingudes en contrastar els dos grups de llengües maternes majoritàries, castellà o català, demostren que les que obtenen més resultats significatius són les variables motivacionals-actitudinals, les de personalitat i les de competència lingüística (català i castellà) amb dos en cada cas; seguida de la metodologia amb una. Les estratègies utilitzades pels estudiants comparades amb les llengües maternes no mostren cap significança.
- 3) Les diferències resultants de les anoves d'autoavaluacions en català, castellà, francès i anglès, segons les quals els estudiants s'han autoavaluat com a suspesos, aprovats, notables i excel·lents, amb relació a la resta de variables dependents mostren pocs resultats significatius. Els constructes que proporcionalment presenten més significances són els motivacionals i actitudinals.

A) L'anova d'autoavaluació en català resulta en tres significances, una metodologia i dues estratègies. No hi ha significances amb les variables actitudinals-motivacionals.

B) L'anova d'autoavaluació en castellà és la que més significances observa, quan l'analitzem amb la resta de variables dependents. Entre aquestes, les que mostren resultats significatius són dues variables motivacionals-actitudinals, una metodologia i un tret de personalitat.

C) L'anova d'autoavaluació en francès no resulta amb cap diferència significativa entre els quatre grups d'estudiants i la resta de variables dependents.

D) L'anova d'autoavaluació en anglès és després de la de castellà la que mostra més significances (3), totes elles motivacionals i actitudinals.

Per anoves els trets més distintius de cada agrupació queden definits tal com a continuació s'exposa:

1) **Anova per centres**. Els alumnes de Ciències de l'Educació disposen d'una orientació instrumental, una orientació integrativa, una intensitat motivacional i una consciència lingüística vers les llengües més marcadament alta. No obstant això, també manifesten un grau d'ansietat més elevat que els d'Infermeria i Fisioteràpia. Els futurs mestres són més partidaris de la metodologia comunicativa i s'autoavaluen millor en anglès que els futurs infermers o fisioterapeutes. Tots aquests resultats poden ser fruit, potser, de l'orientació professional escollida pels primers. Atenent a les variables de *competència lingüística*, l'alumnat de Ciències de l'Educació s'autoavalua amb una competència lingüística en català més elevada que l'alumnat

d'Infermeria i Fisioteràpia. Conforme a la *competència lingüística en castellà*, no existeixen diferències significatives entre ambdós centres. Per contra, sí que observem significances entre escoles a les dues llengües estrangeres. Amb relació a la *competència lingüística en francès i anglès* la tendència és similar: els futurs mestres d'anglès s'avaluen amb un nivell més elevat de francès i d'anglès que els futurs infermers o fisioterapeutes, la qual cosa sembla lògica si pensem en l'orientació professional dels primers.

2) **Anova per Llengua Materna**. Els que tenen el castellà com a llengua materna manifesten unes actituds per l'aprenentatge de llengües més positives i una intensitat motivacional més alta que els que tenen el català com a llengua materna. A més, els castellanoparlants opten més per una metodologia tradicional. Hem d'afegir que mostren també una personalitat més extravertida i sociable que els catalanoparlants. En autoavaluar-se sobre les llengües maternes, els resultats són força coherents, ja que, d'una banda, els de català com a llengua materna s'avaluen millor en la competència lingüística d'aquesta llengua (el català) que no pas els altres; d'altra banda, els castellanoparlants s'autoavaluen millor pel que fa a la seva competència lingüística en castellà que els catalanoparlants.

3) **Anova per Autoavaluacions de Llengües**

A.- **Català**. Conforme puja el nivell de llengua catalana dels estudiants es redueix la seva preferència per una metodologia tradicional. A més, els que compten amb un notable de català són els menys partidaris en emprar les estratègies compensatòries; i, al contrari, els que s'atorguen un nivell d'aprobat tendeixen a fer servir més les estratègies compensatòries i les metacognitives. Els alumnes que accepten tenir un coneixement insuficient de català són els que menys fan servir les estratègies metacognitives. Recomanem precaució en valorar aquests resultats, donada la desproporció en la repartició dels individus de la mostra entre les tres categories (*suspès, aprovat i notable*).

B.- **Castellà.** Com més alta és la qualificació que s'atorguen en llengua castellana, més positiva serà la seva actitud vers l'aprenentatge de llengües i la seva intensitat motivacional. Els alumnes amb un excel·lent en llengua castellana són els que disposen de les actituds d'aprenentatge més positives i demostren una intensitat motivacional més elevada. A més, són els segons en manifestar-se a favor d'una metodologia comunicativa. No obstant això, són els menys responsables. Els qualificats de notable són els que es manifesten més a favor d'una metodologia comunicativa, s'autodefineixen com els més responsables i són els segons més motivats per aprendre llengües. Per contra, els aprovats són els menys motivats per aprendre llengües. Igualment, els aprovats són els que es manifesten menys a favor d'una metodologia comunicativa (recordem que no hi ha suspesos) i es consideren força responsables.

C.- **Francès.** No presenta cap resultat significatiu en comparació amb les variables motivacionals-actitudinals, de preferències metodològiques, d'utilització d'estratègies i de personalitat.

D.- **Anglès.** Els alumnes que s'adjudiquen un coneixement excel·lent d'anglès són, a la vegada, els que disposen d'una actitud d'aprenentatge més positiva. A mesura que millora el seu nivell de llengua anglesa, més positives són les seves actituds d'aprenentatge. Resulta curiós que les persones amb un coneixement suficient d'anglès són les que compten amb una major consciència lingüística. Els qui manifesten tenir un nivell insuficient d'anglès són els que mostren unes actituds d'aprenentatge menys positives, són els menys conscients del valor lingüístic i cultural de les llengües i són també els més ansiosos. De fet, els dos nivells més baixos d'anglès corresponen als estudiants més ansiosos i, en canvi, conforme millora el seu nivell de llengua anglesa es redueix el grau d'ansietat.

Com a cloenda, podem destacar que, de les variables independents, les que ens han revelat més diferències significatives quant a la mostra han estat els centres i la llengua materna; amb tot això, les autoavaluacions dels estudiants també presenten diferències entre els grups (suspès, aprovat, notable i excel·lent) que cal considerar.

CONCLUSIONS FINALS

L'objectiu d'aquest estudi, com ja s'ha esmentat, és veure la influència que els factors individuals poden tenir en l'aprenentatge de llengües. La fonamentació teòrica de la primera part ha servit de coixí, tant per a l'elaboració posterior del qüestionari, com per a l'anàlisi i la valoració final de les dades.

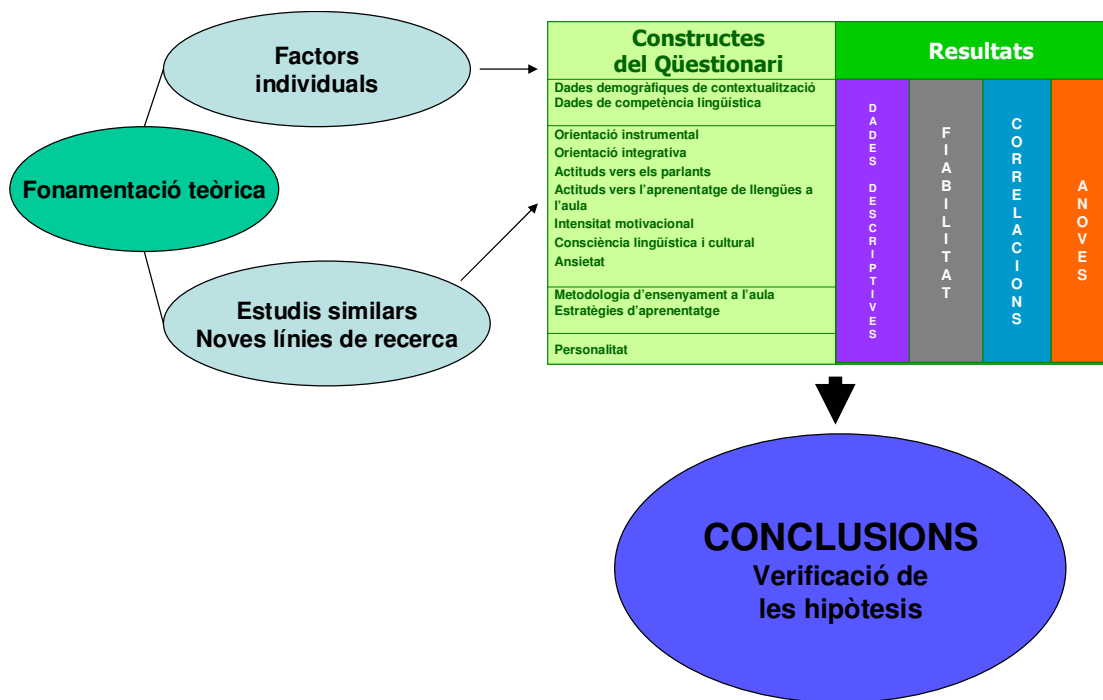


Fig.84: Conclusions

La recerca de segones llengües ha reconegut i debatut la infinitat de factors individuals, que potencialment intervenen en el procés d'aprenentatge d'una llengua estrangera. No obstant això, la identificació i classificació dels diferents factors individuals ha resultat sempre un problema. Especialment, perquè aquests factors inclouen des dels trets particulars i afectius de cada individu, fins a les

característiques pròpies del context; totes aquestes característiques i d'altres influencien la manera en què els estudiants afronten l'aprenentatge, com adquireixen la LL2, com la desenvolupen, com la fan servir, així com també el *nivell* i l'*èxit* últim de l'adquisició. Pel que fa als factors individuals, en aquest estudi hem revisat teories i treballs de recerca sobre la personalitat, l'ansietat, les estratègies d'aprenentatge, la motivació, les actituds, el context sociocultural i les metodologies, dins l'aprenentatge de segones llengües. La fonamentació teòrica de cadascun d'aquests factors individuals conforma el marc dels diferents constructes seleccionats per al qüestionari:

- La personalitat no només incideix en l'aprenentatge sinó que el condiona i el determina. Quant a les dimensions de personalitat ens hem basat en el Model dels Cinc Factors (FFM) de Digman (1990), McCrae (1992) i Costa & Widiger (1994); àmpliament experimentat, entre d'altres, per Masgoret, Bernaus & Gardner (2000), per ser el més entenedor per descriure la personalitat.
- Considerant les estratègies d'aprenentatge, hem tingut en compte els models de O'Malley & Chamot (1990) i Oxford (1990).
- Des d'un punt de vista general, el món educatiu reconeix que la motivació i les actituds són factors afectius essencials per a un aprenentatge adequat. La motivació influeix directament en l'aprenentatge. Primerament proporciona l'impuls per iniciar-se en l'aprenentatge i, més tard, la força conductora per mantenir-ne el procés. Amb relació a l'estudi de la motivació i les actituds, el model que hem seguit és l'anomenat *model socioeducatiu de l'adquisició de segones llengües* de Gardner (1985) i el test de motivació que el mateix autor i els seus col·legues han desenvolupat, més conegut com la *Bateria de Tests d'Actitud i Motivació (AMTB)*. L'AMTB és l'instrument de mesura de motivació i actituds més validat fins a la data. Per això, ha estat triat per l'equip de professors, que ha elaborat un qüestionari que adapta parcialment els constructes que ha proposat Gardner (1985). S'han mesurat els factors motivacionals i actitudinals per poder-los creuar amb la resta de dades.

- Qualsevol aprenentatge està sempre afectat per l'entorn en el qual esdevé. Cal considerar l'impacte del context cultural i educatiu general, i l'escolar o *ethos* de la classe, en particular. És per això que hem tingut en compte el context socioeducatiu (Gardner 1985), i els estudis de Stern (1983), i Williams & Burden (1997), tant a l'hora d'elaborar el qüestionari, com en el moment d'analitzar les dades. Com a part de la reflexió teòrica sobre el context socioeducatiu i lingüístic, hem exposat també, de manera molt sintètica, dues tendències metodològiques generals que agrupen els mètodes més rellevants per a l'ensenyament / aprenentatge de llengües. Aquestes serien una línia metodològica tradicional (Oxford 1996) i una altra línia metodològica comunicativohumanística.

Tot aquest marc teòric compta amb el rerefons d'uns estudis bibliogràfics, que investiguen sobre les motivacions per estudiar llengües estrangeres a l'educació secundària (Ramage 1990; Chambers 1999; Baker i MacIntyre 2003; Madrid 1999; Cid, Grañena i Tragant 2002), a l'educació d'adults (Knowles 2001, Richterich 1985 i Svendsen 1984); per acabar a l'ensenyament universitari (Coleman 1995a,1998,2002; Norris 2001; Lasagabaster 2003), amb l'aprenentatge de llengües amb propòsits específics (Blundell 1979 i Richterich 1985), en concret, la professió sanitària (Frank 2000, Lepetit i Cichock 2002, i Martyn 2000). El panorama bibliogràfic s'arrodona amb treballs addicionals sobre l'adaptació cultural (Masgoret, Bernaus i Gardner 2000), sobre el pensament motivacional i el compromís en l'aprenentatge de llengües (Ushioda 2001), sobre les actituds vers l'avaluació, els exàmens i els processos d'avaluació (Linde 2001); sobre els resultats d'aprenentatge i motivació (Masgoret, Gardner i associats 2003) i sobre l'ansietat (Kitano 2001, Rodríguez i Abreu 2003, i Levine 2003).

A partir de la reflexió teòrica precedent, a la segona part d'aquest treball, l'*Estudi Empíric*, s'han plantejat les quatre hipòtesis de recerca, s'ha fet la tria dels constructes pertinents i dels ítems definitius del qüestionari, el nostre instrument de recerca. Els constructes seleccionats han estat els següents:

- Dades demogràfiques de contextualització i competència lingüística
- Orientació instrumental
- Orientació integrativa
- Actituds vers els parlants
- Actituds vers l'aprenentatge de llengües a l'aula
- Intensitat motivacional
- Consciència lingüística i cultural
- Grau d'ansietat
- Preferències metodològiques d'ensenyament a l'aula
- Utilització d'estratègies d'aprenentatge
- Personalitat

Un cop finalitzada l'elaboració del qüestionari s'han fixat els objectius per constructes. Aleshores, s'ha posat en pràctica i s'ha fet l'anàlisi de les dades i els resultats. Per començar, hem fet una *descripció de les dades* en termes de freqüències i percentatges de les dades; seguidament, hem avaluat la consistència del qüestionari, comprovant la seva *fiabilitat*; a continuació, hem analitzat les relacions dels diferents constructes mitjançant de les *correlacions de Pearson bi-variades*; i en darrer lloc, amb les *Anoves* hem analitzat les diferències significatives entre els grups establerts.

De l'anàlisi descriptiva de les dades podem resumir els punts següents:

- La majoria dels enquestats són joves de 20 a 23 anys, nascuts i educats a Catalunya, d'educació plurilingüe, amb 10 anys estudiant la seva llengua materna i una llengua segona, i més de 7 una llengua estrangera (majoritàriament anglès). A més a més, alguns aprenents han estudiat una segona llengua estrangera (sovint francès). De totes maneres, el percentatge

referent a l'estudi de l'anglès com a LLE és més alt per als estudiants de Ciències de l'Educació, dada que justificaria el fet que es volguessin dedicar en un futur a ser mestres d'anglès. De ben segur que l'orientació professional dels alumnes ha influït en el fet que els futurs mestres d'anglès hagin realitzat més estades de llarga durada a l'estranger; o a la inversa, que el fet d'haver estat més temps a l'estranger hagi influït en la seva dedicació professional. Les raons principals per viatjar a l'estranger han estat, primerament, per fer turisme, i segonament per estudiar i fer turisme tot alhora. A l'àmbit familiar domina el monolingüisme en català o castellà amb els pares i, en canvi, a l'àmbit social predomina el bilingüisme (tal com s'ha publicat darrerament en els mitjans de comunicació). Llegeixen la premsa força regularment i tenen força llibres a casa, encara que pocs en llengua estrangera. És a dir, l'orientació professional dels estudiants futurs mestres d'anglès no comporta que aquests tinguin més llibres estrangers a casa que els futurs infermers o fisioterapeutes. La mostra enquestada s'autoavalua molt majoritàriament amb un nivell de competència lingüística més alt en castellà que en català. Quant a les llengües estrangeres, la competència lingüística dels individus en llengua anglesa sol ser en general més alta que en francès. Cal destacar que en francès només responen a l'autoavaluació menys de la meitat dels enquestats, i d'aquests més de la meitat admeten un coneixement baix de la llengua.

- Els estudiants amb una orientació instrumental i integrativa baixa i força baixa (54,2 %, 56,9 %) superen als que tenen actituds força i molt favorables a les orientacions instrumental i integrativa (45,7 %, 43,2 %). Els aprenents mostren menys sentiments positius vers els parlants i una actitud menys favorable vers l'aprenentatge de llengües. El grau d'esforç dels estudiants per aprendre llengües, en general, té una tendència lleu a mostrar un grau d'esforç alt. Predominen els estudiants que atorguen poc valor lingüístic i cultural a la llengua, com a part de la identitat lingüística i cultural d'una comunitat de parlants. Els alumnes amb un grau d'ansietat baix o força baix igualen als força o molt ansiosos.

- Les preferències dels estudiants en l'ús de les metodologies d'ensenyament a classe és mou prou equitativament entre la proposta tradicional i la comunicativo-humanística. Aleshores, no podem dir que els estudiants siguin més partidaris d'una o l'altra. En conjunt, els qui valoren la proposta tradicional de manera baixa o força baixa superen als qui valoren bé aquest tipus de metodologia. Seguidament i lògicament s'inverteixen els termes, i els més partidaris d'una proposta comunicativo-humanística superen als menys.
- Ateses les estratègies, respecte de les cognitives i metacognitives, els estudiants no es decanten significativament ni a favor ni en contra. Sí hi ha una aposta significativa per les estratègies compensatòries, i un desús també significatiu per les estratègies memorístiques i socials.
- La personalitat dels enquestats tal com ells mateixos la defineixen es caracteritzada per: *a*) una molt lleu obertura a noves experiències (52,7 %); *b*) una sociabilitat baixa o força baixa, i una responsabilitat força alta i alta per a més de la meitat dels membres de la mostra (60 %); *c*) una mostra que es considera al 50 % extravertida o introvertida; i *d*) una certa propensió a l'estabilitat per a més de la meitat dels enquestats (57,8 %).

Les correlacions de Pearson bi-variades ens han ajudat a veure tant les relacions positives i negatives entre variables, com si són significatives o no. Amb les anàlisis de les Anoves hem vist si hi ha diferències significatives entre els diferents grups establerts en les variables independents analitzades. Dels seus resultats, podem destacar que les que ens han revelat més diferències significatives quant a la mostra han estat les escoles i la llengua materna. Amb tot això, les autoavaluacions dels estudiants també presenten diferències entre els grups (suspès, aprovat, notable i excel·lent) que cal considerar.

Les conclusions precedents de les dades ens porten a resoldre les hipòtesis de recerca plantejades a l'inici de la segona part de la manera següent:

HIPÒTESI 1: *La motivació i les actituds correlacionen positivament amb l'aprenentatge de llengües.*

Globalment, s'han observat correlacions positives i significatives entre les autoavaluacions de castellà, francès i anglès amb l'actitud vers l'aprenentatge de la llengua, així com la intensitat motivacional per l'aprenentatge d'aquestes. També hi ha una correlació positiva i significativa entre les autoavaluacions de llengües estrangeres i la consciència lingüística i cultural. Amb aquests resultats es pot afirmar que la primera hipòtesi s'acompleix. El nostre interès ha estat també el de detectar si hi havia diferències per escoles, per llengua materna i autoavaluacions. En concret, els alumnes de Ciències de l'Educació disposen d'una orientació instrumental, una orientació integrativa, una intensitat motivacional i una consciència lingüística vers les llengües més marcadament alta; i són precisament ells mateixos els que s'autoavaluen millor quant a la seva competència lingüística en català, francès i anglès, en comparació amb els futurs infermers o fisioterapeutes, la qual cosa sembla lògica si pensem en l'orientació professional dels primers. És per això, també, que, manifesten un grau d'ansietat més elevat que els d'Infermeria i Fisioteràpia. Possiblement perquè per als seus estudis, les llengües són matèries amb un pes més específic. Tanmateix, com més alta és la qualificació que s'atorguen en llengua castellana, més positiva serà la seva actitud vers l'aprenentatge de la llengua i la seva intensitat motivacional. Al contrari, els que solament s'avaluen amb un aprovat de castellà són els menys motivats per aprendre la llengua. Pel que fa a la llengua anglesa, a mesura que millora el seu nivell de llengua, més positives són les seves actituds d'aprenentatge. Els qui manifesten tenir un nivell insuficient d'anglès són els que mostren unes actituds d'aprenentatge menys positives, són els menys conscients del valor lingüístic i cultural de les llengües i són també els més ansiosos. De fet,

els dos nivells més baixos d'anglès corresponen als estudiants més ansiosos i, en canvi, conforme millora el seu nivell de llengua anglesa es redueix el grau d'ansietat. En aquest cas, l'ansietat elevada actua com a factor negatiu vers l'aprenentatge. Aquests resultats confirmen una vegada més la hipòtesi que la motivació i les actituds mostren una correlació positiva amb l'aprenentatge de llengües.

Seguidament, hem contrastat els resultats prèviament exposats, amb la bibliografia d'estudis similars al nostre, presentada a la primera part del treball. D'aquesta manera, hem vist que una de les tres conclusions principals que es deriva del metanàlisi d'estudis realitzat per Gardner i els seus associats (Masgoret i Gardner 2003) és que les variables *actituds vers l'aprenentatge*, *el motiu integratiu*, *la motivació*, *l'orientació integrativa* i *l'orientació instrumental* estan relacionades positivament amb l'assoliment positiu de la llengua i les autoavaluacions. D'igual manera, diversos autors (Bernaus, Masgoret, Gardner i Reyes 2004; i Coleman 1995a) confirmen com els estudiants més motivats avaluen millor el seu anglès en comparació amb els estudiants menys motivats. Per a Ramage (1990), els aprenents de secundària que segueixen estudiant llengües estrangeres tenen unes actituds més positives vers l'aprenentatge de la llengua i uns resultats de competència lingüística més alts que els que no continuen estudiant una LLE. Lasagabaster (2003) explica com els estudiants universitaris bascos, que viuen en contexts preferentment castellanoparlants, amb una competència elevada en llengua castellana, i coneixements d'altres llengües a més de l'euskera, castellà i anglès, són els que manifesten unes actituds més positives vers el castellà. En canvi, en contexts bascoparlants, on hi ha un major nombre d'estudiants amb l'euskera com a LL1, que no compten amb una competència lingüística de castellà alta, les actituds vers la llengua castellana són negatives. Ateses les seves actituds vers l'anglès com a LLE, Lasagabaster (2003) corrobora que els aprenents que assoleixen els nivells alt i més alt són els que demostren les millors actituds vers la llengua. Talment Ushioda (2001) explica com els individus, que es veuen a si mateixos com a relativament exitosos en l'aprenentatge, tenen tendència a sentir-se intrínsecament motivats i a mostrar

trets de pensament motivacional positiu. Un altre autor que aporta resultats que confirmen un cop més la relació establerta entre el grau de motivació i el rendiment acadèmic és Madrid (1999); no obstant això, en alguns casos, aquesta correlació no s'acompleix, i ens trobem amb uns resultats acadèmics baixos, i en canvi la motivació es manté alta. Segons l'autor, això s'explica per una *pressió social* que vincula la LLE a una necessitat professional en el futur.

Tots aquests resultats difereixen dels ha obtingut Pavon (2001). Segons el seu estudi, no s'aprecia una relació clara entre el component afectiu *actitud* i el domini que mostren els aprenents d'anglès plenament motivats en un moment donat, en un context d'aprenentatge formal i amb característiques semblants quant a l'edat, el tipus i temps d'aprenentatge, així com el tipus i temps d'exposició a la LL2. En conseqüència, Pavon (2001) suggereix com Cenoz (1993), que aquest factor afectiu té una influència major en l'adquisició que es produeix en un entorn natural, i que són altres les variables de major pes en l'aprenentatge que es produeix a l'entorn de l'aula. En la mateixa línia d'Spolsky (1989), Pavon (2001) afirma que l'actitud no té una influència directa en l'aprenentatge sinó que és la motivació (com a resultat visible de les actituds dels aprenents) la que sí exerceix una influència determinant, ja que, com a mínim en el seu estudi (amb unes circumstàncies molt definides i uns subjectes molt particulars) no s'ha pogut demostrar que existeixi una relació estreta entre el que hem denominat *actitud* i la competència lingüística. Contràriament a Pavon (2001) els nostres resultats sí que avalen l'existència d'una vinculació molt estreta entre les motivacions i les actituds amb l'aprenentatge de llengües.

Referint-nos a l'ansietat elevada com a factor obstaculitzador de l'aprenentatge, els resultats de l'estudi de Masgoret, Bernaus i Gardner (2000) asseguren que els estudiants més ansiosos són els que veuen com el seu aprenentatge en llengua castellana es desenvolupa més lentament. Coleman (1998;2002) comprova com a mesura que millora el nivell de competència lingüística dels seus aprenents es redueix també el grau d'ansietat. L'estudi de Baker & Macintyre (2003) comenta com l'ansietat a les dues llengües correlaciona tant amb el desig de comunicar-se,

com amb la percepció comunicativa de manera significativa i negativa; la qual cosa vol dir que els estudiants amb una ansietat baixa tenen una disposició per comunicar-se i una percepció comunicativa altes.

HIPÒTESI 2: Els estudiants de l'Especialitat de Mestre en Llengües Estrangeres (anglès) assoliran graus de motivació i actituds més altes per a l'aprenentatge de llengües, que els estudiants d'Infermeria i Fisioteràpia.

