

FONAMENTACIÓ I DIDÀCTICA DE LA MOTIVACIÓ A L'ÀMBIT DE LES LLENGÜES

Joan Mallart i Navarra
Universitat de Barcelona

Si no conec el valor del llenguatge, seré un estranger per al qui parla, i el qui parla,
un estranger per a mi.
SANT PAU

Barbarus hic ego sum, quia non intellegor ulli. [Aquí sóc estranger perquè ningú no m'entén].
OVIDI

Cantava l'aucell en lo verger de l'amat, e venc l'amic, qui dix a l'aucell:
«Si no ens entenem per llenguatge, entenguem-nos per amor».
RAMON LLULL

RESUM

En aquest article, es fonamenta la importància de la motivació de l'aprenentatge a l'àmbit de les llengües. Es tracten alguns factors afectius que influeixen en l'aprenentatge i es desenvolupen els principals models teòrics que han influït arreu del món en els darrers anys. S'extreuen principis d'actuació pràctica i possibles estratègies a utilitzar per millorar l'ensenyament de la llengua. Entre les estratègies que es proposen hi ha la qualitat de les relacions personals a l'aula, la importància del sentit de l'humor i la narració de la pròpia autobiografia lingüística.

PARAULES CLAU: motivació didàctica, ensenyament de la llengua, estratègies didàctiques, aprenentatge lingüístic, educació emocional, aprenentatge de segona llengua, actitud lingüística, esforç.

THE FOUNDATIONS AND DIDACTICS OF MOTIVATION IN THE SPHERE OF LANGUAGES

ABSTRACT

In this article, we shall look at the importance of the language learning motivation. Some affective factors that influence on the learning are treated and the main theoretical

models that have influenced on the last years are developed. Some principles of practical performance are extracted and there are exposed possible strategies to improve the linguistic education. Among the strategies that we propose, there are: the quality of the personal relationships in the classroom, the importance of the humor and the narration of the linguistic autobiography.

KEY WORDS: motivation of language learning, teaching of language, teaching strategies, learning strategies, language learning, emotional education, second language learning, linguistic attitude, effort.

1. PAPER DE L'AFECTIVITAT EN L'APRENTATGE LINGÜÍSTIC

Amb la feliç coincidència de l'Any Internacional de les Llengües i l'Any Europeu del Diàleg Intercultural, s'escau enguany també el centenari del naixement d'Abraham Maslow (1908-1970), un dels representants de la psicologia humanista i el principal teòric de la motivació. Em complau així reprendre una temàtica iniciada en anteriors números de la *Revista Catalana de Pedagogia*,¹ focalitzant-la ara específicament en el llenguatge. La relació entre l'afectivitat i l'aprenentatge d'una llengua ha estat un tema clau de la didàctica, la psicologia social i la lingüística aplicada. Cal fer esment d'autors clàssics com Lambert, Clément, Gardner, Baker, Krashen, Cummins, Arnold i, especialment, MacIntyre i Dörnyei. També a casa nostra podem trobar estudis interessants, com els de Boixaderas i Majó (1999), Gómez (2002), Luna i Francesc (2002), Monegal (1998), Todolí i Cuenca (1994), etc. Tots posen de manifest la clara relació entre els factors afectius i l'èxit en l'aprenentatge en general i en l'aprenentatge d'una llengua en particular. Com també ho havia fet palès Alexandre Galí a *Per la llengua i per l'escola*, on dedica nombroses reflexions a l'entorn del bilingüisme: «L'expressió de les emocions o, d'una manera més àmplia, l'afectivitat, constitueix una de les bases del llenguatge» (Galí, 1931, p. 31).

Aquestes influències afectives són més reconegudes que mai després de les recents aportacions de la neurociència sobre el paper del sistema límbic a l'aprenentatge, com vàrem exposar anteriorment (Mallart, 2002). En relació amb l'aprenentatge de llengües, el *Marc europeu comú de referència* inclou dintre de les competències generals, a més de saber, saber fer i saber aprendre, una competència que denomina «saber ser» i que explica així:

1. «L'educació emocional per viure, aprendre i estimar» (MALLART, 2002) i «Didàctica de la motivació com a motor de l'aprenentatge en una pedagogia humanista» (MALLART, 2005).

Sobre l'activitat comunicativa dels usuaris o aprenents no només influeixen els seus coneixements, la seva capacitat de comprendre i les seves habilitats, sinó també factors personals lligats a la pròpia personalitat i caracteritzats per les actituds, les motivacions, els valors, les creences, els seus estils cognitius i els trets de personalitat que contribueixen a la seva identitat personal (Marc europeu, 2003, p. 127).

Entre els factors afectius, destaquen els sentiments d'estimació o d'aversiò, seguretat o inseguretat, inhibició, ansietat o temor. En el primer dels articles (Mallart, 2002), es tractava l'autoconcepte, l'autoestima, l'empatia i les expectatives d'èxit o fracàs. El *Marc europeu* esmenta les creences, els valors ètics i morals, les motivacions (intrínseques o extrínseques; instrumentals o integradores), els estils cognitius i els trets de la personalitat. També hi compten les actituds d'obertura, d'interès o desinterès, envers l'aprenentatge, l'escola, el professorat, els companys... I en el cas que ara ens ocupa, les actituds més o menys favorables a les llengües en general, a la llengua que és objecte d'aprenentatge, a la comunitat que la parla i a la seva cultura.

En resum, l'afectivitat en l'àmbit de l'ensenyament de noves llengües es pot entendre com:

Un contagi de sentiments i valors positius, d'expectatives de progrés envers l'alumnat, de confiança en les seves possibilitats com a persones i com a alumnes. En definitiva, ens sembla que hem de sentir i hem d'expressar estimació perquè els nois i noies puguin sentir-la envers nosaltres, mestres, i el que representem (Boixaderas i Majó, 1999, p. 18).

Aquestes autores veuen el paper de l'afectivitat com una exigència que neix d'un compromís professional profund amb l'alumnat, amb la seva vida i amb el seu progrés.

2. L'ENFOCAMENT HUMANISTA EN L'APRENTATGE DE LLENGÜES

Aquest enfocament educatiu, basat en teories de Rogers, Bühler, Erikson i Maslow, considera la totalitat de l'ésser humà en totes les seves dimensions. A més de la seva conducta, té en compte els pensaments, sentiments i emocions. I es proposa ajudar l