Per validar o rebutjar la hipòtesis plantejada, s'han fet anàlisis de la variància. Els resultats demostren que, efectivament, els alumnes de Ciències de l'Educació disposen d'una orientació instrumental, una orientació integrativa, una intensitat motivacional i una consciència lingüística vers les llengües més marcadament alta que els d'Infermeria i Fisioteràpia. No obstant això, també manifesten un grau d'ansietat més elevat que els estudiants de l'àmbit sanitari. Tots aquests resultats poden ser fruit, potser, de l'orientació professional escollida pels primers. Sens dubte, aquests resultats avalen la hipòtesis proposada. Es pot afirmar, doncs, que els estudiants de l'Especialitat de Mestre en Llengües Estrangeres (Anglès), assoleixen graus de motivació i actituds més altes per a l'aprenentatge de llengües, que els estudiants d'Infermeria i Fisioteràpia.

Si comparem els resultats obtinguts a la nostra recerca amb els d'estudis semblants veiem que Coleman (1998;2002) reconeix en el seu treball clares ressonàncies de les orientacions instrumental i integrativa de Gardner. Com diu l'autor (1998;2002), ateses les raons dels estudiants del Regne Unit per aprendre llengües, els objectius pràctics corren parells al fet de gaudir de la llengua mateixa, i a uns sentiments positius vers la llengua meta de la comunitat. Talment és el que ocorre amb els estudiants procedents de Ciències de l'Educació que compten tant amb una orientació instrumental com amb una orientació integrativa

elevades; a més els mateixos manifesten una intensitat motivacional i una consciència lingüística vers les llengües més alta que els d'Infermeria i Fisioteràpia. Segons Chambers (1999), els seus resultats també marquen una clara diferència entre el grup d'estudiants anglesos i alemanys: els aprenents alemanys mostren unes motivacions i actituds més positives vers l'anglès com a LLE, ja que tenen una percepció més positiva de la classe i del professor, que els alumnes anglesos amb l'alemany com a LLE.

Tal com hem dit anteriorment, els estudiants de l'àmbit educatiu, que disposen d'una orientació instrumental i una orientació integrativa més marcadament alta, són justament els que s'autoavaluen millor quant a la seva competència lingüística en català, francès i anglès, si els comparem amb els de l'àmbit sanitari. Per tant, ambdues orientacions contribueixen a millorar la competència lingüística i a obtenir més bons resultats. Martyn (2000) corrobora aquest fet quan explica que els aprenents del seu estudi són generalment adults motivats, donat que el curs se centra en les seves necessitats professionals. Els estudiants necessiten desenvolupar una competència i una confiança en la seva comunicació professional en anglès, perquè aquesta llengua és a més del mitjà d'instrucció a la universitat, la llengua principal de comunicació professional al Pakistan. L'autora (2000) explica com els alumnes s'esforcen per aconseguir uns resultats excel·lents, no tan sols per assolir els requeriments del curs, sinó també per provocar un impacte positiu, tant personal com professional, en la seva comunitat. Els motius argumentats per Martyn (2000) són a la vegada instrumentals i integratius. Malgrat tot, sembla que l'orientació integrativa hi juga un paper determinant. Així, per Coleman (1995a; 1998;2002), els estudiants en el Regne Unit que compten amb una orientació integrativa superen la mitjana de competència lingüística. De fet, això es correspon amb els resultats aconseguits pels futurs mestres; aquests demostren una major orientació integrativa que corre parella a una millor autoavaluació en català, francès i anglès, respecte dels futurs infermers i fisioterapeutes.

Cal prendre en consideració també les opinions de Rodríguez i Abreu (2003) sobre la relació entre l'orientació integrativa i el grau d'ansietat. Els autors comenten com en l'estudi de Gardner, Day i MacIntyre de 1992, estadísticament hi ha correlacions negatives i significatives entre la orientació integrativa i totes les mesures d'ansietat; dit altrament, aquells aprenents que manifesten una orientació integrativa mostren menys ansietat que aquells que no compten amb una orientació integrativa. En contrast, els alumnes en l'estudi de Rodríguez i Abreu (2003), i en el de Rodríguez (1995) estan compromesos a esdevenir professors de LLE i, per tant, més probablement mostren una orientació més integrativa, que aquells aprenents pertanyents a d'altres estudis previs. Igualment, els esmentats estudiants manifesten una ansietat general en anglès. Aquestes dades coincideixen amb les pertanyents a l'alumnat de Ciències de l'Educació, d'acord amb aquestes, els aprenents d'aquest centre disposen d'una orientació integrativa més elevada, però tot alhora revelen un grau d'ansietat superior que els d'Infermeria i Fisioteràpia. És probable que aquest neguit s'expliqui en ser les llengües un requisit més determinant de la seva formació acadèmica i del seu futur professional. En consideració als resultats de Kitano (2001), la por d'una avaluació negativa influencia l'ansietat més fortament als estudiants d'un nivell avançat que als d'un nivell mitjà i elemental. Afirmació que seria certa, en aquest cas, per als aprenents de mestre que s'avaluen millor quant a la seva competència lingüística en català, francès i anglès, enfront als infermers i fisioterapeutes.

Adicionalment, hem d'esmentar que Bernaus (2001) explica com l'aprenentatge de LLE des d'una edat molt primerenca pot afavorir les actituds positives i la motivació en l'aprenentatge de llengües en general. Així ho demostra l'estudi de Bernaus (1998) en el que un grup d'alumnes que inicia l'aprenentatge d'una LLE als quatre anys d'edat mostra una major competència lingüística oral que el grup d'estudiants que va iniciar l'estudi de la LLE als 8 anys. Per l'autora (2001), els primers mostren una tendència més positiva en les seves actituds i una motivació

més alta per l'aprenentatge de les tres llengües de l'escola: català, castellà i anglès. En aquest moment, cal recordar que el percentatge de la mostra que ha estudiat l'anglès com a LLE més de 7 anys és més alt per als estudiants de Ciències de l'Educació; tal dada podria justificar en certa manera un grau de motivació alt.

A partir dels resultats de Coleman (1995a;1998;2002) els estudiants que aprenen una llengua dins una titulació de caire científic mostren un percentatge més elevat d'orientació instrumental. No és el cas de la nostra mostra on els aprenents de l'àmbit educatiu mostren una orientació tant instrumental com integrativa més elevada que els de l'àmbit sanitari. L'explicació la podem trobar en diferents factors. Per exemple, a l'estudi de Lepetit i Cichock (2002) sense considerar quina és la llengua que els alumnes han estudiat abans, tots ells identifiquen el castellà com la llengua estrangera més pràctica per al seu àmbit professional. En el cas de l'estudi que ens ocupa, per als estudiants enquestats és l'anglès. Conforme a Lepetit i Cichock (2002) l'elecció del castellà està estretament relacionada amb les necessitats lingüístiques en l'aprenentatge de LLE que identifiquen la situació del moment a Carolina del Sud per als estudiants de l'àmbit sanitari. Per a l'alumnat de l'àmbit educatiu del nostre treball, la bona competència en la llengua anglesa està fortament lligada a les necessitats lingüístiques que identifiquen la seva situació professional com a futurs professors de llengües estrangeres –anglès a l'ensenyament primari. Per als estudiants d'infermeria i fisioteràpia hi ha una orientació professional, en el sentit de que tal com diu Coleman (1995) a la seva recerca, ve donada pel reconeixement que es tracta d'una llengua internacional, una llengua franca. Val a dir, però, que Lepetit i Cichock (1990) parlen de com les relacions de tipus instrumental poden aparèixer com a totalment secundàries en certs grups. Els autors (1990) atribueixen aquesta actitud al fet que probablement les persones de la mostra són en la seva majoria joves adults que acaben d'entrar a la universitat; en altres paraules, o bé, no estan inserits en l'àmbit professional, o bé encara no tenen una idea precisa sobre quin serà el seu futur professional. Tal argument pot servir també per explicar el

perquè l'orientació instrumental vers la llengua estrangera seria secundària per als futurs infermers o fisioterapeutes. Ho seria en el sentit que la gran majoria dels alumnes esmentats no es plantegen la seva carrera professional en un àmbit de projecció internacional, sinó més aviat local o nacional. Segons Norris (2001), el rebuig per a unes raons instrumentals fortes en l'estudi de l'anglès pot indicar que la llengua considerada com la més adequada per a una comunicació verbal diària i habitual, és una altra. D'aquesta manera resulta raonable suposar que la majoria d'alumnes d'Infermeria i Fisioteràpia no veuen l'anglès com a imprescindible per al seu futur professional i, per tant, la seva motivació no mostra correlacions altes amb l'aprenentatge de llengua.

Arribats en aquest punt, no podem ometre la reflexió de Lasagabaster (2003) que recomana als professors d'anglès del País Basc que fomentin més el valor instrumental de l'anglès com a LLE; la raó principal d'aquest suggeriment és que els estudiants universitaris bascos enquestats no veuen en la llengua anglesa valors integratius. Té un efecte definitiu, segons l'autor, el fet que l'anglès sigui absent en la vida diària dels alumnes i que, per tant, es tracti clarament d'una llengua estrangera en aquest context determinat. Per això, probablement el fet de fomentar una orientació integrativa no milloraria el rendiment acadèmic dels estudiants i, en canvi, sí ho faria si els aprenents descobrissin valors instrumentals. Aquest argument es podria aplicar als estudiants de l'àmbit sanitari d'aquesta recerca. No obstant això, un cop acabat el contrast bibliogràfic, tenint esguard dels resultats fins ara exposats, i tal com exemplifica Martyn (2000), som del parer que efectivament ambdues orientacions conjuntament (i no una de sola) contribueixen a millorar la competència lingüística i a obtenir més bons resultats.

HIPÒTESI 3: *Les estratègies utilitzades pels estudiants en l'aprenentatge de llengües estan relacionades directament amb l'aprenentatge.*

Es pot observar que hi ha relacions positives i significatives entre la utilització d'estratègies memorístiques i l'orientació instrumental, intensitat motivacional i la consciència lingüística i cultural; en altres paraules, els que tenen una orientació instrumental alta, una actitud vers l'aprenentatge positiva i una consciència lingüística i cultural elevada fan servir les estratègies memorístiques. Els alumnes que utilitzen les estratègies cognitives estan relacionats amb una orientació instrumental i integrativa altes, així com amb unes actituds positives vers els parlants de la llengua meta, i tenen una relació positiva amb una intensitat motivacional i una consciència lingüística elevades. L'ús de les estratègies compensatòries també es relaciona amb l'orientació instrumental, la intensitat motivacional, la consciència lingüística i cultural, i l'ansietat amb l'ús de la llengua meta. Això significa que els més ansiosos utilitzen més les estratègies compensatòries que les altres. Finalment la utilització de les estratègies socials mostra correlacions, com la resta d'estratègies, amb l'orientació instrumental i amb la intensitat motivacional. Cal esmentar, però, que les estratègies metacognitives no presenten cap correlació significativa amb la resta de variables motivacionals i actitudinals. Amb referència als trets de personalitat, sempre correlacionen negativament. De fet, s'adverteixen correlacions negatives entre la responsabilitat i l'ús d'estratègies memorístiques i cognitives. I, en darrer lloc, hi ha una correlació igualment negativa entre el tret de personalitat d'obertura a noves experiències i l'ús d'estratègies socials. Analitzat l'ús de cadascuna de les estratègies amb la resta d'estratègies d'aprenentatge, fixem-nos en què totes elles correlacionen amb les altres.

Malgrat els resultats anteriorment citats, s'ha de subratllar que la utilització de les estratègies que apareixen al qüestionari no té cap relació amb cap de les autoavaluacions de llengua. Un cop exposats aquests resultats, no es pot confirmar la hipòtesi plantejada, donat que no hi ha cap correlació significativa entre les estratègies utilitzades pels estudiants i l'autoavaluació de les diferents llengües. De tota manera, s'ha fet una anàlisi de la variància per distingir si entre els grups hi podia haver alguna diferència, i si es podia advertir alguna relació entre els alumnes que s'autoavaluen en diferents qualificacions i la utilització d'algunes de les estratègies. Des d'aquest punt de vista, s'ha pogut constatar que tan sols en l'autoavaluació de català, els estudiants que compten amb un notable de català són els menys partidaris a emprar les estratègies compensatòries; i al revés, els que s'atorguen un nivell d'aprobat en català tendeixen a fer servir més les estratègies compensatòries i les metacognitives. Els alumnes que accepten tenir un coneixement insuficient de català són els que menys fan servir les estratègies metacognitives. S'ha de destacar, però, que els resultats només són tendencialment significatius. En conseqüència, no podem confirmar que la hipòtesi es compleixi.

A continuació, fruit del contrast d'aquest resultat amb la bibliografia de referència comptem amb l'estudi de Hsiao & Oxford (2002). Els autors (2002) aconsegueixen evidència empírica de la seva segona hipòtesi. Els seus resultats suggereixen que l'ús per part de l'estudiant d'algunes estratègies d'aprenentatge en LL2 està relacionat amb l'ús d'altres estratègies d'aprenentatge en una llengua segona. Aleshores, aquesta constatació dona suport a la idea d'Oxford (1990) que hi ha un suport mutu entre els diversos tipus d'estratègies d'aprenentatge en LL2; és a dir, les estratègies directes i les indirectes és beneficien les unes a les altres, i tots sis factors estudiats és reforcen l'un a l'altre. Resultats que, d'acord amb les correlacions obtingudes en aquest treball, queden totalment confirmats.

Si en aquesta recerca haguéssim comparat dos grups un experimental, entrenat en les estratègies, i un grup control, sense entrenament, com s'insinua en l'estudi de Hsiao & Oxford (2002), potser els nostres resultats haurien estat diferents.

Abans d'acabar els comentaris sobre la hipòtesi 3, voldríem remarcar que hi ha pocs estudis relacionats amb la utilització d'estratègies i l'aprenentatge de llengües; en contraposició, sí que hi ha molts treballs (vegeu O'Malley & Chamot 1990; i Oxford 1990) sobre taxonomies o classificacions d'estratègies d'aprenentatge a l'aula.

HIPÒTESI 4: Alguns trets de la personalitat, com l'extraversió i l'obertura a noves experiències, poden estar correlacionats amb la motivació i les actituds, així com amb l'aprenentatge de llengües.

Tot considerant la hipòtesi 4 proposada, no podem dir que els enquestats tinguin una personalitat definida, ja que com hem comprovat amb les correlacions, els resultats d'aquestes variables responen de manera aïllada a diferents tipus de personalitat. De fet, no configuren ni una tipologia determinada dins la mostra, ni reflecteixen tampoc trets de personalitat comuns o majoritaris per als estudiants enquestats. El tret de responsabilitat correlaciona negativament amb la intensitat motivacional i l'actitud vers els parlants. Els trets de personalitat següents: sociabilitat i neuroticisme, es correlacionen de manera positiva i significativa respectivament amb l'actitud vers els parlants, i l'orientació integrativa. El tret d'obertura correlaciona negativament amb l'ansietat en l'ús de la llengua, la qual cosa significa que els estudiants que són oberts a noves experiències no són ansiosos. Aquest mateix tret es correlaciona de manera negativa amb les dues preferències metodològiques i amb l'ús de les estratègies socials. El tret

d'extraversió és l'únic que mostra una correlació significativa amb una de les autoavaluacions, en aquest cas, la de castellà. Essent aquests els resultats es pot considerar que hi ha correlacions positives entre alguns trets de personalitat i les variables motivacionals i actitudinals. Malgrat tot, cal dir que només en un cas podem afirmar que la personalitat està relacionada amb l'aprenentatge. Per tant, aquesta hipòtesi únicament s'acompleix en part. S'han fet a continuació anàlisis de la variància per tal de confirmar aquests resultats previs; amb relació a la llengua materna, per grups, els castellanoparlants manifesten unes actituds per l'aprenentatge de llengües més positives, una intensitat motivacional més alta i també una personalitat, més extravertida i sociable, que els catalanoparlants. Sigui com sigui, les contradiccions són freqüents, per exemple, els alumnes amb un excel·lent en llengua castellana són els que disposen de les actituds d'aprenentatge més positives i una intensitat motivacional més elevada, però es consideren els menys responsables. Els qualificats de notable són els que s'autodefineixen com els més responsables, i són els segons més motivats per aprendre llengües. Per contra, els aprovats són els menys motivats per aprendre llengües i, en canvi, es consideren força responsables. S'ha de destacar, però, que la correlació entre el tret de responsabilitat i l'autoavaluació de castellà és solament tendencialment significativa. Per tant, els trets de personalitat que mostren realment diferències significatives són els relacionats amb la llengua materna dels estudiants. No obstant això, podem afirmar amb certa manera que en general alguns trets de personalitat sí que es relacionen amb la motivació i les actituds dels estudiants, si bé no és així amb l'aprenentatge.

En començar la comparació dels resultats que acabem d'exposar, amb investigacions similars, voldríem recordar que si bé molt breument, ja hem comentat les dificultats de la recerca per demostrar en estudis empírics els efectes d'alguns trets de la personalitat en la motivació i les actituds, i en l'aprenentatge de LL2. Per fer més evident aquestes dificultats, comptem no només amb els resultats del nostre estudi, sinó també amb d'altres com el de Madrid (1999). Abans, però, de contrastar els nostres resultats amb els de Madrid (1999), volem precisar una diferència existent quant a l'elaboració del qüestionari:

l'autor en el seu treball distingeix dotze trets de personalitat diferents amb tot just un ítem per cadascun d'aquests trets al seu qüestionari. En contraposició, en aquesta recerca hem inclòs cinc trets diferents amb quatre ítems per cada tret. En el seu estudi, Madrid (1999) declara que únicament han obtingut correlacions entre la timidesa, el grau de motivació i el rendiment acadèmic. Seguidament, Madrid (1999) admet que no han trobat cap altre tipus de relació entre el grau de motivació i els trets de personalitat. Així doncs, atesos els resultats de l'autor, els alumnes que es consideren més tímids estan poc motivats i compten amb un rendiment més baix; al contrari, els que es consideren menys tímids se senten més motivats i aconseguen un rendiment més alt. Pel que fa a aquest treball, el tret d'introversió-extraversió inclòs no ha obtingut cap resultat significatiu amb referència a les motivacions; sí que ha obtingut una correlació significativa amb relació amb l'autoavaluació de castellà. Cal dir que és l'únic cas en el qual podem afirmar que la personalitat està relacionada amb l'aprenentatge. De l'anàlisi de la variància fet a fi de corroborar els resultats precedents, en analitzar la llengua materna, per grups, els castellanoparlants han manifestat unes actituds per l'aprenentatge de llengües més positives, una intensitat motivacional més alta i també una personalitat, més extravertida i sociable, que els catalanoparlants. Recordem, a més, que els castellanoparlants són els que més bé s'autoavaluen amb referència a la seva competència lingüística en castellà. Resultats que guarden certa connexió amb els aconseguits per Masgoret, Bernaus & Gardner (2000) segons els quals els monitors d'anglès a Espanya, que són més extravertits, són aquells que parlen més llengües, estan motivats per aprendre castellà, compten amb un nivell més elevat de castellà i, en general, estan més adaptats que aquells monitors que resulten amb un nivell més baix d'extraversió. Els autors (2000) esmenten certs estudis que demostren que les característiques de la personalitat tenen influència en l'adaptació cultural segons siguin les normes socials de la nova cultura. Aquests autors es basen en allò suggerit per Ward (1996), segons el qual, l'interval cultural entre l'aprenent i les normes de la nova cultura és el millor predictor de l'adaptació cultural.

De la resta de resultats obtinguts en aquest treball, podem dir que hi ha correlacions entre alguns trets de personalitat i les variables motivacionals i actitudinals. A pesar d'això, no podem deixar d'advertir que aquests són dispersos i variats. De tota manera, el més curiós és que si bé alguns d'ells segueixen una certa lògica, d'altres resulten ser contradictoris, o si més no il·lògics. Per exemple, el tret de sociabilitat es correlaciona de manera positiva i significativa amb l'actitud vers els parlants, la qual cosa no deixa de comptar amb una certa coherència. El tret de responsabilitat, però, correlaciona negativament amb la intensitat motivacional i l'actitud vers els parlants; i el tret de neuroticisme correlaciona positiva i significativament amb l'orientació integrativa. Resultats aquests dos darrers difícils d'explicar amb una certa racionalitat.

Parant esment a l'ansietat en l'ús de la llengua, variable molt estretament vinculada tant a la motivació i les actituds, com a la personalitat, al nostre estudi, correlaciona negativament amb el tret d'obertura a noves experiències. Això significa que els estudiants que són oberts a noves experiències no són ansiosos. Novament, observem una coincidència amb la recerca de Masgoret, Bernaus & Gardner (2000) sobre l'adaptació cultural d'uns monitors d'anglès a Espanya. Els autors (2000) comenten com igualment el tret d'obertura a noves experiències està negativament relacionat amb l'ansietat en castellà. A més, el tret d'obertura a noves experiències està positivament relacionat a la quantitat de temps que el monitor ha passat en un país de parla castellana, i a la seva percepció de la competència lingüística en castellà, cosa que no s'ha constatat en els nostres resultats. Tornant al treball de Madrid (1999), amb certa reserva, i sense generalitzar per manca de representativitat en la mostra, Madrid (1999) declara que els alumnes de COU del centre privat estudiat es consideren doblement autoritaris i amb doble grau d'ansietat que els del centre públic. Madrid (1999) insinua que el major grau d'ansietat podria ser a causa d'una major exigència i preocupació per les notes al centre privat. Tot seguit, també amb prudència per falta de resultats significatius, Madrid (1999) comenta com els trets de personalitat que manifesten més correlacions amb el rendiment han estat: l'estat baix d'ansietat, el sentit d'autoritarisme i la constància en la feina. Talment, en general,

Madrid (1999) explica com no s'han trobat correlacions significatives entre el rendiment acadèmic dels alumnes i la percepció o autoconcepte respecte als 12 trets de personalitat explorats. Solament ha trobat alguna relació aïllada, en alguns centres i respecte a determinats trets. Per exemple, han observat una forta relació entre el grau d'empatia que senten els alumnes i el seu rendiment acadèmic. L'alt grau d'empatia apareix associat a un rendiment també alt i els índexs baixos es corresponen amb un rendiment també baix.

Tímidament, la crítica ha suggerit l'existència de vincles entre la personalitat i alguns factors motivacionals i actitudinals. Tant per Ellis (1985;1990), com per Lightbown & Spada (1993), en general, la recerca no ha demostrat encara, de manera clara i definida, la relació entre la personalitat i l'adquisició de segones llengües. Bàsicament, com diuen Lightbown & Spada (1993), per la seva complexitat, i perquè és probable que no sigui únicament la personalitat, sinó com es combina amb d'altres factors, el que contribueixi a l'èxit en l'aprenentatge d'una segona llengua. Segons el parer d'Ellis (1985;1990), és més plausible la relació entre personalitat i habilitats comunicatives que entre personalitat i pura habilitat lingüística. En la mateixa línia d'investigació trobem els estudis de Dörnyei & Schmidt (2001) que estableixen lligams entre certs trets de la personalitat i la promoció d'unes habilitats comunicatives i/o lingüístiques; els treballs d'Strong (1983) sobre l'adquisició d'habilitats lingüístiques comunicatives específiques; els d'Ely (1986) sobre el risc i la sociabilitat en la classe de llengua; i els de Masgoret, Bernaus & Gardner (2000) sobre l'adaptació cultural.

En plantejar i assumir aquesta hipòtesi, ho hem fet més aviat com un repte i desafiament. Com a investigadors ens hem volgut atrevir a indagar en aquest terreny encara insegur i complex. El risc de proposar aquesta hipòtesi no ha estat més que fruit de la creença de que només arriscant-se en la recerca es pot avançar. Segons els nostres resultats, podem dir, si bé amb cautela, que en general, certs trets de personalitat estan relacionats amb la motivació i les actituds dels aprenents; amb tot això, no tenim cap constància ni evidència que el mateix ocorri amb l'aprenentatge.

Quant a les limitacions d'aquest estudi, d'una banda, hem analitzat la motivació puntualment, i no com quelcom canviant que evoluciona al llarg de l'aprenentatge (Dörnyei 2003); per a tal estudi s'hauria de passar un qüestionari a començament i a final de curs, i veure l'evolució dels alumnes (Bernaus i Gardner, inèdit). D'altra banda, es podrien examinar les influències que les metodologies tradicional, comunicativo-humanística o d'altres poden tenir en l'aprenentatge de llengües. Donat el cas, s'hauria de fer un altre tipus d'estudi, comparant diferents classes amb diferents metodologies emprades a l'aula.

Per una altra banda, reconeixem que, amb relació a l'ús de les estratègies d'aprenentatge, s'hauria de portar a terme una preparació prèvia de l'alumnat enquestat; dit altrament, facilitar un entrenament en el seu ús, comparant així dos grups un experimental (entrenat en les estratègies) i un grup control (sense entrenament), i comprovar les diferències entre uns i altres. Tanmateix es podria intentar corroborar, com darrerament han fet Hsiao & Oxford (2002), la teoria de Brown i Palincsar (1982). Segons els seus resultats empírics, la instrucció des les estratègies cognitives és més efectiva quan es complementa amb la instrucció de les estratègies metacognitives. En opinió de Hsiao & Oxford (2002), quan s'ensenya els estudiants a fer servir les estratègies per millorar el rendiment en la LL2, els professors podrien considerar la integració explícita i simultània de diferents estratègies.

En darrer terme, tal com Ellis (1985;1990) i Lightbown & Spada (1993) han fet explícit, considerem que, quan es fa recerca sobre els efectes de la personalitat en la motivació, les actituds i l'aprenentatge, una de les majors dificultats (encara no resolta) és la de la identificació i la mesura. Proposem, doncs, indagar i experimentar en aquest sentit, a fi de trobar eines comuns per als investigadors, que ajudin a uniformitzar i comparar els estudis empírics, que es facin sobre aquest tema. En la mateixa línia, pot resultar interessant seguir la proposta de Madrid (1999). L'autor suggereix que es comprovi si s'acompleix a d'altres nivells i a d'altres contextos, la hipòtesi del seu estudi, segons la qual la timidesa

correlaciona amb el grau de motivació i el rendiment acadèmic; és a dir, els alumnes que es consideren més tímids, se senten poc motivats, i obtenen un rendiment més baix; i, en canvi, els que es consideren menys tímids se senten més motivats, i obtenen un rendiment més alt. Addicionalment, ens agradaria aportar una subhipòtesi, seguint la recerca d'Ellis (1985;1990), i observant si la timidesa afecta més a les habilitats comunicatives dels aprenents, que a les seves habilitats generals.

La percepció del propi aprenentatge, la voluntat integradora, l'orientació instrumental, les motivacions, les actituds i l'esforç dels estudiants per aprendre llengües, les preferències metodològiques d'ensenyament a l'aula i les estratègies que els estudiants consideren més importants a l'hora d'estudiar llengües, així com l'ansietat que tot aquest procés genera, juntament amb el condicionament de la personalitat dels enquestats són factors individuals. Per tot el que s'ha comentat anteriorment, podem afirmar amb satisfacció que aquest estudi és una nova aportació a la recerca en docència universitària, especialment en l'àmbit de llengües. Amb vista al futur, aquests factors individuals i els seus resultats, un cop avaluats i mesurats, poden conscienciar i ajudar a reflexionar sobre unes pautes concretes d'actuació per millorar les motivacions i actituds, que com hem vist, tenen una relació clara amb l'aprenentatge. A més, el nostre estudi com d'altres (Frank 2000, Duff i al 2002, Levine 2003, Lasagabaster 2003, i Bernaus, Masgoret, Gardner, i Reyes 2004) ha tingut en consideració el context educatiu i plurilingüe en què viuen els aprenents. S'inclou, així, en l'àmbit de recerca, esmentat en l'apartat *Futures Línies de Recerca*, que presta atenció a la globalització de l'entorn, i a un context social, cada cop més complex i canviant, donant pas a una realitat plurilingüe i pluricultural.

BIBLIOGRAFIA

- ACHOTEGUI, J. (2002): *La depresión en los inmigrantes: una perspectiva transcultural*, Ed. Mayo/Organón, Madrid.
- ALLPORT, G.W. (1937): *Personality: A psychological interpretation*, New York, Holt.
- ALONSO TAPIA, J. (1999): "Motivación y aprendizaje en la Enseñanza Secundaria", a COLL, C. (Coord.) *Psicología de la Instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*, Barcelona, ICE - Horsori, cap. IV, p. 105-140. ISBN: 84-85840-75-5
- AUSUBEL, P. D., NOVAK, J. D. I HANESIAN, H. (1968): *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 1987.
- BAKER, SC. & MACINTYRE, PD. (2003): "The role of gender and immersion in communication and second language orientations", a DÖRNYEI, Z. (2003): *Attitudes, Orientations, and Motivation in Language Learning*, Oxford: Backwell Publishing Ltd. ISBN: 1-4051-1116-X
- BERNAUS, M. (1992): *The role of motivation in the learning of English as a foreign language*, Tesi Doctoral no publicada, Universitat de Barcelona.
- BERNAUS, M. (1998): "Introduction of a third language from kindergarten: how it can affect L1 and L2 acquisition", *Betea Magazine*, 7:3-7.
- BERNAUS, M. (2000a): "The role of attitudes and motivation in the introduction of language awareness into the curriculum", *Workshop 1*, Graz a <http://www.ecml.at>

- BERNAUS, M. (2000b): “La evolución de las corrientes metodológicas en la enseñanza de lengua extranjera”, *Proyecto Docente de Didáctica de la Lengua Extranjera. Inglés y Francés*, inédit, Universitat Autònoma de Barcelona.
- BERNAUS, M. (2001): “El profesor y el alumno como agentes del proceso de aprendizaje”, a NUSSBAUM, L. i BERNAUS, M (ed.) (2001): *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*, Síntesis Educación, p. 97-106. ISBN: 84-7738-911-X
- BERNAUS, M. i ESCOBAR, C. (2001): “El aprendizaje de lenguas extranjeras en medio escolar”, a NUSSBAUM, L. i BERNAUS, M (ed.) (2001): *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*, Síntesis Educación, p. 97-106. ISBN: 84-7738-911-X
- BERNAUS, M. i al. (2003) “Evlang et la construction des attitudes”, a CANDELIER, M., *L'éveil aux langues à l'école primaire*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- BERNAUS, M., MASGORET, A.-M., GARDNER, R.C., i REYES, E (2004): “Motivation and Attitudes toward Learning Languages in Multicultural Classrooms”, *International Journal of Multilingualism*, Multilingual Matters.
- BERNREUTER, R. G. (1931): *The Personality Inventory*, Standford, CA, Standford University Press.
- BERWICK, R. & ROSS, S. (1989): “Motivation after matriculation: Are Japanese learners of English still alive after exam hell?”, *JALT Journal*, 11(2), 193-210.
- BESS, J. L. (ed.) (1997): *Teaching well and liking it: Motivating Faculty to teach effectively*, Baltimore-London, The Johns Hopkins University Press. ISBN: 0-8018-5364-8

- BLUNDELL, L. (1979): "English for Teaching Purposes – the craftsman's tools", a HOLDEN, S. (ed.) (1979) *English for Specific Purposes*, Modern English Publications Ltd. ISBN: 0 906149 00 2
- BOGGIANO, A. K. & PITTMAN, T. S. (ed.) (1992): *Achievement and motivation: A social-development perspective*, Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- BROWN, A. L., & PALINCSAR, A. S. (1982): "Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training", *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2, 1-17.
- BROWN, H. D. (1987): *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 2nd Edition.
- BURSTALL, C. (1975a): "Factors affecting Foreign Language Learning: a consideration of some recent research findings", *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, 8:5-25.
- BUSCH, D. (1982): "Introversion-extroversion and the EFL proficiency of Japanese students", *Language Learning*, 32:109-32.
- CATTELL, R. B. (1956): "Personality and motivation theory based on structural measurement", a McCARY, J. (ed) (1956): *Psychology of Personality*, New York, Logos.
- CATTELL, R. B., EBER, H. W. i TATSOUKA, M. N. (1970): *Handbook of the 16 Personality Factors Questionnaire*, Champaign, IL, Institute of Personality and Ability Testing.

- 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, 113-127.
- CENOZ, J. i PERALES, J. (2000): "Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas", a MUÑOZ, C (ed.): *Segundas lenguas: Adquisición en el Aula*, Barcelona, Editorial Ariel S. A., Ariel Lingüística. ISBN: 84-344-8240-1
- CHAMBERS, G. N. (1999): *Motivating Language Learners*, Clevedon, Multilingual Matters Ltd. ISBN: 1-85359-448-2
- CHAPELLE, C. & ROBERTS, C. (1986): "Ambiguity tolerance and field independence as predictors of proficiency in English as a second language", *Language Learning*, 36:27-45.
- CHASTAIN, K. (1975): "Affective and ability factors in second language acquisition", *Language Learning*, 25:153-61.
- CID E., GRAÑENA G. I TRAGANT E. (2002): "On the Development of a Data-Based Questionnaire on Motivation", *Fifty Years of English Studies in Spain (1952-2002)*, Actas del XXVI Congreso de AEDEAN, 349-354.
- CLARIANA, M. (1994): *L'estudiant de secundària: què en sabem?*, Barcelona, Barcanova. ISBN: 84-7533-991-3
- CLONINGER, C. R. (1987): "Neurogenic adaptive mechanisms in alcoholism", *Science*, 236, 410-416.

- COLEMAN, J. A. (1995a): *Progress, proficiency and motivation among University Language Learners*, Dublin, Centre for Language and Communication Studies (Trinity College Dublin), Occasional Paper núm. 40, spring 1995.
- COLEMAN, J. (1998; 2002): "Motivation among university language students in the UK and in continental Europe", *Research Forum Papers*, Centre for Information on Language Teaching and Research, CILT web site: <http://www.cilt.org.uk> 23/5/02
- COSTA, P. T. & McCRAE, R. R. (1988): "From catalog to classification: Murray's needs and the five-factor model", *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 258-265.
- COSTA, P. T. & WIDIGER, T. A. (ed.) (1994): *Personality Disorders and the Five-factor Model of Personality*, Washington, American Psychological Association. ISBN: 1-55798-214-7
- CROOKES, G. & SCHMIDT, R. W. (1991): "Motivation: reopening the research agenda", *Language Learning*, 41, 469-512.
- CROSLING, G. & WARD, I. (2002): "Oral Communication: the workplace needs and uses of business graduate employees", *English For Specific Purposes*, 21, 41-57, Pergamon.
- DECI, E. L. & RYAN, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*, New York, Plenum.
- DECI, E. L. & FLASTE, R. (1996): *Why we do what we do: Understanding self-motivation*, New York, Penguin.

- DIGMAN, J. M. (1990): "Personality structure: Emergence of the five-factor model", *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440.
- DÖRNYEI, Z. (1994): "Motivation and motivating in the foreign language classroom", *Modern Language Journal*, núm. 78, 273-284.
- DÖRNYEI, Z. (1996): "Hungarian School Children's Motivation to learn foreign languages: A comparison of target languages", *NovELTy*, núm. 3, 6-16.
- DÖRNYEI, Z. (1997): "Psychological Processes in Cooperative Language Learning: Group Dynamics and Motivation", *The Modern Language Journal*, 81, 482-493.
- DÖRNYEI, Z. (1998): "Motivation in second and foreign language learning", *Language Teaching*, 31, Cambridge University Press, UK, 117-135.
- DÖRNYEI, Z. & CSIZÉR, K. (1998): "Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study", *Language Teaching Research*, núm. 2, 203-229
- DÖRNYEI, Z. (2000): *Teaching and researching motivation*, Harlow, UK, Addison Wesley Longman.
- DÖRNYEI, Z. (2001a): *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z. (2001b): *Teaching and Researching Motivation*, Harlow, Essex: Longman.

- DÖRNYEI, Z. & SCHMIDT, R. (ed.) (2001): *Motivation and Second Language Acquisition*, Honolulu, Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii Press. ISBN: 0-8248-2458-X
- DÖRNYEI, Z. (2002): "The motivational basis of language learning tasks", a ROBINSON, P. (ed.): *Individual Differences in Second Language Acquisition*, Amsterdam, John Benjamins, 137-158.
- DÖRNYEI, Z. & OTTÓ, I. (2002): "Motivation in action: A process model of L2 motivation", *Research Forum Papers*, Centre for Information on Language Teaching and Research. Last Updated 11 February 2002. CILT web site: <http://www.cilt.org.uk> 23/5/02
- DÖRNYEI, Z. (2003): "Attitudes, Orientations, and Motivation in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications", *Attitudes, Orientations, and Motivation in Language Learning*, Oxford: Backwell Publishing Ltd. ISBN: 1-4051-1116-X
- DUFF, P. A., WONG, P. & EARLY, M. (2002): "Learning Language for Work and Life: The Linguistic Socialization of Immigrant Canadians Seeking Careers in Healthcare", *The Modern Language Journal*, 86, iii, (2002) 0026-7902/02/397-422.
- *El Mundo*, "El síndrome de Ulises afecta a la mayoría de los inmigrantes", Europa Press, divendres, 24 d'octubre de 2003, versió digital, <http://elmundosalud.elmundo.es/elmundosalud/2003/10/24/neuropsiquiatria/1067011256.html>
- ELLIS, R. (1985; 1990): *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 6th impression. ISBN: 0-19-437081-X

- ELLIS, R. (1997): *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- ELY, C. M. (1986): "Language learning motivation: a descriptive and causal analysis", *The Modern Language Journal*, Madison, University of Wisconsin Press, vol. 70, núm.1, p. 28-35.
- EYSENCK, H. J. (1959): *Manual of the Maudsley Personality Inventory*, San Diego, CA, Educational and Industrial Testing Service.
- EYSENCK, H. J. (1970): *The structure of human personality*, Londres, Methuen.
- EYSENCK, H. J. i EYSENCK, S. B. G. (1978): "Impulsiveness and venturesomeness: Their position in a dimensional system of personality description", *Psychological Reports*, 43, 1247-1255.
- EYSENCK, H. J. (1987): "The definition of personality disorder and criteria appropriate for their description", *Journal of Personality Disorders*, 1, 211-219.
- FRANK, R. A. (2000): "Medical communication: non-native English speaking patients and native English speaking professionals", *English for Specific Purposes*, 19, 31-62. Pergamon
- FREEMAN, D. (2002): "The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from north American educational research on teacher education in English language teaching", *Language Teaching*, The international abstracting journal for language teachers, educators and researchers, Cambridge University Press, núm. 35, p.1-13.
- GARDNER, H. (1993; 1998): *Inteligencias múltiples*, Barcelona, Paidós.

- GARDNER, R. & LAMBERT (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, MA, Newbury House.
- GARDNER, R. & SMYTHE, P. C. (1975): "Motivation and second-language acquisition, *The Canadian Modern Language Review*, 31, 218-230.
- GARDNER, R. (1979): "Social psychological aspects of second language acquisition", a GILES, H. & ST. CLAIR, R. (ed): *Language and social psychology*, Oxford, UK, Basil Blackwell, 193-220.
- GARDNER, R. & SMYTHE, P. C. (1981): "On the development of the Attitude / Motivation Test Battery, *The Canadian Modern Language Review*, 37, 510-525.
- GARDNER, R. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning, The Roles of Attitudes and Motivation*, London: Edward Arnold.
- GARDNER, R., DAY, J. B. & MacINTYRE, P. D. (1992): "Integrative motivation, induced anxiety, and language learning in a controlled environment, *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 197-214.
- GARDNER, R. & MacINTYRE, P. D. (1992): "A student's contributions to second language learning. Part I: Cognitive variables", *Language Teaching*, 25, 211-220.
- GARDNER, R. & MacINTYRE, P. D. (1993): "On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning", *Language Learning*, 43, 157-194.
- GARDNER, R., TREMBLAY, P. F. & MASGORET, A.M. (1997): "Towards a full model of second language learning: An empirical investigation", *Modern Language Journal*, 81, 344-362.

- GARDNER, R. (2001): "Integrative motivation and second language acquisition", a DÖRNYEI, Z. & SCHMIDT, R. (ed.) (2001): *Motivation and Second Language Acquisition*, Honolulu, Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii Press. ISBN: 0-8248-2458-X
- GARDNER, R. (2001): *Psychological statistics using SPSS for Windows*, New Jersey, Prentice-Hall Inc. ISBN: 0-13-028324-X
- GOLEMAN, D. (1995; 1998): *Inteligencia Emocional*, Barcelona, Editorial Kairós, S.A. ISBN: 84-7245-371-5
- GUILFORD, J. S., ZIMMERMAN, W. S., & GUILFORD, J. P. (1976): *The Guilford –Zimmerman Temperament Survey Handbook*, San Diego, CA, Educational and Industrial Testing Service.
- HOGAN, R., JOHNSON, J. & BRIGGS, S. (ed.) (1997): *Handbook of Personality Psychology*, San Diego, CA, Academic Press. ISBN: 0-12-134646-3
- HOLEC, H. (1981): *Autonomy in Foreign Language Learning*, Oxford, UK, Pergamon.
- HORWITZ, E. K., HORWITZ, M. B. & COPE, J. A. (1986): "Foreign Language Classroom Anxiety", *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- HSIAO, TSUNG-YUAN & OXFORD, R. (2002): "Comparing theories of Language Learning Strategies: A Confirmatory Factor Analysis", *The Modern Language Journal*, 86, iii, 0026-7902/02/368-383
- IBRAHIM, Y. (2001): "Doctor and patient questions as a measure of doctor-centredness in UAE hospitals", *English For Specific Purposes*, 20, 331-344, Pergamon.

- KIESLER, D. J. (1983): "The 1982 Interpersonal Circle: A taxonomy for complementarity in human transactions", *Psychological Review*, 90, 195-214.
- KINGINGER, C. (1997): "A Discourse Approach to the Study of Language Educators' Coherence Systems", *The Modern Language Journal*, 81, i, (1997) 0026-7902/97/6-14.
- KITANO, K. (2001): "Anxiety in the College Japanese Language Classroom", *The Modern Language Journal*, 85, iv, (2001) 0026-7902/01/549-566.
- KNOWLES, M. S., HOLTON III, E. & SWANSON, R. A. (2001): *Andragogía: El aprendizaje de los adultos*, Mèxic, Oxford University Press. ISBN: 0-88415-115-8
- *La Vanguardia* (redacció), "Crece el número de inmigrantes, sobre todo indocumentados, con *síndrome de Ulises*", 26 d'octubre de 2003, versió digital, secció Salut, La vanguardia.es http://www.hispanoargentinos.com/noticias/noticiasOctubre03/261003_lavanguardia_es_sindrome_de_ulises.htm
- LAMBERT, W. E. (1955): "Measurement of the linguistic dominance of bilinguals", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 50, 197-200.
- LAMBERT, W. E. (1956a): "Developmental aspects of second-language acquisition: I. Associational fluency, stimulus provocativeness, and word-order influence", *The Journal of Social Psychology*, 43, 83-89.
- LAMBERT, W. E. (1956b): "Developmental aspects of second-language acquisition: II. Associational stereotypy, associational form, vocabulary commonness, and pronunciation", *The Journal of Social Psychology*, 43, 91-98.

- LAMBERT, W. E. (1956c): "Developmental aspects of second-language acquisition: III. A description of developmental changes", *The Journal of Social Psychology*, 43, 99-104.
- LAMBERT, W. E., GILES, H. & PICARD, O (1975): "Language attitudes in a French-American community", *International Journal of the Sociology of Language*, 4, 127-152.
- LASAGABASTER, D. (2003): *Trilingüismo en la Enseñanza: Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*, Lleida, Editorial Milenio, Col. Educación, Serie Estudios. ISBN: 84-9743-099-9
- LEARY, T. (1957): *Interpersonal Diagnosis of Personality*, New York, Ronald Press.
- LEPETIT, D. et CICHOCK, W. (1990): "Aspirations langagières: Négociation et apprentissage du français", *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 46, 2, (January/Janvier).
- LEPETIT, D. & CICHOCK, W. (2002): "Teaching Languages to Future Health Professionals: A Needs Assessment Study", *The Modern Language Journal*, 86, iii, (2002) 0026-7902/02/384-396
- LEVINE, G. S. (2003): "Student and Instructor Beliefs and Attitudes about Target Language Use, First Language Use, and Anxiety: Report of a Questionnaire Study", *The Modern Language Journal*, 87, iii, (2003) 0026-7902/02/343-364.
- LIGHTBOWN, P. & SPADA, N. (1993): *How languages are learned, "Factors affecting Second Language Learning"*, Oxford, Oxford University Press. Chap. 3. ISBN: 0-19-437169-7

- LINDE, A. (2001): "Investigating university students' attitudes towards assessment", *Actas del 25 Congreso AEDEAN* (Asociación Española de Estudios Anglo-norteamericanos), Departamento de Filología Inglesa, Universidad de Granada, 13, 14 y 15 de diciembre, Granada 2001.
- LIKERT, R. (1932): *A Technique for the Measurement of Attitudes*, New Cork, Columbia University Press.
- LUKMANI, Y. (1972): "Motivation to Learn and Language Proficiency", *Language Learning*, 22, 261-274.
- MACINTYRE, P. D. & GARDNER, R. (1989): "Anxiety and Second Language Learning: Toward a theoretical clarification", *Language Learning*, 39, 251-275.
- MACINTYRE, P. D. & GARDNER, R. C. (1994a): "The effects of induced anxiety on three stages of cognitive processing in computerised vocabulary learning", *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 1-17.
- MACINTYRE, P. D. & GARDNER, R. C. (1994b): "The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language", *Language Learning*, 44, 283-305.
- MACINTYRE, P. D. (1995): "How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow", *The Modern Language Journal*, Madison, University of Wisconsin Press, vol. 79, núm.1, p. 90-99.
- MADRID, D.(1999): *La investigación de los Factores Motivacionales en el Aula de Idiomas*, Granada, Grupo Editorial Universitario, Dpto. de Didáctica de la Lengua y Literatura, Universidad de Granada. ISBN: 84-89908-90-7

- MADARIAGA, J. M. (2003): “El contexto social y la dimensión actitudinal en la educación multilingüe”, a GONZÁLEZ RIAÑO, X. A. (Coord. 2003) *Nuevas llendes na enseñanza d’una llingua minoritaria*, Oviedo, Estaya Pedagógica.
- MARKEE, N. (2001): *Reopening the research agenda: Respecifying motivation as a locally-occasioned phenomenon*, Paper presented at the Annual Conference of the American Association of Applied Linguistics (AAAL), St. Louis, MO.
- MARTYN, E. (2000): “Syllabus negotiation in a school of nursing”, in BREEN, M. & LITTLEJOHN, A. (ed.) (2000): *Classroom Decision-Making* (Negotiation and process syllabuses in practice), Cambridge, Cambridge University Press, Books for Language Teachers, p.150-162. ISBN: 0521666147
- MASGORET, A. M., BERNAUS M. & GARDNER R. C. (2000): “A Study of Cross-Cultural Adaptation by English-Speaking Sojourners in Spain”, *Foreign Language Annals*, vol. 33, núm. 5, p. 548-558.
- MASGORET, A. M. & GARDNER, R. C. (2003): “Attitudes, motivation and Second Language Learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and Associates”, *Language Learning*, 53, 1, 123-163.
- McCOMBS, B. L. (1994): “Strategies for assessing and enhancing motivation: Keys to promoting self-regulated learning and performance”, a O’NEIL, H. F., & DRILLINGS, M. (ed.): *Motivation: Theory and research*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 49-69.
- McCRAE, R. R. (ed.) (1992): “The five-factor model: Issues and applications (Special issue)”, *Journal of Personality*, 60(2), Durham, NC, Duke University Press.

- MCGROARTY, M. (2001): "Situating Second Language Motivation", a DÖRNYEI, Z. & SCHMIDT, R. (ed.) (2001): *Motivation and Second Language Learning*, Honolulu, HI, University of Hawaii Press, 69-90.
- MONEREO C., M. CASTELLÓ, M. CLARIANA, M. PALMA i M. L. PÉREZ (1994; 97): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, Barcelona, Graó, Serie Pedagogía, 3.ª Edición. ISBN: 84-7827-158-9
- MONEREO, C. (coord.) (1997): *Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Universitat Oberta de Catalunya (UOC), Col. Aprendizaje. ISBN: 84-7774-136-0.
- MORROW, P. R. (1987): "The Users and uses of English in Japan", *World Englishes*, 6(1), 49-62.
- MÜHLHAUS, S. (2001): "Languages for Specific Purposes (LSP) for Undergraduate and Postgraduate Courses: A Case Study", *Research Forum Papers*, Centre for Information on Language Teaching and Research. Last updated 3 December 2001, CILT web site: <http://www.cilt.org.uk> 23/5/02
- MUÑOZ, C. (ed.) (2000): *Segundas lenguas: Adquisición en el Aula*, Barcelona, Editorial Ariel S. A., Ariel Lingüística. ISBN: 84-344-8240-1
- NAIMAN N., FRÖHLICH M., STERN H. & TODESCO A. (1978): *The Good Language Learner*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- NISBET, J. & SHUCKSMITH, J. (1986): *Learning Strategies*, London, Routledge and Kegan Paul. ISBN:: 0-7102-0569-4

- NOELS, K. (2001): "New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic and integrative orientations and motivation", a DÖRNYEI, Z. & SCHMIDT, R. (ed.) (2001): *Motivation and Second Language Acquisition*, Honolulu, Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii Press. ISBN: 0-8248-2458-X
- NORRIS, J. (2001): "Motivation as a Contributing Factor in Second Language Acquisition", *The Internet TESL Journal*, vol. VII, núm. 6. June 2001. Web site: <http://teslj.org/> ; <http://iteslj.org/Articles/Norris-Motivation.html>
- O'MALLEY, J. & CHAMOT, A. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- OXFORD, R. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, New York, Newbury House. ISBN: 0-8384-2862-2
- OXFORD, R. (1996): *Language Learning Motivation: Pathway to the new century*, Hawaii, University of Hawaii.
- OXFORD, R. & NYIKOS, M. (1989): "Variables affecting choice of language learning strategies by university students", *Modern Language Journal*, 73, 291-300.
- OXFORD, R. & NYIKOS, M. (1997): "Interaction, Collaboration, and Cooperation: Learning Languages and Preparing Language Teachers Introduction to the Special Issue", *The Modern Language Journal*, 81, iv, (1997) 0026-7902/97/440-442.
- PAVÓN, V. (2001): "Un estudio sobre la influencia del componente afectivo *actitud* en la competencia de aprendices adultos de inglés", a MUÑOZ, C. (2001): *Trabajos en lingüística aplicada*, Barcelona, Aesla. ISBN: 84-477-0733-4

- PURPURA, J. E. (1997): "An analysis of the relationships between test takers' cognitive and metacognitive strategy use and second language test performance", *Language Learning*, 47, 289-325.
- RAMAGE, K. (1990): "Motivational factors and persistence in Foreign Language Study", *Language Learning*, 40, 2, 189-219.
- RICHARDS, J. i RODGERS, S. (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Cambridge, Cambridge University Press, 1a edició. ISBN: 84 8323 0178
- RICHTERICH, R. (1985): *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, París, Hachette. ISBN: 2 01 007807 1
- RIVERS, W. M. (1976): "The Natural and the Normal in Language Learning", a BROWN, H. D. (ed.): *Papers in second language acquisition: Proceedings of the Sixth Annual Conference on Applied Linguistics*, University of Michigan, January 30- February 1, 1975, 1-8, Ann Arbor, Michigan, Research Club in Language Learning.
- RODRIGUEZ, M. (1995): "Foreign Language Classroom Anxiety and Students' Success in EFL Classes", *Revista Venezolana de Lingüística Aplicada*, 1, 23-32.
- RODRIGUEZ, M. & ABREU, O. (2003): "The Stability of General Foreign Language Classroom Anxiety across English and French", *The Modern Language Journal*, 87, iii, (2003) 0026-7902/02/365-374.

- ROSSIER, J. (1975): "Extroversion-introversion as a significant variable in the learning of English as a Second Language", Unpublished doctoral thesis, University of Southern California, *Dissertation Abstracts International*, 36:7308A-7309A
- RUEDA, R. & MOLL, L. C. (1994): "A Sociocultural Perspective on Motivation", a O'NEIL, H. F., & DRILLINGS, M. (ed.): *Motivation: Theory and research*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 117-137.
- SAVIGNON, S. (1997): *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*, New York, McGraw-Hill.
- SCHMIDT, R. & SAVAGE, W. (1994): "Challenge, skill and motivation", *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 12(2), 1-25, Honolulu, University of Hawaii, Department of English as a Second Language.
- SKEHAN, P. (1998): *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford, Oxford University Press.
- SPOLSKY, B. (1989): *Conditions for Second Language Learning*, Londres, Oxford University Press.
- STERN, H. H. (1983; 1991): *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 7th impression. ISBN: 0-19-437065-8
- STRONG, M. (1983): "Social styles and second language acquisition of Spanish-speaking kindergarteners", *TESOL Quarterly*, 17:241-58.

- SVENDSEN, C. & KREBS, K. (1984): "Identifying English for the Job: Examples from Health Care Occupations", *The English for Specific Purposes Journal*, vol. 3, p. 153-164, Pergamon Press Ltd., USA. 0272-2380/84.
- TELLEGEN, A. (1985): "Structures of mood and personality and their relevance to assessing anxiety, with an emphasis on self-report", a TUMA, A. H. & MASER, J. D. (ed.) (1985): *Anxiety and the anxiety disorders*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- TRAGANT, E. i MUÑOZ, C. (2000): "La Motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera", a MUÑOZ, C. (ed.): *Segundas lenguas: Adquisición en el Aula*, Barcelona, Editorial Ariel S. A., Ariel Lingüística, p. 81-105. ISBN: 84-344-8240-1
- USHIODA, E. (1996b): *Learning autonomy 5: the role of motivation*, Dublin, Authentik.
- USHIODA, E. (1997): "The role of motivational thinking in autonomous language learning", a LITTLE, D. & VOSS, B. (ed.): *Language centre: Planning for the new millennium*, Plymouth, UK, Cercles, 38-50.
- USHIODA, E. (2001): "Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking", a DÖRNYEI, Z. & SCHMIDT, R. (ed.) (2001): *Motivation and Second Language Acquisition*, Honolulu, Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii Press. ISBN: 0-8248-2458-X
- VAN LIER, L. (1996): *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*, London, Longman.

- VELASCO, C. i BERNAUS, M. (1999): "Los proyectos en el aula de lengua: una herramienta para la motivación", *Aula de Innovación Educativa*, Barcelona, núm. 87, p. 39-42.
- WALLACE, M. J. (1991): *Training Foreign Language Teachers: A reflective approach*, New York, Cambridge University Press. ISBN: 0-521-35654-7
- WARD, C. (1996): "Acculturation", a LANDIS, D. i BHAGAT, R. S. (ed.) (1996): *Handbook of Intercultural Training*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- WENDEN, A i RUBIN, J. (1987): *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood, Cliffs, N. J., Prentice Hall.
- WIGGINS, J. S. (1982): "Circumplex models of interpersonal behaviour in clinical psychology, a KENDALL, P. C. & BUTCHER, J. N. (ed.): *Handbook of research methods in clinical psychology*, New York, Wiley.
- WILCZYNSKI, A. (2002): "Teaching Language Learning Skills and its effects on motivation", *Research Forum Papers*, Centre for Information on Language Teaching and Research. Last Updated 11 February 2002. CILT web site: <http://www.cilt.org.uk> 23/5/02
- WILLIAMS, M. & BURDEN, R. (1997): *Psychology for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press, Cambridge Language Teaching Library. ISBN: 052149880-5
- WHYTE, W. F. & HOLMBERG, A. R. (1956): "Human problems of U.S. enterprise in Latin America", *Human Organization*, 15, 1-40.

- YALDEN, J. (1987): *Principles of Course Design for Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press. ISBN: 0 521 31221 3
- YASHIMA, T. (2002): "Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context", *Modern Language Journal*, 86, 54-66.

A) QÜESTIONARI INFERMERIA I FISIOTERÀPIA

Benvolgut/uda estudiant,

Som un grup de recerca que està investigant sobre les llengües i el seu estudi. Per això, ens serà de molta utilitat conèixer la teva opinió respecte de les qüestions que et plantejarem.

T'agraïrem molt l'interès que posis a contestar aquest qüestionari, al qual com a màxim hauries de dedicar quinze minuts.

Moltes gràcies.

Grup de recerca AFEUIFB (Àrea de Filologia de l'Escola Universitària d'Infermeria i Fisioteràpia Blanquerna) de la Universitat Ramon Llull.

1a part Qüestions Prèvies

1. Lloc i data de naixement: _____ de 19 _____

2. Estudis primaris → Centre _____
Població _____

3. Estudis secundaris → Centre _____
Població _____

4. Llengua materna: _____

5. Anys que has estudiat

Català _____

Castella _____

Llengua Estrangera: Anglès / Francès _____

6. Nota Final a les PAAU / FP / CFGS / MP3

Català _____

Castella _____

Llengua estrangera: francès / anglès / altres(____): _____

7. Cal que posis una **X** en la casella que creguis adient.

Llengües que **tu** parles amb

	Pare	Mare	Germans	Amics	Escola	Feina
Català:						
Castellà:						

8. Cal que posis una **X** en la casella que creguis adient.

Els teus **familiars o amics** parlen **altres** llengües a més de la seva materna?

	Pare	Mare	Germans	Amics	Escola	Feina
Català:						
Castellà:						
Anglès:						
Francès:						

9. Autoavalua't de l'1 al 10.

1= Cap coneixement

10= Coneixement excel·lent

Quin és el teu grau de coneixement d'aquestes llengües ?

	Escriu	Parlo	Llegeixo	Comprenc
Català:				
Castellà:				
Anglès:				
Francès:				

10. Cal que posis una **X** en la casella que creguis adient. No oblidis posar el nom del país i el temps de l'estada.

Has estat mai a l'estranger ?

País	Durada de l'estada	Fent turisme	Treballant	Estudiant
1)				
2)				
3)				

11. Cal que posis una **X** en la casella que creguis adient.

Quins són els estudis dels teus **pares**?

	Sense	Primaris	Secundaris	Superiors
Pare:				
Mare:				

12. Cal que posis una **X** en la casella que creguis adient.

Jo llegeixo el diari

cada dia _____

1 dia a la setmana _____

1 dia al mes _____

mai _____

13. Cal que posis una **X** en la casella que creguis adient.

Els llibres que tinc a casa en total són

1 - 50 llibres _____

50 - 100 llibres _____

més de 100 llibres _____

14. Cal que posis una **X** en la casella que creguis adient.

Els llibres que tinc a casa en llengua estrangera són

cap llibre _____

1 - 15 llibres _____

15 - 30 llibres _____

més de 30 llibres _____

2a part

El propòsit del qüestionari és conèixer les teves opinions sobre les llengües i el seu estudi. Si us plau, valora els enunciats següents segons l'escala de valoració proposada de l'1 al 5. Encercla el **número** que creguis més adient.

TOTALMENT EN DESACORD = 1
FORÇA EN DESACORD = 2
INDIFERENT = 3
FORÇA D'ACORD = 4
TOTALMENT D'ACORD = 5

Enunciats:

15. El que aprendré en aquesta assignatura em serà útil a la meva feina.

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

16. L'assignatura de català / francès / anglès serà fàcil d'aprovar.

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

17. *Quan he de parlar en català / francès / anglès davant els meus companys de classe estic tranquil.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

18. *Faig un esforç per escriure bé en català/francès / anglès.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

19. *Conèixer una llengua em permet conèixer una cultura.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

20. *Els catalans / francesos / anglesos em cauen bé.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

21. *Aprendre llengües em fa sentir membre actiu de l'Europa comunitària.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

22. *Si domino el català / el francès / l'anglès seré més valorat.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

23. *Sóc de ciències i les lletres mai no m'han interessat.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

24. *Envio correus electrònics en català / francès / anglès sense que em preocupi fer faltes d'ortografia.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

25. *Si no hagués pogut fer l'assignatura de català/ francès / d'anglès a l'EUIFB, aniria a classes de català/ francès / anglès fora de la universitat.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

26. *El fet de parlar diverses llengües m'enriqueix de forma personal i professional.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

27. *Els catalans / francesos / anglesos són molt creguts.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

28. *El coneixement de llengües em permet fer nous amics.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

29. *La classe de llengua em pot ajudar a aprovar exàmens.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

30. *He triat aquesta assignatura perquè no en quedava cap altra.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

31. *Em preocupa l'exigència del professor a l'hora de corregir un examen de català / francès / anglès.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

32. *Si no entenc alguna cosa a classe de català / francès / d'anglès pregunto immediatament al professor o als companys.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

33. *La diversitat dialectal i lingüística no són un obstacle sinó una riquesa.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

34. *Els catalans / francesos / anglesos són acollidors.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

35. *Els costums dels castellans són molt diferents dels nostres. / Els costums dels francesos són molt diferents dels nostres. / Els costums dels anglesos són molt diferents dels nostres.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

36. *Aquesta assignatura em pot ajudar a escriure un article per una revista científica, a participar en congressos internacionals, etc.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

37. *Els professors de català / francès / anglès sempre m'han resultat avorrits.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

38. *Quan he de fer treballs en grup em neguiteja pensar que no em puc expressar tan bé com els altres en català / francès / anglès.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

39. *Els treballs de català / francès / anglès, els faig sempre a última hora.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

40. *Aprendre una llengua minoritària és una pèrdua de temps.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

41. *Els catalans / francesos / anglesos són reservats.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

42. *No m'agradaria viure en un país de llengua anglesa / francesa. / No m'agradaria quedar-me a viure per sempre a Catalunya.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

43. *Un bon coneixement del català / del francès / de l'anglès em pot obrir camins.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

44. *Les classes de català / francès / anglès que he tingut abans de ser estudiant a l'EUIF m'han agradat.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

45. *Quan faig exàmens orals en català / francès / anglès estic molt tranquil.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

46. *Quan em tornen els treballs corregits els repasso sempre.*
 TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD
47. *Si et pots comunicar en una segona llengua, no cal aprendre la llengua del lloc on vius.*
 TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD
48. *Els catalans / francesos / anglesos són sincers.*
 TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD
49. *Penso que parlo millor en català / francès / anglès que els meus companys.*
 TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD
50. *Considerant el que faig a classe i fora de classe per aprendre català / francès / anglès, puc dir que faig el mínim per aprovar.*
 TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD
51. *Espero amb moltes ganes la classe de català / francès / anglès.*
 TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD
52. *Em fa vergonya no pronunciar bé el català / francès / l'anglès.*
 TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD
53. *Evito les ocasions per practicar el català / francès / anglès fora de la classe.*
 TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD
54. *Si amb l'anglès es va a tot arreu, no cal estudiar altres llengües.*
 TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD
55. *Els catalans / francesos / anglesos són gent en qui no pots confiar.*
 TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD
56. *Em fa por no entendre el que diu el professor a classe de català / francès / anglès.*
 TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD
57. *Considerant la meua participació en els treballs en grup, penso que faig el mínim esforç.*
 TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

3a part

Si us plau, valora de l'1 al 5 cadascuna de les activitats següents a classe de llengua catalana / francesa / anglesa:

GENS IMPORTANT = 1 MOLT IMPORTANT = 5
--

58. *Fer pràctiques de conversa.*
 GENS IMPORTANT 1 2 3 4 5 MOLT IMPORTANT
59. *Fer audicions de diàlegs.*
 GENS IMPORTANT 1 2 3 4 5 MOLT IMPORTANT

<i>60. Fer exercicis gramaticals.</i>						
GENS IMPORTANT	1	2	3	4	5	MOLT IMPORTANT
<i>61. Fer jocs.</i>						
GENS IMPORTANT	1	2	3	4	5	MOLT IMPORTANT
<i>62. Aprendre vocabulari.</i>						
GENS IMPORTANT	1	2	3	4	5	MOLT IMPORTANT
<i>63. Participar en debats "on line".</i>						
GENS IMPORTANT	1	2	3	4	5	MOLT IMPORTANT
<i>64. Llegir textos.</i>						
GENS IMPORTANT	1	2	3	4	5	MOLT IMPORTANT
<i>65. Fer redaccions.</i>						
GENS IMPORTANT	1	2	3	4	5	MOLT IMPORTANT
<i>66. Respondre a les preguntes que el professor fa al grup-classe.</i>						
GENS IMPORTANT	1	2	3	4	5	MOLT IMPORTANT
<i>67. Fer treball en grup.</i>						
GENS IMPORTANT	1	2	3	4	5	MOLT IMPORTANT
<i>68. Veure pel·lícules i discutir-les.</i>						
GENS IMPORTANT	1	2	3	4	5	MOLT IMPORTANT
<i>69. Escoltar cançons i omplir buits.</i>						
GENS IMPORTANT	1	2	3	4	5	MOLT IMPORTANT
<i>70. Fer exercicis de comprensió.</i>						
GENS IMPORTANT	1	2	3	4	5	MOLT IMPORTANT
<i>71. Mantenir correspondència per e-mail en català/ francès/ anglès.</i>						
GENS IMPORTANT	1	2	3	4	5	MOLT IMPORTANT
<i>72. Fer treball individual.</i>						
GENS IMPORTANT	1	2	3	4	5	MOLT IMPORTANT
<i>73. Treballar en projectes.</i>						
GENS IMPORTANT	1	2	3	4	5	MOLT IMPORTANT
<i>74. Preparar tasques per als companys.</i>						
GENS IMPORTANT	1	2	3	4	5	MOLT IMPORTANT
<i>75. Treballar a través de la xarxa informàtica amb d'altres estudiants.</i>						
GENS IMPORTANT	1	2	3	4	5	MOLT IMPORTANT

Si us plau, valora de l'1 al 5 cadascuna de les estratègies d'aprenentatge següents, a l'hora d'estudiar català / francès / anglès

GENS IMPORTANT = 1 MOLT IMPORTANT = 5
--

76. . <i>Ho faig el dia abans de l'examen.</i>						
GENS IMPORTANT	1	2	3	4	5	MOLT IMPORTANT
77. <i>Busco totes les paraules que no sé al diccionari.</i>						
GENS IMPORTANT	1	2	3	4	5	MOLT IMPORTANT
78. . <i>Memoritzo continguts.</i>						
GENS IMPORTANT	1	2	3	4	5	MOLT IMPORTANT
79. <i>Faig servir llibres de gramàtica i de verbs.</i>						
GENS IMPORTANT	1	2	3	4	5	MOLT IMPORTANT
80. <i>Reviso els apunts.</i>						
GENS IMPORTANT	1	2	3	4	5	MOLT IMPORTANT
81. <i>Reviso els exercicis.</i>						
GENS IMPORTANT	1	2	3	4	5	MOLT IMPORTANT
82. <i>Faig resums.</i>						
GENS IMPORTANT	1	2	3	4	5	MOLT IMPORTANT
83. <i>Faig esquemes.</i>						
GENS IMPORTANT	1	2	3	4	5	MOLT IMPORTANT
84. <i>Em gravo les lliçons.</i>						
GENS IMPORTANT	1	2	3	4	5	MOLT IMPORTANT
85. <i>Practico oralment.</i>						
GENS IMPORTANT	1	2	3	4	5	MOLT IMPORTANT
86. <i>Ho faig en grup perquè és més amè, divertit i enriquidor.</i>						
GENS IMPORTANT	1	2	3	4	5	MOLT IMPORTANT
87. <i>Faig que algú em pregunti la lliçó.</i>						
GENS IMPORTANT	1	2	3	4	5	MOLT IMPORTANT
88. <i>Ho faig sol per avaluar el meu progrés.</i>						
GENS IMPORTANT	1	2	3	4	5	MOLT IMPORTANT
89. <i>Faig servir sinònims per aprendre nou vocabulari.</i>						
GENS IMPORTANT	1	2	3	4	5	MOLT IMPORTANT
90. <i>Intento endevinar el significat de les paraules que no conec.</i>						
GENS IMPORTANT	1	2	3	4	5	MOLT IMPORTANT
91. <i>Intento entendre el significat general del text.</i>						
GENS IMPORTANT	1	2	3	4	5	MOLT IMPORTANT
92. <i>Estudio amb altres companys.</i>						
GENS IMPORTANT	1	2	3	4	5	MOLT IMPORTANT

4a part

L'objectiu d'aquesta part és establir una relació entre els trets de personalitat i les llengües. Si us plau, valora't de l'1 al 5. Encercla el **número** que defineix més la teva personalitat.

IMPACIENT = 1 FORÇA IMPACIENT = 2 INDIFERENT = 3 FORÇA PACIENT = 4 PACIENT = 5
--

93.	IMPACIENT	1	2	3	4	5	PACIENT
94.	AGRADABLE	1	2	3	4	5	DESAGRADABLE
95.	ORGANITZAT	1	2	3	4	5	DESORGANITZAT
96.	NERVIÓS	1	2	3	4	5	TRANQUIL
97.	<i>MALEDUCAT*</i>	1	2	3	4	5	EDUCAT
98.	XERRAIRE	1	2	3	4	5	RESERVAT
99.	COMPLIDOR	1	2	3	4	5	INFORMAL
100.	IMPULSIU	1	2	3	4	5	RACIONAL
101.	INDAGADOR	1	2	3	4	5	APÀTIC
102.	SUPERFICIAL	1	2	3	4	5	PROFUND
103.	RESPONSABLE	1	2	3	4	5	IRRESPONSABLE
104.	SOCIABLE	1	2	3	4	5	INSOCIABLE
105.	TÍMID	1	2	3	4	5	OBERT
106.	INTROVERTIT	1	2	3	4	5	EXTRAVERTIT
107.	TOLERANT	1	2	3	4	5	INTOLERANT
108.	FLEXIBLE	1	2	3	4	5	INFLEXIBLE
109.	NEGLIGENT	1	2	3	4	5	ASSENYAT
110.	DISTANT	1	2	3	4	5	CORDIAL
111.	CONFORMISTA	1	2	3	4	5	AVENTURER
112.	TEMPERAT	1	2	3	4	5	IRRITABLE

* Barbarisme

B) QÜESTIONARI CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

Benvolgut/uda estudiant,

Som un grup de recerca que està investigant sobre les llengües i el seu estudi. Per això, ens serà de molta utilitat conèixer la teva opinió respecte de les qüestions que et plantejarem.

T'agraïrem molt l'interès que posis a contestar aquest qüestionari, al qual com a màxim hauries de dedicar quinze minuts.

Moltes gràcies.

Grup de recerca LL.E. F.C.E. - U.A.B.

1a part Qüestions Prèvies

1. Lloc i data de naixement: _____ de 19 _____

2. Estudis primaris → Centre _____
Població _____

3. Estudis secundaris → Centre _____
Població _____

4. Llengua materna: _____

5. Anys que has estudiat

Català _____

Castellà _____

Llengua estrangera: anglès _____

6. Nota Final de **Llengua Anglesa** a

les PAAU _____

1r curs de Llengües Estrangeres: _____

7. Cal que posis una **X** en la casella que creguis adient.

Llengües que tu parles amb	Pare	Mare	Germans	Amics	Escola	Feina
Català:						
Castellà:						

8. Cal que posis una **X** en la casella que creguis adient.

Els teus **familiars o amics** parlen **altres** llengües a més de la seva materna?

	Pare	Mare	Germans	Amics	Escola	Feina
Català:						
Castellà:						
Anglès:						
Francès:						

9. Autoavalua't de l'1 al 10.

1= Cap coneixement

10= Coneixement excel·lent

Quin és el teu grau de coneixement d'aquestes llengües ?

	Escric	Parlo	Llegeixo	Comprenc
Català:				
Castellà:				
Anglès:				
Francès:				

10. Cal que posis una **X** en la casella que creguis adient. No oblidis posar el nom del país i el temps de l'estada.

Has estat mai a l'estranger ?

País	Durada de l'estada	Fent turisme	Treballant	Estudiant
1)				
2)				
3)				

11. Cal que posis una **X** en la casella que creguis adient.

Quins són els estudis dels teus **pares**?

	Sense	Primaris	Secundaris	Superiors
Pare:				
Mare:				

12. Cal que posis una **X** en la casella que creguis adient.

Jo llegeixo el diari

cada dia _____

1 dia a la setmana _____

1 dia al mes _____

mai _____

13. Cal que posis una **X** en la casella que creguis adient.

Els llibres que tinc a casa en total són

1 - 50 llibres _____

50 - 100 llibres _____

més de 100 llibres _____

14. Cal que posis una **X** en la casella que creguis adient.

Els llibres que tinc a casa en **llengua estrangera** són

cap llibre _____

1 - 15 llibres _____

15 - 30 llibres _____

més de 30 llibres _____

2a part

El propòsit del qüestionari és conèixer les teves opinions sobre les llengües i el seu estudi. Si us plau, valora els enunciats següents segons l'escala de valoració proposada de l'1 al 5. Encercla el **número** que creguis més adient.

TOTALMENT EN DESACORD = 1
 FORÇA EN DESACORD = 2
 INDIFERENT = 3
 FORÇA D'ACORD = 4
 TOTALMENT D'ACORD = 5

15. *El que aprendré en aquesta assignatura em serà útil a la meva feina.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

16. *Les assignatures de llengües estrangeres seran fàcils d'aprovar.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

17. *Quan he de parlar en anglès davant els meus companys de classe estic tranquil.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

18. *Faig un esforç per escriure bé en anglès.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

19. *Conèixer una llengua em permet conèixer una cultura.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

20. *Els anglesos em cauen bé.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

21. *Aprendre llengües em fa sentir membre actiu de l'Europa comunitària.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

22. *Si domino l'anglès seré més valorat.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

23. *No m'agradaria estudiar altres llengües a part de les que ja estudio.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

24. *Envio correus electrònics en anglès sense que em preocupi fer faltes d'ortografia.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

25. *A més a més de les classes d'anglès a la Facultat dedico moltes hores per a practicar i/o estudiar anglès.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

26. *El fet de parlar diverses llengües m'enriqueix de forma personal i professional.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

27. *Els anglesos són molt creguts.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

28. *El coneixement de llengües em permet fer nous amics.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

29. *Un bon coneixement de l'anglès em pot ajudar a aprovar qualsevol examen de llengua o didàctica de l'anglès.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

30. *He triat aquesta especialitat perquè no en quedava cap altra.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

31. *Em preocupa l'exigència del professor a l'hora de corregir un examen d'anglès.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

32. *Si no entenc alguna cosa a classe d'anglès pregunto immediatament al professor o als companys.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

33. *La diversitat dialectal i lingüística no són un obstacle sinó una riquesa.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

34. *Els anglesos són acollidors.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

35. *Els costums dels anglesos són molt diferents dels nostres.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

36. *Saber força anglès em pot ajudar a elaborar materials, a escriure articles, a participar en congressos internacionals, etc.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

37. *Els professors d'anglès sempre m'han resultat avorrits.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

38. *Quan he de fer treballs en grup em neguiteja pensar que no em puc expressar tan bé com els altres en anglès.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

39. *Els treballs d'anglès, els faig sempre a última hora.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

40. *Aprendre una llengua minoritària és una pèrdua de temps.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

41. *Els anglesos són reservats.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

42. *No m'agradaria viure en un país de llengua anglesa.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

43. *Un bon coneixement de l'anglès em pot obrir portes a l'Europa Comunitària.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

44. *Les classes d'anglès que he tingut abans de ser estudiant a la U.A.B. m'han agradat.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

45. *Quan faig exàmens orals en anglès estic molt tranquil.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

46. *Quan em tornen els treballs corregits els repasso sempre.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

47. *Si et pots comunicar en una segona llengua, no cal aprendre la llengua del lloc on vius.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

48. *Els anglesos són sincers.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

49. *Penso que parlo millor en anglès que els meus companys.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

50. *Considerant el que faig a classe i fora de classe per aprendre anglès, puc dir que faig el mínim per aprovar.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

51. *Espero amb moltes ganes la classe d'anglès.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

52. *Em fa vergonya no pronunciar bé l'anglès.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

53. *Evito les ocasions per practicar l'anglès fora de la classe.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

54. *Si amb l'anglès es va a tot arreu, no cal estudiar altres llengües.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

55. *Els anglesos són gent en qui no pots confiar.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

56. *Em fa por no entendre el que diu el professor a classe d'anglès.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

57. *Considerant la meva participació en els treballs en grup, penso que faig el mínim esforç.*

TOTALMENT EN DESACORD 1 2 3 4 5 TOTALMENT D'ACORD

3a part

Si us plau, valora de l'1 al 5 cadascuna de les activitats següents a classe de llengua anglesa:

GENS IMPORTANT = 1 MOLT IMPORTANT = 5
--

58. *Fer pràctiques de conversa.*

GENS IMPORTANT 1 2 3 4 5 MOLT IMPORTANT

59. *Fer audicions de diàlegs..*

GENS IMPORTANT 1 2 3 4 5 MOLT IMPORTANT

60. *Fer exercicis gramaticals.*

GENS IMPORTANT 1 2 3 4 5 MOLT IMPORTANT

61. *Fer jocs.*

GENS IMPORTANT 1 2 3 4 5 MOLT IMPORTANT

62. *Aprendre vocabulari.*

GENS IMPORTANT 1 2 3 4 5 MOLT IMPORTANT

63. *Participar en debats "on line".*

GENS IMPORTANT 1 2 3 4 5 MOLT IMPORTANT

64. *Llegir textos.*
GENS IMPORTANT 1 2 3 4 5 MOLT IMPORTANT
65. *Fer redaccions.*
GENS IMPORTANT 1 2 3 4 5 MOLT IMPORTANT
66. *Respondre les preguntes que el professor fa al grup-classe.*
GENS IMPORTANT 1 2 3 4 5 MOLT IMPORTANT
67. *Fer treball en grup.*
GENS IMPORTANT 1 2 3 4 5 MOLT IMPORTANT
68. *Veure pel·lícules i discutir-les.*
GENS IMPORTANT 1 2 3 4 5 MOLT IMPORTANT
69. *Escoltar cançons i omplir buits.*
GENS IMPORTANT 1 2 3 4 5 MOLT IMPORTANT
70. *Fer exercicis de comprensió.*
GENS IMPORTANT 1 2 3 4 5 MOLT IMPORTANT
71. *Mantenir correspondència per e-mail en anglès.*
GENS IMPORTANT 1 2 3 4 5 MOLT IMPORTANT
72. *Fer treball individual.*
GENS IMPORTANT 1 2 3 4 5 MOLT IMPORTANT
73. *Treballar en projectes.*
GENS IMPORTANT 1 2 3 4 5 MOLT IMPORTANT
74. *Preparar tasques per als companys.*
GENS IMPORTANT 1 2 3 4 5 MOLT IMPORTANT
75. *Treballar a través de la xarxa informàtica amb d'altres estudiants.*
GENS IMPORTANT 1 2 3 4 5 MOLT IMPORTANT

Si us plau, valora de l'1 al 5 cadascuna les estratègies d'aprenentatge següents, a l'hora d'estudiar anglès:

GENS IMPORTANT = 1 MOLT IMPORTANT = 5
--

76. *Ho faig el dia abans de l'examen.*
GENS IMPORTANT 1 2 3 4 5 MOLT IMPORTANT
77. *Busco totes les paraules que no sé al diccionari.*
GENS IMPORTANT 1 2 3 4 5 MOLT IMPORTANT

78. *Memoritzo continguts.*
GENS IMPORTANT 1 2 3 4 5 MOLT IMPORTANT
79. *Faig servir llibres de gramàtica i de verbs.*
GENS IMPORTANT 1 2 3 4 5 MOLT IMPORTANT
80. *Reviso els apunts.*
GENS IMPORTANT 1 2 3 4 5 MOLT IMPORTANT
81. *Reviso els exercicis.*
GENS IMPORTANT 1 2 3 4 5 MOLT IMPORTANT
82. *Faig resums.*
GENS IMPORTANT 1 2 3 4 5 MOLT IMPORTANT
83. *Faig esquemes.*
GENS IMPORTANT 1 2 3 4 5 MOLT IMPORTANT
84. *Em gravo les lliçons.*
GENS IMPORTANT 1 2 3 4 5 MOLT IMPORTANT
85. *Practico oralment.*
GENS IMPORTANT 1 2 3 4 5 MOLT IMPORTANT
86. *Ho faig en grup perquè és més amè, divertit i enriquidor.*
GENS IMPORTANT 1 2 3 4 5 MOLT IMPORTANT
87. *Faig que algú em preguntí la lliçó.*
GENS IMPORTANT 1 2 3 4 5 MOLT IMPORTANT
88. *Ho faig sol per avaluar el meu progrés.*
GENS IMPORTANT 1 2 3 4 5 MOLT IMPORTANT
89. *Faig servir sinònims per aprendre nou vocabulari.*
GENS IMPORTANT 1 2 3 4 5 MOLT IMPORTANT
90. *Intento endevinar el significat de les paraules que no conec.*
GENS IMPORTANT 1 2 3 4 5 MOLT IMPORTANT
91. *Intento entendre el significat general del text.*
GENS IMPORTANT 1 2 3 4 5 MOLT IMPORTANT
92. *Estudio amb altres companys.*
GENS IMPORTANT 1 2 3 4 5 MOLT IMPORTANT

4a part

L'objectiu d'aquesta part és establir una relació entre els trets de personalitat i les llengües. Si us plau, valora't de l'1 al 5. Encercla el **número** que defineix més la teva personalitat.

IMPACIENT = 1 FORÇA IMPACIENT = 2 INDIFERENT = 3 FORÇA PACIENT = 4 PACIENT = 5
--

93.	IMPACIENT	1	2	3	4	5	PACIENT
94.	AGRADABLE	1	2	3	4	5	DESAGRADABLE
95.	ORGANITZAT	1	2	3	4	5	DESORGANITZAT
96.	NERVIÓS	1	2	3	4	5	TRANQUIL
97.	<i>MALEDUCAT*</i>	1	2	3	4	5	EDUCAT
98.	XERRAIRE	1	2	3	4	5	RESERVAT
99.	COMPLIDOR	1	2	3	4	5	INFORMAL
100.	IMPULSIU	1	2	3	4	5	RACIONAL
101.	INDAGADOR	1	2	3	4	5	APÀTIC
102.	SUPERFICIAL	1	2	3	4	5	PROFUND
103.	RESPONSABLE	1	2	3	4	5	IRRESPONSABLE
104.	SOCIABLE	1	2	3	4	5	INSOCIABLE
105.	TÍMID	1	2	3	4	5	OBERT
106.	INTROVERTIT	1	2	3	4	5	EXTRAVERTIT
107.	TOLERANT	1	2	3	4	5	INTOLERANT
108.	FLEXIBLE	1	2	3	4	5	INFLEXIBLE
109.	NEGLIGENT	1	2	3	4	5	ASSENYAT
110.	DISTANT	1	2	3	4	5	CORDIAL
111.	CONFORMISTA	1	2	3	4	5	AVENTURER
112.	TEMPERAT	1	2	3	4	5	IRRITABLE

* Barbarisme

ANNEX II: GRAELLES AMB LES FREQUÈNCIES I PERCENTATGES DE LES DADES

• DADES DEMOGRÀFIQUES

Alumnes per Escola

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	<i>Inf. i Fisioteràpia</i>	90	50,6	50,6	50,6
	<i>C. Educació</i>	88	49,4	49,4	100,0
	<i>Total</i>	178	100,0	100,0	

Llengües per Escola

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	<i>català</i>	25	14,0	14,0	14,0
	<i>francès</i>	31	17,4	17,4	31,5
	<i>anglès Inf. i Fisioteràpia</i>	34	19,1	19,1	50,6
	<i>anglès C. Educació</i>	88	49,4	49,4	100,0
	<i>Total</i>	178	100,0	100,0	

Curs

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	<i>segon Inf. i Fisioteràpia</i>	90	50,6	55,2	55,2
	<i>primer C. Educació</i>	40	22,5	24,5	79,8
	<i>optativa C. Educació Maria José</i>	33	18,5	20,2	100,0
	<i>Total</i>	163	91,6	100,0	
<i>Perduts</i>	<i>Sistema</i>	15	8,4		
<i>Total</i>		178	100,0		

Lloc de naixement

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	<i>Catalunya</i>	160	89,9	90,4	90,4
	<i>Espanya</i>	12	6,7	6,8	97,2
	<i>Estranger</i>	5	2,8	2,8	100,0
	<i>Total</i>	177	99,4	100,0	
<i>Perduts</i>	<i>Sistema</i>	1	,6		
<i>Total</i>		178	100,0		

Edat dels Estudiants

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
Vàlids	<i>17-19</i>	17	9,6	9,6	9,6
	<i>20-22</i>	98	55,1	55,4	65,0
	<i>més de 23</i>	62	34,8	35,0	100,0
	<i>Total</i>	177	99,4	100,0	
Perduts	<i>Sistema</i>	1	,6		
Total		178	100,0		

Estudis mare

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
Vàlids	<i>sense estudis</i>	4	2,2	2,2	2,2
	<i>primària</i>	74	41,6	41,6	43,8
	<i>secundària</i>	67	37,6	37,6	81,5
	<i>superiors</i>	33	18,5	18,5	100,0
	<i>Total</i>	178	100,0	100,0	

Estudis pare

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
Vàlids	<i>sense estudis</i>	2	1,1	1,1	1,1
	<i>primària</i>	61	34,3	34,9	36,0
	<i>secundària</i>	61	34,3	34,9	70,9
	<i>superiors</i>	51	28,7	29,1	100,0
	<i>Total</i>	175	98,3	100,0	
Perduts	<i>Sistema</i>	3	1,7		
Total		178	100,0		

Llengua materna global

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
Vàlids	<i>català</i>	80	44,9	45,2	45,2
	<i>castellà</i>	88	49,4	49,7	94,9
	<i>català i castellà</i>	5	2,8	2,8	97,7
	<i>altres</i>	4	2,2	2,3	100,0
	<i>Total</i>	177	99,4	100,0	
Perduts	<i>Sistema</i>	1	,6		
Total		178	100,0		

Llengua materna - Ciències de l'Educació

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	<i>català</i>	40	45,5	46,0	46,0
	<i>castellà</i>	44	50,0	50,6	96,6
	<i>català i castellà</i>	3	3,4	3,4	100,0
	<i>Total</i>	87	98,9	100,0	
<i>Perduts</i>	<i>Sistema</i>	1	1,1		
<i>Total</i>		88	100,0		

Llengua materna - Infermeria i Fisioteràpia

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	<i>català</i>	40	44,4	44,4	44,4
	<i>castellà</i>	44	48,9	48,9	93,3
	<i>català i castellà</i>	2	2,2	2,2	95,6
	<i>altres</i>	4	4,4	4,4	100,0
	<i>Total</i>	90	100,0	100,0	

Llengua pare

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	<i>català</i>	82	46,1	47,1	47,1
	<i>castellà</i>	80	44,9	46,0	93,1
	<i>català i castellà</i>	11	6,2	6,3	99,4
	<i>altres</i>	1	,6	,6	100,0
	<i>Total</i>	174	97,8	100,0	
<i>Perduts</i>	<i>Sistema</i>	4	2,2		
<i>Total</i>		178	100,0		

Llengua mare

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	<i>català</i>	79	44,4	44,4	44,4
	<i>castellà</i>	92	51,7	51,7	96,1
	<i>català i castellà</i>	7	3,9	3,9	100,0
	<i>Total</i>	178	100,0	100,0	

Llengua amics

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	<i>català</i>	22	12,4	12,4	12,4
	<i>castellà</i>	35	19,7	19,7	32,0
	<i>català i castellà</i>	115	64,6	64,6	96,6
	<i>altres</i>	6	3,4	3,4	100,0
	<i>Total</i>	178	100,0	100,0	

Llengua escola

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
Vàlids	<i>català</i>	58	32,6	32,6	32,6
	<i>castellà</i>	26	14,6	14,6	47,2
	<i>català i castellà</i>	91	51,1	51,1	98,3
	<i>altres</i>	3	1,7	1,7	100,0
	Total	178	100,0	100,0	

Anys d'estudis de català global

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
Vàlids	<i>1-3</i>	3	1,7	1,7	1,7
	<i>4-6</i>	3	1,7	1,7	3,5
	<i>7-9</i>	6	3,4	3,5	7,0
	<i>més de 10</i>	157	88,2	91,3	98,3
	<i>0</i>	3	1,7	1,7	100,0
	Total	172	96,6	100,0	
Perduts	<i>Sistema</i>	6	3,4		
	Total	178	100,0		

Anys d'estudis de català – Ciències de l'Educació

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
Vàlids	<i>4-6</i>	1	1,1	1,2	1,2
	<i>7-9</i>	2	2,3	2,3	3,5
	<i>més de 10</i>	82	93,2	95,3	98,8
	<i>0</i>	1	1,1	1,2	100,0
	Total	86	97,7	100,0	
Perduts	<i>Sistema</i>	2	2,3		
	Total	88	100,0		

Anys d'estudis de català – Infermeria i Fisioteràpia

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
Vàlids	<i>1-3</i>	3	3,3	3,5	3,5
	<i>4-6</i>	2	2,2	2,3	5,8
	<i>7-9</i>	4	4,4	4,7	10,5
	<i>més de 10</i>	75	83,3	87,2	97,7
	<i>0</i>	2	2,2	2,3	100,0
	Total	86	95,6	100,0	
Perduts	<i>Sistema</i>	4	4,4		
	Total	90	100,0		

Anys d'estudis de castellà global

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	<i>7-9</i>	2	1,1	1,2	1,2
	<i>més de 10</i>	170	95,5	98,8	100,0
	<i>Total</i>	172	96,6	100,0	
<i>Perduts</i>	<i>Sistema</i>	6	3,4		
<i>Total</i>		178	100,0		

Anys d'estudis de castellà – Ciències de l'Educació

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	<i>més de 10</i>	85	96,6	100,0	100,0
<i>Perduts</i>	<i>Sistema</i>	3	3,4		
	<i>Total</i>	88	100,0		

Anys d'estudis de castellà – Infermeria i Fisioteràpia

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	<i>7-9</i>	2	2,2	2,3	2,3
	<i>més de 10</i>	85	94,4	97,7	100,0
	<i>Total</i>	87	96,7	100,0	
<i>Perduts</i>	<i>Sistema</i>	3	3,3		
	<i>Total</i>	90	100,0		

Anys d'estudis d'anglès global

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	<i>1-3</i>	5	2,8	3,1	3,1
	<i>4-6</i>	12	6,7	7,4	10,4
	<i>7-9</i>	49	27,5	30,1	40,5
	<i>més de 10</i>	97	54,5	59,5	100,0
	<i>Total</i>	163	91,6	100,0	
<i>Perduts</i>	<i>Sistema</i>	15	8,4		
<i>Total</i>		178	100,0		

Anys d'estudis d'anglès – Ciències de l'Educació

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	<i>1-3</i>	1	1,1	1,1	1,1
	<i>4-6</i>	4	4,5	4,5	5,7
	<i>7-9</i>	23	26,1	26,1	31,8
	<i>més de 10</i>	60	68,2	68,2	100,0
	<i>Total</i>	88	100,0	100,0	

Anys d'estudis d'anglès – Infermeria i Fisioteràpia

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	<i>1-3</i>	4	4,4	5,3	5,3
	<i>4-6</i>	8	8,9	10,7	16,0
	<i>7-9</i>	26	28,9	34,7	50,7
	<i>més de 10</i>	37	41,1	49,3	100,0
	<i>Total</i>	75	83,3	100,0	
<i>Perduts</i>	<i>Sistema</i>	15	16,7		
	<i>Total</i>	90	100,0		

Durada de l'estada a l'estranger Global

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	<i>0</i>	1	,6	,7	,7
	<i>1 setmana</i>	20	11,2	13,2	13,9
	<i>1-2 setmanes</i>	24	13,5	15,9	29,8
	<i>3-4 setmanes</i>	43	24,2	28,5	58,3
	<i>2-3 mesos</i>	32	18,0	21,2	79,5
	<i>3 + mesos</i>	22	12,4	14,6	94,0
	<i>1 any +</i>	9	5,1	6,0	100,0
	<i>Total</i>	151	84,8	100,0	
<i>Perduts</i>	<i>Sistema</i>	27	15,2		
<i>Total</i>		178	100,0		

Durada de l'estada a l'estranger – Ciències de l'Educació

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	<i>0</i>	1	1,1	1,3	1,3
	<i>1 setmana</i>	10	11,4	12,7	13,9
	<i>1-2 setmanes</i>	13	14,8	16,5	30,4
	<i>3-4 setmanes</i>	18	20,5	22,8	53,2
	<i>2-3 mesos</i>	14	15,9	17,7	70,9
	<i>3 + mesos</i>	17	19,3	21,5	92,4
	<i>1 any +</i>	6	6,8	7,6	100,0
	<i>Total</i>	79	89,8	100,0	
<i>Perduts</i>	<i>Sistema</i>	9	10,2		
<i>Total</i>		88	100,0		

Durada de l'estada a l'estranger – Infermeria i Fisioteràpia

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
Vàlids	<i>1 setmana</i>	10	11,1	13,9	13,9
	<i>1-2 setmanes</i>	11	12,2	15,3	29,2
	<i>3-4 setmanes</i>	25	27,8	34,7	63,9
	<i>2-3 mesos</i>	18	20,0	25,0	88,9
	<i>3 + mesos</i>	5	5,6	6,9	95,8
	<i>1 any +</i>	3	3,3	4,2	100,0
	<i>Total</i>	72	80,0	100,0	
Perduts	<i>Sistema</i>	18	20,0		
	<i>Total</i>	90	100,0		

Tipus d'estada a l'estranger Global

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
Vàlids	<i>0</i>	1	,6	,6	,6
	<i>turisme</i>	81	45,5	51,9	52,6
	<i>treball i turisme</i>	9	5,1	5,8	58,3
	<i>estudis i turisme</i>	52	29,2	33,3	91,7
	<i>treball, estudis i turisme</i>	13	7,3	8,3	100,0
	<i>Total</i>	156	87,6	100,0	
Perduts	<i>Sistema</i>	22	12,4		
	<i>Total</i>	178	100,0		

Tipus d'estada a l'estranger – Ciències de l'Educació

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
Vàlids	<i>0</i>	1	1,1	1,2	1,2
	<i>turisme</i>	36	40,9	43,9	45,1
	<i>treball i turisme</i>	4	4,5	4,9	50,0
	<i>estudis i turisme</i>	30	34,1	36,6	86,6
	<i>treball, estudis i turisme</i>	11	12,5	13,4	100,0
	<i>Total</i>	82	93,2	100,0	
Perduts	<i>Sistema</i>	6	6,8		
	<i>Total</i>	88	100,0		

Tipus d'estada a l'estranger – Infermeria i Fisioteràpia

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	<i>turisme</i>	45	50,0	60,8	60,8
	<i>treball i turisme</i>	5	5,6	6,8	67,6
	<i>estudis i turisme</i>	22	24,4	29,7	97,3
	<i>treball, estudis i turisme</i>	2	2,2	2,7	100,0
	<i>Total</i>	74	82,2	100,0	
<i>Perduts</i>	<i>Sistema</i>	16	17,8		
	<i>Total</i>	90	100,0		

Lectura de premsa global

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	<i>cada dia</i>	82	46,1	46,1	46,1
	<i>1 dia a la setmana</i>	75	42,1	42,1	88,2
	<i>1 dia al mes</i>	14	7,9	7,9	96,1
	<i>mai</i>	7	3,9	3,9	100,0
	<i>Total</i>	178	100,0	100,0	

Lectura de premsa – Ciències de l'Educació

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	<i>cada dia</i>	39	44,3	44,3	44,3
	<i>1 dia a la setmana</i>	40	45,5	45,5	89,8
	<i>1 dia al mes</i>	6	6,8	6,8	96,6
	<i>mai</i>	3	3,4	3,4	100,0
	<i>Total</i>	88	100,0	100,0	

Lectura de premsa – Infermeria i Fisioteràpia

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	<i>cada dia</i>	43	47,8	47,8	47,8
	<i>1 dia a la setmana</i>	35	38,9	38,9	86,7
	<i>1 dia al mes</i>	8	8,9	8,9	95,6
	<i>mai</i>	4	4,4	4,4	100,0
	<i>Total</i>	90	100,0	100,0	

Llibres a casa global

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	<i>1-50 llibres</i>	22	12,4	12,4	12,4
	<i>50-100 llibres</i>	61	34,3	34,3	46,6
	<i>100 + llibres</i>	95	53,4	53,4	100,0
	<i>Total</i>	178	100,0	100,0	

Llibres a casa – Ciències de l'Educació

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	<i>1-50 llibres</i>	9	10,2	10,2	10,2
	<i>50-100 llibres</i>	30	34,1	34,1	44,3
	<i>100 + llibres</i>	49	55,7	55,7	100,0
	<i>Total</i>	88	100,0	100,0	

Llibres a casa – Infermeria i Fisioteràpia

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	<i>1-50 llibres</i>	13	14,4	14,4	14,4
	<i>50-100 llibres</i>	31	34,4	34,4	48,9
	<i>100 + llibres</i>	46	51,1	51,1	100,0
	<i>Total</i>	90	100,0	100,0	

Llibres estrangers a casa global

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	<i>cap llibre</i>	2	1,1	1,1	1,1
	<i>1-15 llibres</i>	110	61,8	61,8	62,9
	<i>15-30 llibres</i>	48	27,0	27,0	89,9
	<i>30 + llibres</i>	18	10,1	10,1	100,0
	<i>Total</i>	178	100,0	100,0	

Llibres estrangers a casa – Ciències de l'Educació

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	<i>1-15 llibres</i>	50	56,8	56,8	56,8
	<i>15-30 llibres</i>	29	33,0	33,0	89,8
	<i>30 + llibres</i>	9	10,2	10,2	100,0
	<i>Total</i>	88	100,0	100,0	

Llibres estrangers a casa – Infermeria i Fisioteràpia

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	<i>cap llibre</i>	2	2,2	2,2	2,2
	<i>1-15 llibres</i>	60	66,7	66,7	68,9
	<i>15-30 llibres</i>	19	21,1	21,1	90,0
	<i>30 + llibres</i>	9	10,0	10,0	100,0
	<i>Total</i>	90	100,0	100,0	

- AUTOAVALUACIONS**

Autoavaluació de català global

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	<i>Suspens</i>	3	1,7	1,8	1,8
	<i>Aprovat</i>	27	15,2	16,0	17,8
	<i>Notable</i>	139	78,1	82,2	100,0
	<i>Total</i>	169	94,9	100,0	
<i>Perduts</i>	<i>Sistema</i>	9	5,1		
<i>Total</i>		178	100,0		

Autoavaluació de castellà global

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	<i>Suspens</i>	1	,6	,6	,6
	<i>Aprovat</i>	13	7,3	7,5	8,0
	<i>Notable</i>	45	25,3	25,9	33,9
	<i>Excel·lent</i>	115	64,6	66,1	100,0
	<i>Total</i>	174	97,8	100,0	
<i>Perduts</i>	<i>Sistema</i>	4	2,2		
<i>Total</i>		178	100,0		

Autoavaluació de francès global

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	<i>Suspens</i>	44	24,7	58,7	58,7
	<i>Aprovat</i>	21	11,8	28,0	86,7
	<i>Notable</i>	10	5,6	13,3	100,0
	<i>Total</i>	75	42,1	100,0	
<i>Perduts</i>	<i>Sistema</i>	103	57,9		
<i>Total</i>		178	100,0		

Autoavaluació d'anglès global

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	<i>Suspens</i>	42	23,6	26,3	26,3
	<i>Aprovat</i>	57	32,0	35,6	61,9
	<i>Notable</i>	56	31,5	35,0	96,9
	<i>Excel·lent</i>	5	2,8	3,1	100,0
	<i>Total</i>	160	89,9	100,0	
<i>Perduts</i>	<i>Sistema</i>	18	10,1		
<i>Total</i>		178	100,0		

- MOTIVACIONS I ACTITUDS**

Orientació Instrumental

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	1	39	21,9	22,0	22,0
	2	57	32,0	32,2	54,2
	3	39	21,9	22,0	76,3
	4	42	23,6	23,7	100,0
	<i>Total</i>	177	99,4	100,0	
<i>Perduts</i>	<i>Sistema</i>	1	,6		
<i>Total</i>		178	100,0		

Orientació Integrativa

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	1	42	23,6	23,9	23,9
	2	58	32,6	33,0	56,8
	3	25	14,0	14,2	71,0
	4	51	28,7	29,0	100,0
	<i>Total</i>	176	98,9	100,0	
<i>Perduts</i>	<i>Sistema</i>	2	1,1		
<i>Total</i>		178	100,0		

Actituds vers els Parlants

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	1	43	24,2	24,7	24,7
	2	54	30,3	31,0	55,7
	3	38	21,3	21,8	77,6
	4	39	21,9	22,4	100,0
	<i>Total</i>	174	97,8	100,0	
<i>Perduts</i>	<i>Sistema</i>	4	2,2		
<i>Total</i>		178	100,0		

Actituds vers l'Aprenentatge

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
Vàlids	1	37	20,8	21,8	21,8
	2	57	32,0	33,5	55,3
	3	36	20,2	21,2	76,5
	4	40	22,5	23,5	100,0
	Total	170	95,5	100,0	
Perduts	Sistema	8	4,5		
Total		178	100,0		

Intensitat Motivacional

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
Vàlids	1	42	23,6	23,6	23,6
	2	44	24,7	24,7	48,3
	3	49	27,5	27,5	75,8
	4	43	24,2	24,2	100,0
	Total	178	100,0	100,0	

Consciència Lingüística i Cultural

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
Vàlids	1	39	21,9	21,9	21,9
	2	53	29,8	29,8	51,7
	3	41	23,0	23,0	74,7
	4	45	25,3	25,3	100,0
	Total	178	100,0	100,0	

Grau d'Ansietat

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
Vàlids	1	47	26,4	27,0	27,0
	2	40	22,5	23,0	50,0
	3	45	25,3	25,9	75,9
	4	42	23,6	24,1	100,0
	Total	174	97,8	100,0	
Perduts	Sistema	4	2,2		
Total		178	100,0		

Orientació Integrativa – Ciències de l'Educació

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	1	11	12,5	13,1	13,1
	2	25	28,4	29,8	42,9
	3	28	31,8	33,3	76,2
	4	20	22,7	23,8	100,0
	<i>Total</i>	84	95,5	100,0	
<i>Perduts</i>	<i>Sistema</i>	4	4,5		
<i>Total</i>		88	100,0		

Orientació Integrativa – Infermeria i Fisioteràpia

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	1	28	31,1	31,8	31,8
	2	19	21,1	21,6	53,4
	3	17	18,9	19,3	72,7
	4	24	26,7	27,3	100,0
	<i>Total</i>	88	97,8	100,0	
<i>Perduts</i>	<i>Sistema</i>	2	2,2		
<i>Total</i>		90	100,0		

Motivació – Ciències de l'Educació

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	1	14	15,9	16,5	16,5
	2	20	22,7	23,5	40,0
	3	21	23,9	24,7	64,7
	4	30	34,1	35,3	100,0
	<i>Total</i>	85	96,6	100,0	
<i>Perduts</i>	<i>Sistema</i>	3	3,4		
<i>Total</i>		88	100,0		

Motivació – Infermeria i Fisioteràpia

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	1	26	28,9	30,6	30,6
	2	20	22,2	23,5	54,1
	3	21	23,3	24,7	78,8
	4	18	20,0	21,2	100,0
	<i>Total</i>	85	94,4	100,0	
<i>Perduts</i>	<i>Sistema</i>	5	5,6		
<i>Total</i>		90	100,0		

- **PREFERÈNCIES METODOLÒGIQUES D'ENSENYAMENT I ÚS DE LES ESTRATÈGIES D'APRENTATGE**

Metodologia Tradicional

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	1	45	25,3	25,3	25,3
	2	47	26,4	26,4	51,7
	3	37	20,8	20,8	72,5
	4	49	27,5	27,5	100,0
	<i>Total</i>	178	100,0	100,0	

Metodologia Comunicativa

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	1	42	23,6	24,1	24,1
	2	43	24,2	24,7	48,9
	3	46	25,8	26,4	75,3
	4	43	24,2	24,7	100,0
	<i>Total</i>	174	97,8	100,0	
<i>Perduts</i>	<i>Sistema</i>	4	2,2		
	<i>Total</i>	178	100,0		

Estratègies Cognitives

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	1	42	23,6	23,6	23,6
	2	46	25,8	25,8	49,4
	3	47	26,4	26,4	75,8
	4	43	24,2	24,2	100,0
	<i>Total</i>	178	100,0	100,0	

Estratègies Metacognitives

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	1	36	20,2	20,7	20,7
	2	46	25,8	26,4	47,1
	3	49	27,5	28,2	75,3
	4	43	24,2	24,7	100,0
	<i>Total</i>	174	97,8	100,0	
<i>Perduts</i>	<i>Sistema</i>	4	2,2		
	<i>Total</i>	178	100,0		

Estratègies Memorístiques

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	1	36	20,2	20,5	20,5
	2	60	33,7	34,1	54,5
	3	26	14,6	14,8	69,3
	4	54	30,3	30,7	100,0
	<i>Total</i>	176	98,9	100,0	
<i>Perduts</i>	<i>Sistema</i>	2	1,1		
<i>Total</i>		178	100,0		

Estratègies Socials

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	1	37	20,8	20,8	20,8
	2	63	35,4	35,4	56,2
	3	31	17,4	17,4	73,6
	4	47	26,4	26,4	100,0
	<i>Total</i>	178	100,0	100,0	

Estratègies Compensatòries

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	1	46	25,8	25,8	25,8
	2	29	16,3	16,3	42,1
	3	57	32,0	32,0	74,2
	4	46	25,8	25,8	100,0
	<i>Total</i>	178	100,0	100,0	

- PERSONALITAT**

Personalitat: Obertura – Tancament a noves experiències

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	1	38	21,3	21,6	21,6
	2	46	25,8	26,1	47,7
	3	40	22,5	22,7	70,5
	4	52	29,2	29,5	100,0
	<i>Total</i>	176	98,9	100,0	
<i>Perduts</i>	<i>Sistema</i>	2	1,1		
<i>Total</i>		178	100,0		

Personalitat: Sociabilitat – Associabilitat

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	1	51	28,7	28,7	28,7
	2	55	30,9	30,9	59,6
	3	38	21,3	21,3	80,9
	4	34	19,1	19,1	100,0
	<i>Total</i>	178	100,0	100,0	

Personalitat: Extraversió - Introversió

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	1	55	30,9	30,9	30,9
	2	34	19,1	19,1	50,0
	3	54	30,3	30,3	80,3
	4	35	19,7	19,7	100,0
	<i>Total</i>	178	100,0	100,0	

Personalitat: Responsabilitat – Irresponsabilitat

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	1	39	21,9	22,3	22,3
	2	32	18,0	18,3	40,6
	3	61	34,3	34,9	75,4
	4	43	24,2	24,6	100,0
	<i>Total</i>	175	98,3	100,0	
<i>Perduts</i>	<i>Sistema</i>	3	1,7		
<i>Total</i>		178	100,0		

Personalitat: Neuroticisme - Estabilitat

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
<i>Vàlids</i>	1	52	29,2	29,2	29,2
	2	23	12,9	12,9	42,1
	3	62	34,8	34,8	77,0
	4	41	23,0	23,0	100,0
	<i>Total</i>	178	100,0	100,0	

ANNEX III: GRAELLES AMB LES CORRELACIONS DE PEARSON BI-VARIADES

		AUTOAVALUACIÓ CATALÀ categories	AUTOAVALUACIÓ CASTELLÀ categories	AUTOAVALUACIÓ FRANCÈS categories	AUTOAVALUACIÓ ANGLÈS categories
<i>AUTOAVALUACIÓ CATALÀ categories</i>	Correlació de Pearson Sig. (bilateral) N	1,000 , 172			
<i>AUTOAVALUACIÓ CASTELLÀ categories</i>	Correlació de Pearson Sig. (bilateral) N	,296** ,000 172			
<i>AUTOAVALUACIÓ FRANCÈS categories</i>	Correlació de Pearson Sig. (bilateral) N	,100 ,237 143	,249** ,003 143		
<i>AUTOAVALUACIÓ ANGLÈS categories</i>	Correlació de Pearson Sig. (bilateral) N	,230** ,003 168	,379** ,000 171	,436** ,000 141	
<i>ORIENTACIÓ INSTRUMENTAL</i>	Correlació de Pearson Sig. (bilateral) N	,000 1,000 171	,047 ,537 174	-,022 ,793 144	,080 ,301 171
<i>ACTITUD APRENENTATGE</i>	Correlació de Pearson Sig. (bilateral) N	,132 ,091 166	,240** ,002 169	,313** ,000 138	,271** ,000 166
<i>INTENSITAT MOTIVACIONAL</i>	Correlació de Pearson Sig. (bilateral) N	-,010 ,900 172	,178** ,018 175	,171* ,040 145	,187* ,014 172
<i>CONSCIENCIA LINGÜÍSTICA</i>	Correlació de Pearson Sig. (bilateral) N	-,010 ,901 172	,060 ,427 175	,226** ,006 145	,162* ,033 172
<i>ACTITUDS VERS PARLANTS</i>	Correlació de Pearson Sig. (bilateral) N	-,009 ,904 169	-,022 ,774 172	,096 ,255 141	-,052 ,503 169
<i>ORIENTACIÓ INTEGRATIVA</i>	Correlació de Pearson Sig. (bilateral) N	,015 ,850 170	,048 ,532 173	,118 ,162 143	,129 ,094 170
<i>MÉTODE TRADICIONAL</i>	Correlació de Pearson Sig. (bilateral) N	-,062 ,416 172	,116 ,125 175	,017 ,842 145	-,129 ,091 172
<i>MÉTODE COMUNICATIU</i>	Correlació de Pearson Sig. (bilateral) N	,046 ,550 168	,066 ,390 171	,152 ,072 141	,101 ,192 168
<i>ESTRATEGIES MEMORÍSTIQUES</i>	Correlació de Pearson Sig. (bilateral) N	-,021 ,788 170	,107 ,162 173	,143 ,087 144	-,067 ,382 170

<i>ESTRATEGIES COGNITIVES</i>	Correlació de Pearson	-,015	,035	,129	-,036
	Sig. (bilateral)	,841	,649	,123	,639
	N	172	175	145	172
<i>ESTRATEGIES COMPENSATORIES</i>	Correlació de Pearson	-,083	,034	,067	,107
	Sig. (bilateral)	,280	,651	,422	,161
	N	172	175	145	172
<i>ESTRATEGIES METACOGNITIVES</i>	Correlació de Pearson	,010	,122	,118	-,111
	Sig. (bilateral)	,901	,113	,160	,153
	N	168	171	142	168
<i>ESTRATEGIES SOCIALS</i>	Correlació de Pearson	-,040	,001	,047	-,089
	Sig. (bilateral)	,607	,994	,575	,246
	N	172	175	145	172
<i>PERSONALITAT EXTRAVERSIÓ</i>	Correlació de Pearson	-,025	,175*	,021	,093
	Sig. (bilateral)	,750	,021	,806	,225
	N	172	175	145	172
<i>PERSONALITAT RESPONSABILITAT</i>	Correlació de Pearson	-,123	-,107	-,066	-,066
	Sig. (bilateral)	,112	,162	,430	,397
	N	169	172	143	169
<i>PERSONALITAT SOCIABILITAT</i>	Correlació de Pearson	-,052	,102	,000	,010
	Sig. (bilateral)	,501	,179	,998	,901
	N	172	175	145	172
<i>PERSONALITAT OBERTURA</i>	Correlació de Pearson	-,036	-,076	-,011	,037
	Sig. (bilateral)	,646	,322	,896	,633
	N	170	173	143	170
<i>PERSONALITAT NEUROTICISME</i>	Correlació de Pearson	,077	,080	,152	,019
	Sig. (bilateral)	,318	,291	,068	,802
	N	172	175	145	172
<i>ANSIETAT</i>	Correlació de Pearson	,021	-,035	-,106	-,152*
	Sig. (bilateral)	,785	,651	,209	,049
	N	170	172	142	169

** La Correlació és significativa al nivell 0,01 (bilateral).

* La Correlació és significat al nivell 0,05 (bilateral).

		ORIENTACIÓ INSTRUMENTAL	ACTITUD APRENTATGE	INTENSITAT MOTIVACIONAL	CONSCIÈNCIA LINGÜÍSTICA	ACTITUDS VERS PARLANTS	ORIENTACIÓ INTEGRATIVA	ANSIETAT
<i>AUTOAVALUACIÓ CATALÀ categories</i>	Correlació de Pearson	,000	,132	-,010	-,010	-,009	,015	,021
	Sig. (bilateral)	1,000	,091	,900	,901	,904	,850	,785
	N	171	166	172	172	169	170	170
<i>AUTOAVALUACIÓ CASTELLÀ categories</i>	Correlació de Pearson	,047	,240**	,178*	,060	-,022	,048	-,035
	Sig. (bilateral)	,537	,002	,018	,427	,774	,532	,651
	N	174	169	175	175	172	173	172
<i>AUTOAVALUACIÓ FRANCÈS categories</i>	Correlació de Pearson	-,022	,313**	,171*	,226**	,096	,118	-,106
	Sig. (bilateral)	,793	,000	,040	,006	,255	,162	,209
	N	144	138	145	145	141	143	142
<i>AUTOAVALUACIÓ ANGLÈS categories</i>	Correlació de Pearson	,080	,271**	,187*	,162*	-,052	,129-	,152*
	Sig. (bilateral)	,301	,000	,014	,033	,503	,094	,049
	N	171	166	172	172	169	170	169
<i>ORIENTACIÓ INSTRUMENTAL</i>	Correlació de Pearson							
	Sig. (bilateral)							
	N							
<i>ACTITUD APRENTATGE</i>	Correlació de Pearson	,216**						
	Sig. (bilateral)	,005						
	N	170						
<i>INTENSITAT MOTIVACIONAL</i>	Correlació de Pearson	,291**	,308**					
	Sig. (bilateral)	,000	,000					
	N	177	170					
<i>CONSCIÈNCIA LINGÜÍSTICA</i>	Correlació de Pearson	,303**	,256**	,267**				
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,000				
	N	177	170	178				
<i>ACTITUDS VERS PARLANTS</i>	Correlació de Pearson	,103	,099	,146	,135			
	Sig. (bilateral)	,176	,202	,055	,077			
	N	173	167	174	174			
<i>ORIENTACIÓ INTEGRATIVA</i>	Correlació de Pearson	,353**	,218**	,289**	,333**	,188*		
	Sig. (bilateral)	,000	,005	,000	,000	,014		
	N	175	168	176	176	172		
<i>MÉTODOE TRADICIONAL</i>	Correlació de Pearson	,264**	,210**	,335**	,291**	,169*	,158*	
	Sig. (bilateral)	,000	,006	,000	,000	,025	,036	
	N	177	170	178	178	174	176	
<i>MÉTODOE COMUNICATIU</i>	Correlació de Pearson	,265**	,210**	,279**	,280**	,123	,277**	,022
	Sig. (bilateral)	,000	,007	,000	,000	,110	,000	,779
	N	173	166	174	174	170	173	171

<i>ESTRATEGIES MEMORÍSTIQUES</i>	Correlació de Pearson	,236**	,068	,252**	,214**	,137	,103	,077
	Sig. (bilateral)	,002	,378	,001	,004	,072	,178	,313
	N	175	168	176	176	172	174	172
<i>ESTRATEGIES COGNITIVES</i>	Correlació de Pearson	,333**	,127	,376**	,372**	,156*	,164*	,098
	Sig. (bilateral)	,000	,099	,000	,000	,040	,029	,199
	N	177	170	178	178	174	176	174
<i>ESTRATEGIES COMPENSATORIES</i>	Correlació de Pearson	,213**	,132	,266**	,280**	,061	,110-	,149*
	Sig. (bilateral)	,004	,087	,000	,000	,424	,146	,050
	N	177	170	178	178	174	176	174
<i>ESTRATEGIES METACOGNITIVES</i>	Correlació de Pearson	,085	,031	,101	,099	,082	,104	-,061
	Sig. (bilateral)	,269	,692	,185	,194	,287	,175	,428
	N	173	166	174	174	170	172	170
<i>ESTRATEGIES SOCIALS</i>	Correlació de Pearson	,150*	-,032	,153*	,088	-,081	,060	,098
	Sig. (bilateral)	,047	,678	,041	,242	,291	,429	,200
	N	177	170	178	178	174	176	174
<i>PERSONALITAT EXTRAVERSIÓ</i>	Correlació de Pearson	,072	,055	,075	,098	-,082	,016	-,086
	Sig. (bilateral)	,339	,472	,317	,191	,283	,829	,257
	N	177	170	178	178	174	176	174
<i>PERSONALITAT RESPONSABILITAT</i>	Correlació de Pearson	-,014	-,067	-,163*	-,126-	-,241**	-,094	-,027
	Sig. (bilateral)	,859	,392	,031	,096	,002	,217	,723
	N	174	167	175	175	171	173	171
<i>PERSONALITAT SOCIABILITAT</i>	Correlació de Pearson	,022	,024	,122	,000	,167*	,001	-,062
	Sig. (bilateral)	,767	,757	,104	,998	,027	,995	,417
	N	177	170	178	178	174	176	174
<i>PERSONALITAT OBERTURA</i>	Correlació de Pearson	-,016	-,074	-,130	,007	-,121	-,081-	-,176*
	Sig. (bilateral)	,837	,342	,085	,923	,114	,288	,021
	N	175	168	176	176	172	174	172
<i>PERSONALITAT NEUROTICISME</i>	Correlació de Pearson	,122	,116	,030	-,048	,007	,156*	-,012
	Sig. (bilateral)	,107	,133	,688	,523	,931	,039	,877
	N	177	170	178	178	174	176	174
<i>ANSIETAT</i>	Correlació de Pearson	,069-	-,246**	-,048	-,080	-,167*	-,162*	1,000
	Sig. (bilateral)	,365	,001	,533	,296	,029	,033	,
	N	173	167	174	174	171	173	174

** La Correlació és significativa al nivell 0,01 (bilateral).

* La Correlació és significant al nivell 0,05 (bilateral).

		MÈTODE TRADICIONAL	MÈTODE COMUNICATIU	ESTRATEGIES MEMORÍSTIQUES	ESTRATEGIES COGNITIVES	ESTRATEGIES COMPENSATORIES	ESTRATEGIES METACOGNITIVES	ESTRATEGIES SOCIALS
<i>AUTOAVALUACIÓ CATALÀ categories</i>	Correlació de Pearson	-,062	,046	-,021	-,015	-,083	,010	-,040
	Sig. (bilateral)	,416	,550	,788	,841	,280	,901	,607
	N	172	168	170	172	172	168	172
<i>AUTOAVALUACIÓ CASTELLÀ categories</i>	Correlació de Pearson	,116	,066	,107	,035	,034	,122	,001
	Sig. (bilateral)	,125	,390	,162	,649	,651	,113	,994
	N	175	171	173	175	175	171	175
<i>AUTOAVALUACIÓ FRANCÈS categories</i>	Correlació de Pearson	,017	,152	,143	,129	,067	,118	,047
	Sig. (bilateral)	,842	,072	,087	,123	,422	,160	,575
	N	145	141	144	145	145	142	145
<i>AUTOAVALUACIÓ ANGLÈS categories</i>	Correlació de Pearson	-,129	,101	-,067	-,036	,107	-,111	-,089
	Sig. (bilateral)	,091	,192	,382	,639	,161	,153	,246
	N	172	168	170	172	172	168	172
<i>ORIENTACIÓ INSTRUMENTAL</i>	Correlació de Pearson	,264**	,265**	,236**	,333**	,213**	,085	,150*
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,002	,000	,004	,269	,047
	N	177	173	175	177	177	173	177
<i>ACTITUD APRENENTATGE</i>	Correlació de Pearson	,210**	,210**	,068	,127	,132	,031	-,032
	Sig. (bilateral)	,006	,007	,378	,099	,087	,692	,678
	N	170	166	168	170	170	166	170
<i>INTENSITAT MOTIVACIONAL</i>	Correlació de Pearson	,335**	,279**	,252**	,376**	,266**	,101	,153*
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,001	,000	,000	,185	,041
	N	178	174	176	178	178	174	178
<i>CONSCIÈNCIA LINGÜÍSTICA</i>	Correlació de Pearson	,291**	,280**	,214**	,372**	,280**	,099	,088
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,004	,000	,000	,194	,242
	N	178	174	176	178	178	174	178
<i>ACTITUDS VERS PARLANTS</i>	Correlació de Pearson	,169*	,123	,137	,156*	,061	,082	-,081
	Sig. (bilateral)	,025	,110	,072	,040	,424	,287	,291
	N	174	170	172	174	174	170	174
<i>ORIENTACIÓ INTEGRATIVA</i>	Correlació de Pearson	,158*	,277**	,103	,164*	,110	,104	,060
	Sig. (bilateral)	,036	,000	,178	,029	,146	,175	,429
	N	176	173	174	176	176	172	176
<i>MÈTODE TRADICIONAL</i>	Correlació de Pearson	1,000	,511**	,374**	,381**	,398**	,304**	,325**
	Sig. (bilateral)	,	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	178	174	176	178	178	174	178
<i>MÈTODE COMUNICATIU</i>	Correlació de Pearson	,511**	1,000	,275**	,394**	,234**	,314**	,372**
	Sig. (bilateral)	,000	,	,000	,000	,002	,000	,000
	N	174	174	172	174	174	171	174

<i>ESTRATEGIES MEMORÍSTIQUES</i>	Correlació de Pearson	,374**	,275**	1,000	,602**	,236**	,258**	,260**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,	,000	,002	,001	,000
	N	176	172	176	176	176	172	176
<i>ESTRATEGIES COGNITIVES</i>	Correlació de Pearson	,381**	,394**	,602**				
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000				
	N	178	174	176				
<i>ESTRATEGIES COMPENSATORIES</i>	Correlació de Pearson	,398**	,234**	,236**	,266**			
	Sig. (bilateral)	,000	,002	,002	,000			
	N	178	174	176	178			
<i>ESTRATEGIES METACOGNITIVES</i>	Correlació de Pearson	,304**	,314**	,258**	,278**	,270**		
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,001	,000	,000		
	N	174	171	172	174	174		
<i>ESTRATEGIES SOCIALS</i>	Correlació de Pearson	,325**	,372**	,260**	,331**	,274**	,321**	
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	178	174	176	178	178	174	
<i>PERSONALITAT EXTRAVERSIÓ</i>	Correlació de Pearson	,125	,042	,002	,046	,140	,115	-,050
	Sig. (bilateral)	,097	,584	,975	,545	,061	,132	,508
	N	178	174	176	178	178	174	178
<i>PERSONALITAT RESPONSABILITAT</i>	Correlació de Pearson	-,126	-,133	-,211**	-,298**	-,101	-,132	-,135
	Sig. (bilateral)	,096	,082	,005	,000	,182	,086	,074
	N	175	171	173	175	175	171	175
<i>PERSONALITAT SOCIABILITAT</i>	Correlació de Pearson	-,029	,000	-,014	-,051	,043	,002	-,025
	Sig. (bilateral)	,701	1,000	,849	,500	,570	,978	,745
	N	178	174	176	178	178	174	178
<i>PERSONALITAT OBERTURA</i>	Correlació de Pearson	-,167*	-,201**	,024	-,029	-,017	-,004	-,184*
	Sig. (bilateral)	,027	,008	,757	,703	,828	,954	,014
	N	176	173	174	176	176	173	176
<i>PERSONALITAT NEUROTICISME</i>	Correlació de Pearson	,062	,132	,055	,006	,017	,039	,047
	Sig. (bilateral)	,411	,082	,469	,938	,820	,612	,536
	N	178	174	176	178	178	174	178
<i>ANSIETAT</i>	Correlació de Pearson	-,002	,022	,077	,098	-,149*	-,061	,098
	Sig. (bilateral)	,974	,779	,313	,199	,050	,428	,200
	N	174	171	172	174	174	170	174

** La Correlació és significativa al nivell 0,01 (bilateral).

* La Correlació és significant al nivell 0,05 (bilateral).

		PERSONALITAT EXTRAVERSIÓ	PERSONALITAT RESPONSABILITAT	PERSONALITAT SOCIABILITAT	PERSONALITAT OBERTURA	PERSONALITAT NEUROTICISME
<i>AUTOAVALUACIÓ CATALÀ categories</i>	Correlació de Pearson Sig. (bilateral) N	-,025 ,750 172	-,123 ,112 169	-,052 ,501 172	-,036 ,646 170	,077 ,318 172
<i>AUTOAVALUACIÓ CASTELLÀ categories</i>	Correlació de Pearson Sig. (bilateral) N	,175* ,021 175	-,107 ,162 172	,102 ,179 175	-,076 ,322 173	,080 ,291 175
<i>AUTOAVALUACIÓ FRANCÈS categories</i>	Correlació de Pearson Sig. (bilateral) N	,021 ,806 145	-,066 ,430 143	,000 ,998 145	-,011 ,896 143	,152 ,068 145
<i>AUTOAVALUACIÓ ANGLÈS categories</i>	Correlació de Pearson Sig. (bilateral) N	,093 ,225 172	-,066 ,397 169	,010 ,901 172	,037 ,633 170	,019 ,802 172
<i>ORIENTACIÓ INSTRUMENTAL</i>	Correlació de Pearson Sig. (bilateral) N	,072 ,339 177	-,014 ,859 174	,022 ,767 177	-,016 ,837 175	,122 ,107 177
<i>ACTITUD APRENENTATGE</i>	Correlació de Pearson Sig. (bilateral) N	,055 ,472 170	-,067 ,392 167	,024 ,757 170	-,074 ,342 168	,116 ,133 170
<i>INTENSITAT MOTIVACIONAL</i>	Correlació de Pearson Sig. (bilateral) N	,075 ,317 178	-,163* ,031 175	,122 ,104 178	-,130 ,085 176	,030 ,688 178
<i>CONSCIÈNCIA LINGÜÍSTICA</i>	Correlació de Pearson Sig. (bilateral) N	,098 ,191 178	-,126 ,096 175	,000 ,998 178	,007 ,923 176	-,048 ,523 178
<i>ACTITUDS VERS PARLANTS</i>	Correlació de Pearson Sig. (bilateral) N	-,082 ,283 174	-,241** ,002 171	,167* ,027 174	-,121 ,114 172	,007 ,931 174
<i>ORIENTACIÓ INTEGRATIVA</i>	Correlació de Pearson Sig. (bilateral) N	,016 ,829 176	-,094 ,217 173	,001 ,995 176	-,081 ,288 174	,156* ,039 176
<i>MÈTODE TRADICIONAL</i>	Correlació de Pearson Sig. (bilateral) N	,125 ,097 178	-,126 ,096 175	-,029 ,701 178	-,167* ,027 176	,062 ,411 178
<i>MÈTODE COMUNICATIU</i>	Correlació de Pearson Sig. (bilateral) N	,042 ,584 174	-,133 ,082 171	,000 1,000 174	-,201** ,008 173	,132 ,082 174
<i>ESTRATEGIES MEMORÍSTIQUES</i>	Correlació de Pearson Sig. (bilateral) N	,002 ,975 176	-,211** ,005 173	-,014 ,849 176	,024 ,757 174	,055 ,469 176
<i>ESTRATEGIES COGNITIVES</i>	Correlació de Pearson Sig. (bilateral) N	,046 ,545 178	-,298** ,000 175	-,051 ,500 178	-,029 ,703 176	,006 ,938 178

ANNEX III: GRAELLES AMB LES CORRELACIONS DE PEARSON BI-VARIADES

<i>ESTRATEGIES COMPENSATORIES</i>	Correlació de Pearson	,140	-,101	,043	-,017	,017
	Sig. (bilateral)	,061	,182	,570	,828	,820
	N	178	175	178	176	178
<i>ESTRATEGIES METACOGNITIVES</i>	Correlació de Pearson	,115	-,132	,002	-,004	,039
	Sig. (bilateral)	,132	,086	,978	,954	,612
	N	174	171	174	173	174
<i>ESTRATEGIES SOCIALS</i>	Correlació de Pearson	-,050	-,135	-,025	-,184*	,047
	Sig. (bilateral)	,508	,074	,745	,014	,536
	N	178	175	178	176	178
<i>PERSONALITAT EXTRAVERSIÓ</i>	Correlació de Pearson					
	Sig. (bilateral)					
	N					
<i>PERSONALITAT RESPONSABILITAT</i>	Correlació de Pearson	,214**				
	Sig. (bilateral)	,004				
	N	175				
<i>PERSONALITAT SOCIABILITAT</i>	Correlació de Pearson	,136	,060			
	Sig. (bilateral)	,070	,427			
	N	178	175			
<i>PERSONALITAT OBERTURA</i>	Correlació de Pearson	-,047	,175*	,070		
	Sig. (bilateral)	,536	,021	,354		
	N	176	173	176		
<i>PERSONALITAT NEUROTICISME</i>	Correlació de Pearson	,076	,049	,029	-,146	
	Sig. (bilateral)	,312	,521	,700	,053	
	N	178	175	178	176	
<i>ANSIETAT</i>	Correlació de Pearson	-,086	-,027	-,062	-,176*	-,012
	Sig. (bilateral)	,257	,723	,417	,021	,877
	N	174	171	174	172	174

** La Correlació és significativa al nivell 0,01 (bilateral).

* La Correlació és significat al nivell 0,05 (bilateral).

ANNEX IV: GRAELLES AMB LES ANOVES

• ANOVA PER ESCOLES

Descriptius

		N	Mitjana	Desviació típica	Error típic	Interval de confiança per a la mitjana al 95%		Mínim	Màxim
						Límit inferior	Límit superior		
<i>Orientació Instrumental</i>	Inf. i Fisioteràpia	89	2,61	1,52	,16	2,29	2,93	1	5
	C. Educació	88	3,51	1,35	,14	3,23	3,80	1	5
	Total	177	3,06	1,50	,11	2,83	3,28	1	5
<i>Actitud Aprentatge</i>	Inf. i Fisioteràpia	85	2,79	1,49	,16	2,47	3,11	1	5
	C. Educació	85	3,15	1,36	,15	2,86	3,45	1	5
	Total	170	2,97	1,43	,11	2,75	3,19	1	5
<i>Intensitat Motivacional</i>	Inf. i Fisioteràpia	90	2,77	1,31	,14	2,49	3,04	1	5
	C. Educació	88	3,40	1,39	,15	3,10	3,69	1	5
	Total	178	3,08	1,38	,10	2,87	3,28	1	5
<i>Consciència Lingüística</i>	Inf. i Fisioteràpia	90	2,70	1,46	,15	2,39	3,01	1	5
	C. Educació	88	3,27	1,39	,15	2,98	3,57	1	5
	Total	178	2,98	1,45	,11	2,77	3,20	1	5
<i>Actituds Vers Parlants</i>	Inf. i Fisioteràpia	89	3,29	1,47	,16	2,98	3,60	1	5
	C. Educació	85	3,20	1,22	,13	2,94	3,46	1	5
	Total	174	3,25	1,35	,10	3,04	3,45	1	5
<i>Orientació Integrativa</i>	Inf. i Fisioteràpia	89	2,69	1,43	,15	2,38	2,99	1	5
	C. Educació	87	3,14	1,31	,14	2,86	3,42	1	5
	Total	176	2,91	1,39	,10	2,70	3,12	1	5
<i>Mètode Tradicional</i>	Inf. i Fisioteràpia	90	3,09	1,40	,15	2,80	3,38	1	5
	C. Educació	88	2,83	1,49	,16	2,51	3,15	1	5
	Total	178	2,96	1,45	,11	2,75	3,17	1	5
<i>Mètode Comunicatiu</i>	Inf. i Fisioteràpia	88	2,72	1,44	,15	2,41	3,02	1	5
	C. Educació	86	3,48	1,28	,14	3,20	3,75	1	5
	Total	174	3,09	1,41	,11	2,88	3,30	1	5
<i>Estratègies Memorístiques</i>	Inf. i Fisioteràpia	88	2,98	1,38	,15	2,68	3,27	1	5
	C. Educació	88	3,03	1,34	,14	2,75	3,32	1	5
	Total	176	3,01	1,36	,10	2,80	3,21	1	5
<i>Estratègies Cognitives</i>	Inf. i Fisioteràpia	90	2,88	1,43	,15	2,58	3,18	1	5
	C. Educació	88	3,09	1,29	,14	2,82	3,36	1	5
	Total	178	2,98	1,36	,10	2,78	3,18	1	5
<i>Estratègies Compensatòries</i>	Inf. i Fisioteràpia	90	2,88	1,41	,15	2,58	3,17	1	5
	C. Educació	88	3,13	1,28	,14	2,85	3,40	1	5
	Total	178	3,00	1,35	,10	2,80	3,20	1	5

<i>Estratègies Metacognitives</i>	Inf. i Fisioteràpia	87	3,14	1,50	,16	2,82	3,46	1	5
	C. Educació	87	2,98	1,41	,15	2,68	3,28	1	5
	Total	174	3,06	1,45	,11	2,84	3,27	1	5
<i>Estratègies Socials</i>	Inf. i Fisioteràpia	90	3,04	1,51	,16	2,73	3,36	1	5
	C. Educació	88	2,94	1,32	,14	2,66	3,22	1	5
	Total	178	2,99	1,42	,11	2,78	3,20	1	5
<i>Personalitat Extraversió</i>	Inf. i Fisioteràpia	90	3,39	1,34	,14	3,11	3,67	1	5
	C. Educació	88	3,09	1,33	,14	2,81	3,37	1	5
	Total	178	3,24	1,34	,10	3,04	3,44	1	5
<i>Personalitat Responsabilitat</i>	Inf. i Fisioteràpia	87	2,93	1,43	,15	2,63	3,24	1	5
	C. Educació	88	2,89	1,37	,15	2,60	3,18	1	5
	Total	175	2,91	1,39	,11	2,70	3,12	1	5
<i>Personalitat Sociabilitat</i>	Inf. i Fisioteràpia	90	3,00	1,48	,16	2,69	3,31	1	5
	C. Educació	88	3,05	1,45	,15	2,74	3,35	1	5
	Total	178	3,02	1,46	,11	2,81	3,24	1	5
<i>Personalitat Obertura</i>	Inf. i Fisioteràpia	89	2,78	1,40	,15	2,48	3,07	1	5
	C. Educació	87	2,79	1,38	,15	2,50	3,09	1	5
	Total	176	2,78	1,39	,10	2,58	2,99	1	5
<i>Personalitat Neuroticisme</i>	Inf. i Fisioteràpia	90	2,97	1,42	,15	2,67	3,26	1	5
	C. Educació	88	3,07	1,50	,16	2,75	3,39	1	5
	Total	178	3,02	1,46	,11	2,80	3,23	1	5
<i>Ansietat</i>	Inf. i Fisioteràpia	87	2,80	1,31	,14	2,53	3,08	1	5
	C. Educació	87	3,24	1,36	,15	2,95	3,53	1	5
	Total	174	3,02	1,35	,10	2,82	3,23	1	5
<i>Competència Lingüística en Català</i>	Inf. i Fisioteràpia	85	35,01	4,084	,443	34,13	35,89	23	40
	C. Educació	87	36,48	3,234	,347	35,79	37,17	25	40
	Total	172	35,76	3,741	,285	35,19	36,32	23	40
<i>Competència Lingüística en Castellà</i>	Inf. i Fisioteràpia	88	36,31	4,239	,452	35,41	37,20	21	40
	C. Educació	87	37,15	3,475	,373	36,41	37,89	23	40
	Total	175	36,73	3,890	,294	36,15	37,31	21	40
<i>Competència Lingüística en Francès</i>	Inf. i Fisioteràpia	62	12,49	8,851	1,124	10,24	14,74	0	35
	C. Educació	83	19,82	7,479	,821	18,19	21,45	4	34
	Total	145	16,69	8,847	,735	15,23	18,14	0	35
<i>Competència Lingüística en Anglès</i>	Inf. i Fisioteràpia	85	22,99	6,492	,704	21,59	24,39	4	39
	C. Educació	87	28,76	3,918	,420	27,93	29,60	19	38
	Total	172	25,91	6,067	,463	25,00	26,82	4	39

Anova per Escoles

		Suma de quadrats	Gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.
<i>Orientació Instrumental</i>	Inter-grups	36,210	1	36,210	17,543	,000
	Intra-grups	361,225	175	2,064		
	Total	397,435	176			
<i>Actitud Aprenentatge</i>	Inter-grups	5,653	1	5,653	2,783	,097
	Intra-grups	341,200	168	2,031		
	Total	346,853	169			
<i>Intensitat Motivacional</i>	Inter-grups	17,719	1	17,719	9,771	,002
	Intra-grups	319,180	176	1,814		
	Total	336,899	177			
<i>Consciència Lingüística</i>	Inter-grups	14,595	1	14,595	7,208	,008
	Intra-grups	356,355	176	2,025		
	Total	370,949	177			
<i>Actituds Vers Parlants</i>	Inter-grups	,369	1	,369	,201	,655
	Intra-grups	316,004	172	1,837		
	Total	316,374	173			
<i>Orientació Integrativa</i>	Inter-grups	9,010	1	9,010	4,757	,031
	Intra-grups	329,536	174	1,894		
	Total	338,545	175			
<i>Mètode Tradicional</i>	Inter-grups	2,993	1	2,993	1,432	,233
	Intra-grups	367,732	176	2,089		
	Total	370,725	177			
<i>Mètode Comunicatiu</i>	Inter-grups	25,178	1	25,178	13,560	,000
	Intra-grups	319,351	172	1,857		
	Total	344,529	173			
<i>Estratègies Memorístiques</i>	Inter-grups	,142	1	,142	,077	,782
	Intra-grups	322,852	174	1,855		
	Total	322,994	175			
<i>Estratègies Cognitives</i>	Inter-grups	2,021	1	2,021	1,088	,298
	Intra-grups	326,928	176	1,858		
	Total	328,949	177			
<i>Estratègies Compensatòries</i>	Inter-grups	2,719	1	2,719	1,490	,224
	Intra-grups	321,281	176	1,825		
	Total	324,000	177			
<i>Estratègies Metacognitives</i>	Inter-grups	1,126	1	1,126	,535	,466
	Intra-grups	362,299	172	2,106		
	Total	363,425	173			
<i>Estratègies Socials</i>	Inter-grups	,456	1	,456	,226	,635
	Intra-grups	354,538	176	2,014		
	Total	354,994	177			
<i>Personalitat Extraversió</i>	Inter-grups	3,951	1	3,951	2,224	,138
	Intra-grups	312,662	176	1,776		
	Total	316,612	177			
<i>Personalitat Responsabilitat</i>	Inter-grups	8,730E-02	1	8,730E-02	,045	,833
	Intra-grups	338,450	173	1,956		
	Total	338,537	174			
<i>Personalitat Sociabilitat</i>	Inter-grups	9,193E-02	1	9,193E-02	,043	,836
	Intra-grups	377,818	176	2,147		
	Total	377,910	177			

<i>Personalitat Obertura</i>	Inter-grups	1,397E-02	1	1,397E-02	,007	,932
	Intra-grups	337,781	174	1,941		
	Total	337,795	175			
<i>Personalitat Neuroticisme</i>	Inter-grups	,459	1	,459	,215	,643
	Intra-grups	374,491	176	2,128		
	Total	374,949	177			
<i>Ansietat</i>	Inter-grups	8,299	1	8,299	4,640	,033
	Intra-grups	307,609	172	1,788		
	Total	315,908	173			
<i>Competència Lingüística en Català</i>	Inter-grups	93,032	1	93,032	6,874	,010
	Intra-grups	2300,712	170	13,534		
	Total	2393,744	171			
<i>Competència Lingüística en Castellà</i>	Inter-grups	31,061	1	31,061	2,065	,152
	Intra-grups	2601,773	173	15,039		
	Total	2632,834	174			
<i>Competència Lingüística en Francès</i>	Inter-grups	1905,437	1	1905,437	29,094	,000
	Intra-grups	9365,535	143	65,493		
	Total	11270,972	144			
<i>Competència Lingüística en Anglès</i>	Inter-grups	1434,445	1	1434,445	50,172	,000
	Intra-grups	4860,408	170	28,591		
	Total	6294,853	171			

• ANOVA PER LLENGUA MATERNA

Descriptius

		N	Mitjana	Desviació típica	Error típic	Interval de confiança per a la mitjana al 95%		Mínim	Màxim
						Límit inferior	Límit superior		
<i>Orientació Instrumental</i>	Català	79	2,96	1,45	,16	2,64	3,29	1	5
	Castellà	88	3,07	1,54	,16	2,74	3,39	1	5
	Total	167	3,02	1,49	,12	2,79	3,25	1	5
<i>Actitud Aprenentatge</i>	Català	75	2,72	1,39	,16	2,40	3,04	1	5
	Castellà	87	3,22	1,41	,15	2,92	3,52	1	5
	Total	162	2,99	1,42	,11	2,77	3,21	1	5
<i>Intensitat Motivacional</i>	Català	80	2,84	1,34	,15	2,54	3,13	1	5
	Castellà	88	3,30	1,40	,15	3,00	3,59	1	5
	Total	168	3,08	1,38	,11	2,87	3,29	1	5
<i>Consciència Lingüística</i>	Català	80	2,95	1,45	,16	2,63	3,27	1	5
	Castellà	88	3,09	1,47	,16	2,78	3,40	1	5
	Total	168	3,02	1,46	,11	2,80	3,25	1	5

<i>Actituds vers Parlants</i>	Català	78	3,24	1,42	,16	2,92	3,56	1	5
	Castellà	86	3,31	1,29	,14	3,04	3,59	1	5
	Total	164	3,28	1,35	,11	3,07	3,49	1	5
<i>Orientació Integrativa</i>	Català	79	2,81	1,43	,16	2,49	3,13	1	5
	Castellà	88	2,95	1,38	,15	2,66	3,25	1	5
	Total	167	2,89	1,40	,11	2,67	3,10	1	5
<i>Mètode Tradicional</i>	Català	80	2,73	1,43	,16	2,41	3,04	1	5
	Castellà	88	3,19	1,45	,15	2,89	3,50	1	5
	Total	168	2,97	1,45	,11	2,75	3,19	1	5
<i>Mètode Comunicatiu</i>	Català	78	2,95	1,37	,15	2,64	3,26	1	5
	Castellà	87	3,32	1,41	,15	3,02	3,62	1	5
	Total	165	3,15	1,40	,11	2,93	3,36	1	5
<i>Estratègies Memorístiques</i>	Català	79	2,96	1,32	,15	2,67	3,26	1	5
	Castellà	87	3,03	1,37	,15	2,74	3,33	1	5
	Total	166	3,00	1,34	,10	2,79	3,21	1	5
<i>Estratègies Cognitives</i>	Català	80	2,95	1,23	,14	2,68	3,22	1	5
	Castellà	88	3,03	1,48	,16	2,72	3,35	1	5
	Total	168	2,99	1,36	,11	2,79	3,20	1	5
<i>Estratègies Compensatòries</i>	Català	80	2,81	1,33	,15	2,52	3,11	1	5
	Castellà	88	3,17	1,35	,14	2,88	3,46	1	5
	Total	168	3,00	1,35	,10	2,79	3,21	1	5
<i>Estratègies Metacognitives</i>	Català	79	2,89	1,48	,17	2,56	3,22	1	5
	Castellà	86	3,27	1,42	,15	2,96	3,57	1	5
	Total	165	3,08	1,45	,11	2,86	3,31	1	5
<i>Estratègies Socials</i>	Català	80	3,01	1,40	,16	2,70	3,32	1	5
	Castellà	88	2,98	1,44	,15	2,67	3,28	1	5
	Total	168	2,99	1,42	,11	2,78	3,21	1	5
<i>Personalitat Extraversió</i>	Català	80	2,98	1,29	,14	2,69	3,26	1	5
	Castellà	88	3,52	1,32	,14	3,24	3,80	1	5
	Total	168	3,26	1,33	,10	3,06	3,46	1	5
<i>Personalitat Responsabilitat</i>	Català	78	2,96	1,36	,15	2,65	3,27	1	5
	Castellà	87	2,84	1,41	,15	2,54	3,14	1	5
	Total	165	2,90	1,39	,11	2,68	3,11	1	5
<i>Personalitat Sociabilitat</i>	Català	80	2,74	1,42	,16	2,42	3,05	1	5
	Castellà	88	3,23	1,45	,15	2,92	3,53	1	5
	Total	168	2,99	1,45	,11	2,77	3,22	1	5
<i>Personalitat Obertura</i>	Català	80	2,88	1,39	,16	2,57	3,18	1	5
	Castellà	86	2,76	1,40	,15	2,46	3,06	1	5
	Total	166	2,81	1,39	,11	2,60	3,03	1	5

<i>Personalitat Neuroticisme</i>	Català	80	2,86	1,46	,16	2,54	3,19	1	5
	Castellà	88	3,02	1,44	,15	2,72	3,33	1	5
	Total	168	2,95	1,45	,11	2,73	3,17	1	5
<i>Ansietat</i>	Català	79	2,99	1,34	,15	2,69	3,29	1	5
	Castellà	87	3,08	1,35	,14	2,79	3,37	1	5
	Total	166	3,04	1,34	,10	2,83	3,24	1	5
<i>Competència Lingüística en Català</i>	Català	78	36,78	2,360	,267	36,24	37,31	30	40
	Castellà	85	34,84	4,337	,470	33,91	35,78	23	40
	Total	163	35,77	3,652	,286	35,20	36,33	23	40
<i>Competència Lingüística en Castellà</i>	Català	79	34,54	4,341	,488	33,57	35,52	21	40
	Castellà	87	38,61	2,012	,216	38,18	39,04	30	40
	Total	166	36,67	3,894	,302	36,08	37,27	21	40
<i>Competència Lingüística en Francès</i>	Català	63	15,43	7,741	,975	13,48	17,38	0	31
	Castellà	74	17,86	9,250	1,075	15,72	20,00	3	34
	Total	137	16,74	8,644	,739	15,28	18,20	0	34
<i>Competència Lingüística en Anglès</i>	Català	76	25,26	5,219	,599	24,07	26,46	10	37
	Castellà	86	26,42	6,806	,734	24,96	27,88	4	39
	Total	162	25,88	6,122	,481	24,93	26,83	4	39

Anova per Llengües Maternes

		Suma de quadrats	Gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.
<i>Orientació Instrumental</i>	Inter-grups	,469	1	,469	,209	,648
	Intra-grups	370,477	165	2,245		
	Total	370,946	166			
<i>Actitud Aprenentatge</i>	Inter-grups	10,005	1	10,005	5,098	,025
	Intra-grups	313,971	160	1,962		
	Total	323,975	161			
<i>Intensitat Motivacional</i>	Inter-grups	8,788	1	8,788	4,688	,032
	Intra-grups	311,206	166	1,875		
	Total	319,994	167			
<i>Consciència Lingüística</i>	Inter-grups	,832	1	,832	,391	,533
	Intra-grups	353,073	166	2,127		
	Total	353,905	167			
<i>Actituds Vers Parlants</i>	Inter-grups	,203	1	,203	,110	,740
	Intra-grups	296,895	162	1,833		
	Total	297,098	163			
<i>Orientació Integrativa</i>	Inter-grups	,868	1	,868	,439	,508
	Intra-grups	325,970	165	1,976		
	Total	326,838	166			
<i>Mètode Tradicional</i>	Inter-grups	9,185	1	9,185	4,437	,037
	Intra-grups	343,666	166	2,070		
	Total	352,851	167			

<i>Mètode Comunicatiu</i>	Inter-grups	5,726	1	5,726	2,965	,087
	Intra-grups	314,783	163	1,931		
	Total	320,509	164			
<i>Estratègies Memorístiques</i>	Inter-grups	,217	1	,217	,120	,730
	Intra-grups	297,783	164	1,816		
	Total	298,000	165			
<i>Estratègies Cognitives</i>	Inter-grups	,296	1	,296	,158	,691
	Intra-grups	310,698	166	1,872		
	Total	310,994	167			
<i>Estratègies Compensatòries</i>	Inter-grups	5,369	1	5,369	2,985	,086
	Intra-grups	298,631	166	1,799		
	Total	304,000	167			
<i>Estratègies Metacognitives</i>	Inter-grups	5,989	1	5,989	2,864	,092
	Intra-grups	340,824	163	2,091		
	Total	346,812	164			
<i>Estratègies Socials</i>	Inter-grups	5,200E-02	1	5,200E-02	,026	,873
	Intra-grups	334,942	166	2,018		
	Total	334,994	167			
<i>Personalitat Extraversió</i>	Inter-grups	12,572	1	12,572	7,351	,007
	Intra-grups	283,905	166	1,710		
	Total	296,476	167			
<i>Personalitat Responsabilitat</i>	Inter-grups	,617	1	,617	,320	,573
	Intra-grups	314,632	163	1,930		
	Total	315,248	164			
<i>Personalitat Sociabilitat</i>	Inter-grups	10,052	1	10,052	4,866	,029
	Intra-grups	342,942	166	2,066		
	Total	352,994	167			
<i>Personalitat Obertura</i>	Inter-grups	,589	1	,589	,303	,583
	Intra-grups	318,622	164	1,943		
	Total	319,211	165			
<i>Personalitat Neuroticisme</i>	Inter-grups	1,076	1	1,076	,511	,476
	Intra-grups	349,442	166	2,105		
	Total	350,518	167			
<i>Ansietat</i>	Inter-grups	,359	1	,359	,198	,657
	Intra-grups	297,424	164	1,814		
	Total	297,783	165			
<i>Competència Lingüística en Català</i>	Inter-grups	152,212	1	152,212	12,199	,001
	Intra-grups	2008,930	161	12,478		
	Total	2161,141	162			
<i>Competència Lingüística en Castellà</i>	Inter-grups	684,126	1	684,126	61,704	,000
	Intra-grups	1818,308	164	11,087		
	Total	2502,434	165			
<i>Competència Lingüística en Francès</i>	Inter-grups	200,862	1	200,862	2,722	,101
	Intra-grups	9961,189	135	73,787		
	Total	10162,051	136			
<i>Competència Lingüística en Anglès</i>	Inter-grups	53,864	1	53,864	1,441	,232
	Intra-grups	5980,667	160	37,379		
	Total	6034,531	161			

• ANOVA PER AUTOAVALUACIÓ DE CATALÀ

Descriptius

		N	Mitjana	Desviació típica	Error típic	Interval de confiança per a la mitjana al 95%		Mínim	Màxim
						Límit inferior	Límit superior		
<i>Actitud Aprenentatge</i>	Suspens	3	3,67	1,53	,88	-,13	7,46	2	5
	Aprovat	26	2,65	1,62	,32	2,00	3,31	1	5
	Notable	134	3,02	1,40	,12	2,78	3,26	1	5
	Total	163	2,98	1,44	,11	2,75	3,20	1	5
<i>Intensitat Motivacional</i>	Suspens	3	4,00	1,73	1,00	-,30	8,30	2	5
	Aprovat	27	3,04	1,43	,27	2,47	3,60	1	5
	Notable	139	3,05	1,37	,12	2,82	3,28	1	5
	Total	169	3,07	1,39	,11	2,85	3,28	1	5
<i>Consciència Lingüística</i>	Suspens	3	4,00	1,00	,58	1,52	6,48	3	5
	Aprovat	27	3,33	1,62	,31	2,69	3,97	1	5
	Notable	139	2,92	1,41	,12	2,68	3,16	1	5
	Total	169	3,01	1,45	,11	2,79	3,23	1	5
<i>Actituds Vers Parlants</i>	Suspens	3	3,67	,58	,33	2,23	5,10	3	4
	Aprovat	26	3,58	1,50	,29	2,97	4,18	1	5
	Notable	137	3,12	1,34	,11	2,90	3,35	1	5
	Total	166	3,20	1,36	,11	3,00	3,41	1	5
<i>Orientació Integrativa</i>	Suspens	3	3,67	1,15	,67	,80	6,54	3	5
	Aprovat	27	2,89	1,42	,27	2,33	3,45	1	5
	Notable	137	2,91	1,39	,12	2,67	3,14	1	5
	Total	167	2,92	1,39	,11	2,70	3,13	1	5
<i>Mètode Tradicional</i>	Suspens	3	4,33	1,15	,67	1,46	7,20	3	5
	Aprovat	27	3,52	1,31	,25	3,00	4,04	1	5
	Notable	139	2,81	1,44	,12	2,57	3,05	1	5
	Total	169	2,95	1,45	,11	2,73	3,17	1	5
<i>Mètode Comunicatiu</i>	Suspens	3	3,67	1,53	,88	-,13	7,46	2	5
	Aprovat	26	3,23	1,61	,32	2,58	3,88	1	5
	Notable	136	3,07	1,36	,12	2,84	3,30	1	5
	Total	165	3,11	1,40	,11	2,89	3,32	1	5
<i>Estratègies Memorístiques</i>	Suspens	3	3,67	,58	,33	2,23	5,10	3	4
	Aprovat	27	3,26	1,43	,28	2,69	3,83	1	5
	Notable	137	2,92	1,34	,11	2,69	3,15	1	5
	Total	167	2,99	1,35	,10	2,78	3,19	1	5
<i>Estratègies Cognitives</i>	Suspens	3	4,33	,58	,33	2,90	5,77	4	5
	Aprovat	27	2,93	1,44	,28	2,36	3,50	1	5
	Notable	139	2,96	1,33	,11	2,74	3,19	1	5
	Total	169	2,98	1,34	,10	2,78	3,19	1	5

<i>Estratègies Compensatòries</i>	Suspens	3	3,33	,58	,33	1,90	4,77	3	4
	Aprovat	27	3,52	1,45	,28	2,94	4,09	1	5
	Notable	139	2,86	1,32	,11	2,63	3,08	1	5
	Total	169	2,97	1,35	,10	2,77	3,18	1	5
<i>Estratègies Metacognitives</i>	Suspens	3	1,33	,58	,33	-,10	2,77	1	2
	Aprovat	25	3,40	1,47	,29	2,79	4,01	1	5
	Notable	137	3,00	1,43	,12	2,76	3,24	1	5
	Total	165	3,03	1,45	,11	2,81	3,25	1	5
<i>Estratègies Socials</i>	Suspens	3	2,33	1,15	,67	-,54	5,20	1	3
	Aprovat	27	3,19	1,36	,26	2,65	3,72	1	5
	Notable	139	2,96	1,42	,12	2,72	3,20	1	5
	Total	169	2,98	1,41	,11	2,77	3,20	1	5
<i>Personalitat Extraversió</i>	Suspens	3	3,33	1,15	,67	,46	6,20	2	4
	Aprovat	27	3,07	1,47	,28	2,49	3,65	1	5
	Notable	139	3,22	1,33	,11	3,00	3,45	1	5
	Total	169	3,20	1,34	,10	3,00	3,41	1	5
<i>Personalitat Responsabilitat</i>	Suspens	3	1,67	1,15	,67	-1,20	4,54	1	3
	Aprovat	27	3,37	1,33	,26	2,84	3,90	1	5
	Notable	136	2,87	1,38	,12	2,63	3,10	1	5
	Total	166	2,93	1,38	,11	2,72	3,14	1	5
<i>Personalitat Sociabilitat</i>	Suspens	3	2,33	1,15	,67	-,54	5,20	1	3
	Aprovat	27	3,19	1,52	,29	2,58	3,79	1	5
	Notable	139	3,04	1,47	,13	2,80	3,29	1	5
	Total	169	3,05	1,47	,11	2,83	3,28	1	5
<i>Personalitat Obertura</i>	Suspens	3	2,33	1,15	,67	-,54	5,20	1	3
	Aprovat	26	2,73	1,71	,34	2,04	3,42	1	5
	Notable	138	2,80	1,34	,11	2,58	3,03	1	5
	Total	167	2,78	1,39	,11	2,57	3,00	1	5
<i>Personalitat Neuroticisme</i>	Suspens	3	4,67	,58	,33	3,23	6,10	4	5
	Aprovat	27	2,93	1,38	,27	2,38	3,47	1	5
	Notable	139	3,02	1,46	,12	2,78	3,27	1	5
	Total	169	3,04	1,45	,11	2,82	3,26	1	5
<i>Ansietat</i>	Suspens	3	3,00	,00	,00	3,00	3,00	3	3
	Aprovat	27	3,00	1,07	,21	2,58	3,42	1	5
	Notable	137	3,03	1,41	,12	2,79	3,27	1	5
	Total	167	3,02	1,34	,10	2,82	3,23	1	5
<i>Castellà Global</i>	Suspens	3	4,00	,00	,00	4,00	4,00	4	4
	Aprovat	27	3,44	,64	,12	3,19	3,70	2	4
	Notable	138	3,59	,67	5,70E-02	3,47	3,70	1	4
	Total	168	3,57	,66	5,11E-02	3,47	3,67	1	4
<i>Orientació Instrumental</i>	Suspens	3	4,33	1,15	,67	1,46	7,20	3	5
	Aprovat	27	3,37	1,62	,31	2,73	4,01	1	5
	Notable	138	2,96	1,47	,12	2,72	3,21	1	5
	Total	168	3,05	1,50	,12	2,83	3,28	1	5

Anova per Autoavaluació de Català

		Suma de quadrats	Gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.
<i>Actitud Aprentatge</i>	Inter-grups	4,418	2	2,209	1,066	,347
	Intra-grups	331,484	160	2,072		
	Total	335,902	162			
<i>Intensitat Motivacional</i>	Inter-grups	2,674	2	1,337	,694	,501
	Intra-grups	319,610	166	1,925		
	Total	322,284	168			
<i>Consciència Lingüística</i>	Inter-grups	6,865	2	3,432	1,656	,194
	Intra-grups	344,129	166	2,073		
	Total	350,994	168			
<i>Actituds Vers Parlants</i>	Inter-grups	5,133	2	2,566	1,395	,251
	Intra-grups	299,903	163	1,840		
	Total	305,036	165			
<i>Orientació Integrativa</i>	Inter-grups	1,727	2	,863	,444	,642
	Intra-grups	319,100	164	1,946		
	Total	320,826	166			
<i>Mètode Tradicional</i>	Inter-grups	17,077	2	8,539	4,237	,016
	Intra-grups	334,544	166	2,015		
	Total	351,621	168			
<i>Mètode Comunicatiu</i>	Inter-grups	1,490	2	,745	,376	,687
	Intra-grups	320,547	162	1,979		
	Total	322,036	164			
<i>Estratègies Memorístiques</i>	Inter-grups	4,007	2	2,004	1,103	,334
	Intra-grups	297,969	164	1,817		
	Total	301,976	166			
<i>Estratègies Cognitives</i>	Inter-grups	5,608	2	2,804	1,565	,212
	Intra-grups	297,339	166	1,791		
	Total	302,947	168			
<i>Estratègies Compensatòries</i>	Inter-grups	10,322	2	5,161	2,889	,058
	Intra-grups	296,530	166	1,786		
	Total	306,852	168			
<i>Estratègies Metacognitives</i>	Inter-grups	12,182	2	6,091	2,984	,053
	Intra-grups	330,667	162	2,041		
	Total	342,848	164			
<i>Estratègies Socials</i>	Inter-grups	2,465	2	1,232	,619	,540
	Intra-grups	330,482	166	1,991		
	Total	332,947	168			
<i>Personalitat Extraversió</i>	Inter-grups	,555	2	,277	,152	,859
	Intra-grups	302,605	166	1,823		
	Total	303,160	168			
<i>Personalitat Responsabilitat</i>	Inter-grups	10,552	2	5,276	2,823	,062
	Intra-grups	304,581	163	1,869		
	Total	315,133	165			
<i>Personalitat Sociabilitat</i>	Inter-grups	2,039	2	1,019	,467	,628
	Intra-grups	362,482	166	2,184		
	Total	364,521	168			
<i>Personalitat Obertura</i>	Inter-grups	,740	2	,370	,189	,828
	Intra-grups	321,499	164	1,960		
	Total	322,240	166			

<i>Personalitat Neuroticisme</i>	Inter-grups	8,333	2	4,167	2,014	,137
	Intra-grups	343,454	166	2,069		
	Total	351,787	168			
<i>Ansietat</i>	Inter-grups	2,098E-02	2	1,049E-02	,006	,994
	Intra-grups	299,883	164	1,829		
	Total	299,904	166			
<i>Castellà Global</i>	Inter-grups	1,020	2	,510	1,166	,314
	Intra-grups	72,123	165	,437		
	Total	73,143	167			
<i>Orientació Instrumental</i>	Inter-grups	8,736	2	4,368	1,970	,143
	Intra-grups	365,782	165	2,217		
	Total	374,518	167			

• ANOVA PER AUTOAVALUACIÓ DE CASTELLÀ

Descriptius

		N	Mitjana	Desviació típica	Error típic	Interval de confiança per a la mitjana al 95%		Mínim	Màxim
						Límit inferior	Límit superior		
<i>Actitud Aprenentatge</i>	Aprovat	12	2,50	1,446	,417	1,58	3,42	1	5
	Notable	43	2,63	1,328	,202	2,22	3,04	1	5
	Excel·lent	112	3,19	1,443	,136	2,92	3,46	1	5
	Total	167	2,99	1,433	,111	2,78	3,21	1	5
<i>Orientació Instrumental</i>	Aprovat	12	2,83	1,642	,474	1,79	3,88	1	5
	Notable	45	3,20	1,517	,226	2,74	3,66	1	5
	Excel·lent	115	3,02	1,498	,140	2,74	3,29	1	5
	Total	172	3,05	1,507	,115	2,83	3,28	1	5
<i>Intensitat Motivacional</i>	Aprovat	13	2,15	1,405	,390	1,30	3,00	1	5
	Notable	45	2,82	1,353	,202	2,42	3,23	1	5
	Excel·lent	115	3,27	1,359	,127	3,02	3,52	1	5
	Total	173	3,07	1,392	,106	2,86	3,28	1	5
<i>Consciència Lingüística</i>	Aprovat	13	3,38	1,387	,385	2,55	4,22	1	5
	Notable	45	2,73	1,587	,237	2,26	3,21	1	5
	Excel·lent	115	3,03	1,405	,131	2,77	3,29	1	5
	Total	173	2,98	1,455	,111	2,76	3,20	1	5
<i>Actituds Vers Parlants</i>	Aprovat	13	2,69	1,702	,472	1,66	3,72	1	5
	Notable	43	3,21	1,424	,217	2,77	3,65	1	5
	Excel·lent	114	3,30	1,282	,120	3,06	3,54	1	5
	Total	170	3,23	1,354	,104	3,02	3,43	1	5

<i>Orientació Integrativa</i>	Aprovat	12	2,42	1,505	,434	1,46	3,37	1	5
	Notable	44	2,91	1,428	,215	2,48	3,34	1	5
	Excel·lent	115	2,98	1,344	,125	2,73	3,23	1	5
	Total	171	2,92	1,376	,105	2,72	3,13	1	5
<i>Mètode Tradicional</i>	Aprovat	13	2,31	1,377	,382	1,48	3,14	1	5
	Notable	45	3,07	1,421	,212	2,64	3,49	1	5
	Excel·lent	115	3,05	1,450	,135	2,78	3,32	1	5
	Total	173	3,00	1,443	,110	2,78	3,22	1	5
<i>Mètode Comunicatiu</i>	Aprovat	13	2,23	1,363	,378	1,41	3,05	1	5
	Notable	43	3,42	1,367	,208	3,00	3,84	1	5
	Excel·lent	114	3,11	1,394	,131	2,86	3,37	1	5
	Total	170	3,12	1,407	,108	2,91	3,34	1	5
<i>Estratègies Memorístiques</i>	Aprovat	13	2,77	1,536	,426	1,84	3,70	1	5
	Notable	44	2,86	1,322	,199	2,46	3,27	1	5
	Excel·lent	114	3,10	1,363	,128	2,84	3,35	1	5
	Total	171	3,01	1,363	,104	2,81	3,22	1	5
<i>Estratègies Cognitives</i>	Aprovat	13	3,00	1,155	,320	2,30	3,70	1	5
	Notable	45	2,84	1,313	,196	2,45	3,24	1	5
	Excel·lent	115	3,04	1,417	,132	2,78	3,31	1	5
	Total	173	2,99	1,368	,104	2,78	3,19	1	5
<i>Estratègies Compensatòries</i>	Aprovat	13	2,31	1,182	,328	1,59	3,02	1	5
	Notable	45	3,16	1,313	,196	2,76	3,55	1	5
	Excel·lent	115	2,98	1,389	,130	2,73	3,24	1	5
	Total	173	2,98	1,364	,104	2,77	3,18	1	5
<i>Estratègies Metacognitives</i>	Aprovat	13	3,00	1,633	,453	2,01	3,99	1	5
	Notable	43	3,12	1,451	,221	2,67	3,56	1	5
	Excel·lent	113	3,07	1,431	,135	2,80	3,34	1	5
	Total	169	3,08	1,443	,111	2,86	3,30	1	5
<i>Estratègies Socials</i>	Aprovat	13	2,69	1,437	,398	1,82	3,56	1	5
	Notable	45	3,42	1,373	,205	3,01	3,83	1	5
	Excel·lent	115	2,90	1,410	,132	2,64	3,16	1	5
	Total	173	3,02	1,416	,108	2,80	3,23	1	5
<i>Personalitat Extraversió</i>	Aprovat	13	3,31	1,377	,382	2,48	4,14	1	5
	Notable	45	2,98	1,288	,192	2,59	3,36	1	5
	Excel·lent	115	3,37	1,366	,127	3,11	3,62	1	5
	Total	173	3,26	1,350	,103	3,06	3,46	1	5

<i>Personalitat Responsabilitat</i>	Aprovat	13	3,00	1,581	,439	2,04	3,96	1	5
	Notable	44	3,34	1,180	,178	2,98	3,70	1	5
	Excel·lent	113	2,75	1,424	,134	2,49	3,02	1	5
	Total	170	2,92	1,393	,107	2,71	3,13	1	5
<i>Personalitat Sociabilitat</i>	Aprovat	13	2,69	1,548	,429	1,76	3,63	1	5
	Notable	45	2,93	1,587	,237	2,46	3,41	1	5
	Excel·lent	115	3,11	1,425	,133	2,85	3,38	1	5
	Total	173	3,03	1,474	,112	2,81	3,26	1	5
<i>Personalitat Obertura</i>	Aprovat	13	3,15	1,625	,451	2,17	4,14	1	5
	Notable	44	2,68	1,491	,225	2,23	3,14	1	5
	Excel·lent	114	2,75	1,321	,124	2,51	3,00	1	5
	Total	171	2,77	1,386	,106	2,56	2,98	1	5
<i>Personalitat Neuroticisme</i>	Aprovat	13	2,92	1,382	,383	2,09	3,76	1	5
	Notable	45	2,98	1,602	,239	2,50	3,46	1	5
	Excel·lent	115	3,04	1,423	,133	2,78	3,31	1	5
	Total	173	3,02	1,461	,111	2,80	3,24	1	5
<i>Ansietat</i>	Aprovat	13	2,46	1,391	,386	1,62	3,30	1	5
	Notable	43	3,26	1,293	,197	2,86	3,65	1	5
	Excel·lent	114	3,02	1,350	,126	2,77	3,27	1	5
	Total	170	3,04	1,345	,103	2,83	3,24	1	5

Anova per Autoavaluació de Castellà

		<i>Suma de quadrats</i>	<i>gl</i>	<i>Mitjana quadràtica</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
<i>Actitud Aprenentatge</i>	Inter-grupos	12,885	2	6,443	3,220	,042
	Intra-grupos	328,109	164	2,001		
	Total	340,994	166			
<i>Orientació Instrumental</i>	Inter-grupos	1,697	2	,849	,371	,691
	Intra-grupos	386,832	169	2,289		
	Total	388,529	171			
<i>Intensitat Motivacional</i>	Inter-grupos	18,254	2	9,127	4,927	,008
	Intra-grupos	314,914	170	1,852		
	Total	333,168	172			
<i>Consciència Lingüística</i>	Inter-grupos	5,109	2	2,554	1,210	,301
	Intra-grupos	358,799	170	2,111		
	Total	363,908	172			
<i>Actituds vers Parlants</i>	Inter-grupos	4,308	2	2,154	1,176	,311
	Intra-grupos	305,745	167	1,831		
	Total	310,053	169			

<i>Orientació Integrativa</i>	Inter-grupos	3,493	2	1,747	,921	,400
	Intra-grupos	318,518	168	1,896		
	Total	322,012	170			
<i>Mètode Tradicional</i>	Inter-grupos	6,744	2	3,372	1,632	,199
	Intra-grupos	351,256	170	2,066		
	Total	358,000	172			
<i>Mètode Comunicatiu</i>	Inter-grupos	14,116	2	7,058	3,680	,027
	Intra-grupos	320,290	167	1,918		
	Total	334,406	169			
<i>Estratègies Memorístiques</i>	Inter-grupos	2,549	2	1,274	,683	,506
	Intra-grupos	313,428	168	1,866		
	Total	315,977	170			
<i>Estratègies Cognitives</i>	Inter-grupos	1,283	2	,642	,340	,712
	Intra-grupos	320,694	170	1,886		
	Total	321,977	172			
<i>Estratègies Compensatòries</i>	Inter-grupos	7,262	2	3,631	1,974	,142
	Intra-grupos	312,646	170	1,839		
	Total	319,908	172			
<i>Estratègies Metacognitives</i>	Inter-grupos	,148	2	,074	,035	,966
	Intra-grupos	349,852	166	2,108		
	Total	350,000	168			
<i>Estratègies Socials</i>	Inter-grupos	10,453	2	5,227	2,656	,073
	Intra-grupos	334,495	170	1,968		
	Total	344,948	172			
<i>Personalitat Extraversió</i>	Inter-grupos	4,887	2	2,443	1,347	,263
	Intra-grupos	308,408	170	1,814		
	Total	313,295	172			
<i>Personalitat Responsabilitat</i>	Inter-grupos	11,058	2	5,529	2,913	,057
	Intra-grupos	316,948	167	1,898		
	Total	328,006	169			
<i>Personalitat Sociabilitat</i>	Inter-grupos	2,692	2	1,346	,617	,541
	Intra-grupos	371,100	170	2,183		
	Total	373,792	172			
<i>Personalitat Obertura</i>	Inter-grupos	2,283	2	1,141	,591	,555
	Intra-grupos	324,361	168	1,931		
	Total	326,643	170			
<i>Personalitat Neuroticisme</i>	Inter-grupos	,265	2	,132	,061	,941
	Intra-grupos	366,683	170	2,157		
	Total	366,948	172			
<i>Ansietat</i>	Inter-grupos	6,407	2	3,203	1,787	,171
	Intra-grupos	299,382	167	1,793		
	Total	305,788	169			

• ANOVA PER AUTOAVALUACIÓ D'ANGLÈS

Descriptius

		N	Mitjana	Desviació típica	Error típic	Interval de confiança per a la mitjana al 95%		Mínim	Màxim
						Límit inferior	Límit superior		
<i>Actitud Aprenentatge</i>	Suspens	41	2,37	1,39	,22	1,93	2,81	1	5
	Aprovat	53	2,91	1,47	,20	2,50	3,31	1	5
	Notable	55	3,42	1,24	,17	3,08	3,75	1	5
	Excel·lent	5	4,00	,71	,32	3,12	4,88	3	5
	Total	154	2,98	1,42	,11	2,76	3,21	1	5
<i>Orientació Instrumental</i>	Suspens	42	2,90	1,54	,24	2,42	3,39	1	5
	Aprovat	56	3,34	1,40	,19	2,96	3,72	1	5
	Notable	56	3,20	1,49	,20	2,80	3,60	1	5
	Excel·lent	5	2,60	1,52	,68	,72	4,48	1	4
	Total	159	3,15	1,48	,12	2,92	3,38	1	5
<i>Intensitat Motivacional</i>	Suspens	42	2,76	1,27	,20	2,37	3,16	1	5
	Aprovat	57	3,25	1,31	,17	2,90	3,59	1	5
	Notable	56	3,30	1,45	,19	2,91	3,69	1	5
	Excel·lent	5	3,00	1,87	,84	,68	5,32	1	5
	Total	160	3,13	1,37	,11	2,92	3,35	1	5
<i>Consciència Lingüística</i>	Suspens	42	2,31	1,37	,21	1,88	2,74	1	5
	Aprovat	57	3,33	1,33	,18	2,98	3,69	1	5
	Notable	56	3,11	1,42	,19	2,73	3,49	1	5
	Excel·lent	5	2,80	2,05	,92	,26	5,34	1	5
	Total	160	2,97	1,44	,11	2,74	3,19	1	5
<i>Actituds Vers Parlants</i>	Suspens	41	3,00	1,43	,22	2,55	3,45	1	5
	Aprovat	57	3,19	1,38	,18	2,83	3,56	1	5
	Notable	55	3,31	1,26	,17	2,97	3,65	1	5
	Excel·lent	4	3,25	,96	,48	1,73	4,77	2	4
	Total	157	3,18	1,34	,11	2,97	3,40	1	5
<i>Orientació Integrativa</i>	Suspens	41	2,59	1,32	,21	2,17	3,00	1	5
	Aprovat	56	3,13	1,28	,17	2,78	3,47	1	5
	Notable	56	3,13	1,38	,18	2,76	3,49	1	5
	Excel·lent	5	3,40	1,52	,68	1,52	5,28	1	5
	Total	158	2,99	1,34	,11	2,78	3,20	1	5
<i>Mètode Tradicional</i>	Suspens	42	3,14	1,44	,22	2,69	3,59	1	5
	Aprovat	57	3,12	1,38	,18	2,76	3,49	1	5
	Notable	56	2,63	1,51	,20	2,22	3,03	1	5
	Excel·lent	5	3,00	1,58	,71	1,04	4,96	1	5
	Total	160	2,95	1,45	,11	2,72	3,18	1	5

<i>Mètode Comunicatiu</i>	Suspens	40	3,10	1,34	,21	2,67	3,53	1	5
	Aprovat	56	3,05	1,43	,19	2,67	3,44	1	5
	Notable	56	3,39	1,37	,18	3,03	3,76	1	5
	Excel·lent	5	2,80	1,30	,58	1,18	4,42	1	4
	Total	157	3,18	1,38	,11	2,96	3,40	1	5
<i>Estratègies Memorístiques</i>	Suspens	41	2,80	1,40	,22	2,36	3,25	1	5
	Aprovat	56	3,20	1,27	,17	2,86	3,54	1	5
	Notable	56	2,91	1,38	,18	2,54	3,28	1	5
	Excel·lent	5	2,00	1,41	,63	,24	3,76	1	4
	Total	158	2,96	1,36	,11	2,74	3,17	1	5
<i>Estratègies Cognitives</i>	Suspens	42	2,76	1,36	,21	2,34	3,19	1	5
	Aprovat	57	3,09	1,27	,17	2,75	3,43	1	5
	Notable	56	3,00	1,41	,19	2,62	3,38	1	5
	Excel·lent	5	2,40	1,95	,87	-	4,82	1	5
	Total	160	2,95	1,36	,11	2,74	3,16	1	5
<i>Estratègies Compensatòries</i>	Suspens	42	2,76	1,32	,20	2,35	3,17	1	5
	Aprovat	57	3,11	1,37	,18	2,74	3,47	1	5
	Notable	56	3,07	1,31	,17	2,72	3,42	1	5
	Excel·lent	5	3,40	1,52	,68	1,52	5,28	2	5
	Total	160	3,01	1,34	,11	2,80	3,22	1	5
<i>Estratègies Metacognitives</i>	Suspens	42	3,19	1,45	,22	2,74	3,64	1	5
	Aprovat	56	3,02	1,37	,18	2,65	3,38	1	5
	Notable	54	2,85	1,45	,20	2,46	3,25	1	5
	Excel·lent	5	3,40	1,14	,51	1,98	4,82	2	5
	Total	157	3,02	1,41	,11	2,80	3,24	1	5
<i>Estratègies Socials</i>	Suspens	42	3,26	1,40	,22	2,83	3,70	1	5
	Aprovat	57	3,23	1,30	,17	2,88	3,57	1	5
	Notable	56	2,86	1,43	,19	2,47	3,24	1	5
	Excel·lent	5	2,00	1,73	,77	-,15	4,15	1	5
	Total	160	3,07	1,40	,11	2,85	3,29	1	5
<i>Personalitat Extraversió</i>	Suspens	42	3,12	1,31	,20	2,71	3,53	1	5
	Aprovat	57	3,26	1,28	,17	2,92	3,60	1	5
	Notable	56	3,36	1,35	,18	2,99	3,72	1	5
	Excel·lent	5	3,40	1,52	,68	1,52	5,28	1	5
	Total	160	3,26	1,31	,10	3,06	3,47	1	5
<i>Personalitat Responsabilitat</i>	Suspens	41	3,00	1,34	,21	2,58	3,42	1	5
	Aprovat	55	2,87	1,50	,20	2,47	3,28	1	5
	Notable	56	3,02	1,30	,17	2,67	3,37	1	5
	Excel·lent	5	2,20	1,64	,73	,16	4,24	1	4
	Total	157	2,94	1,39	,11	2,72	3,16	1	5

<i>Personalitat Sociabilitat</i>	Suspens	42	3,00	1,48	,23	2,54	3,46	1	5
	Aprovat	57	2,86	1,43	,19	2,48	3,24	1	5
	Notable	56	3,20	1,49	,20	2,80	3,60	1	5
	Excel·lent	5	3,60	,89	,40	2,49	4,71	3	5
	Total	160	3,04	1,45	,11	2,81	3,26	1	5
<i>Personalitat Obertura</i>	Suspens	42	2,57	1,50	,23	2,10	3,04	1	5
	Aprovat	56	2,61	1,30	,17	2,26	2,96	1	5
	Notable	56	2,96	1,32	,18	2,61	3,32	1	5
	Excel·lent	5	2,40	,55	,24	1,72	3,08	2	3
	Total	159	2,72	1,35	,11	2,51	2,93	1	5
<i>Personalitat Neuroticisme</i>	Suspens	42	3,05	1,43	,22	2,60	3,49	1	5
	Aprovat	57	2,96	1,46	,19	2,58	3,35	1	5
	Notable	56	3,21	1,49	,20	2,82	3,61	1	5
	Excel·lent	5	2,80	1,64	,73	,76	4,84	1	5
	Total	160	3,07	1,46	,12	2,84	3,30	1	5
<i>Ansietat</i>	Suspens	40	3,53	1,30	,21	3,11	3,94	1	5
	Aprovat	57	3,25	1,37	,18	2,88	3,61	1	5
	Notable	55	2,55	1,26	,17	2,21	2,89	1	5
	Excel·lent	5	3,00	1,87	,84	,68	5,32	1	5
	Total	157	3,06	1,38	,11	2,85	3,28	1	5

Anova per Autoavaluació d'Anglès

		Suma de quadrats	Gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.
<i>Actitud Aprenentatge</i>	Inter-grups	31,519	3	10,506	5,722	,001
	Intra-grups	275,422	150	1,836		
	Total	306,942	153			
<i>Orientació Instrumental</i>	Inter-grups	6,165	3	2,055	,942	,422
	Intra-grups	338,212	155	2,182		
	Total	344,377	158			
<i>Intensitat Motivacional</i>	Inter-grups	8,224	3	2,741	1,464	,226
	Intra-grups	292,020	156	1,872		
	Total	300,244	159			
<i>Consciència Lingüística</i>	Inter-grups	27,044	3	9,015	4,629	,004
	Intra-grups	303,800	156	1,947		
	Total	330,844	159			
<i>Actituds Vers Parlants</i>	Inter-grups	2,271	3	,757	,418	,741
	Intra-grups	277,373	153	1,813		
	Total	279,643	156			
<i>Orientació Integrativa</i>	Inter-grups	9,592	3	3,197	1,801	,149
	Intra-grups	273,401	154	1,775		
	Total	282,994	157			
<i>Mètode Tradicional</i>	Inter-grups	9,192	3	3,064	1,464	,226
	Intra-grups	326,408	156	2,092		
	Total	335,600	159			

<i>Mètode Comunicatiu</i>	Inter-grups	4,410	3	1,470	,769	,513
	Intra-grups	292,596	153	1,912		
	Total	297,006	156			
<i>Estratègies Memorístiques</i>	Inter-grups	8,858	3	2,953	1,625	,186
	Intra-grups	279,832	154	1,817		
	Total	288,690	157			
<i>Estratègies Cognitives</i>	Inter-grups	4,220	3	1,407	,753	,522
	Intra-grups	291,380	156	1,868		
	Total	295,600	159			
<i>Estratègies Compensatòries</i>	Inter-grups	4,073	3	1,358	,757	,520
	Intra-grups	279,902	156	1,794		
	Total	283,975	159			
<i>Estratègies Metacognitives</i>	Inter-grups	3,470	3	1,157	,579	,629
	Intra-grups	305,473	153	1,997		
	Total	308,943	156			
<i>Estratègies Socials</i>	Inter-grups	11,232	3	3,744	1,953	,123
	Intra-grups	299,011	156	1,917		
	Total	310,244	159			
<i>Personalitat Extraversió</i>	Inter-grups	1,460	3	,487	,280	,840
	Intra-grups	271,515	156	1,740		
	Total	272,975	159			
<i>Personalitat Responsabilitat</i>	Inter-grups	3,472	3	1,157	,594	,620
	Intra-grups	297,891	153	1,947		
	Total	301,363	156			
<i>Personalitat Sociabilitat</i>	Inter-grups	4,859	3	1,620	,763	,516
	Intra-grups	330,916	156	2,121		
	Total	335,775	159			
<i>Personalitat Obertura</i>	Inter-grups	5,493	3	1,831	1,004	,393
	Intra-grups	282,771	155	1,824		
	Total	288,264	158			
<i>Personalitat Neuroticisme</i>	Inter-grups	2,181	3	,727	,337	,798
	Intra-grups	336,063	156	2,154		
	Total	338,244	159			
<i>Ansietat</i>	Inter-grups	25,190	3	8,397	4,755	,003
	Intra-grups	270,173	153	1,766		
	Total	295,363	156			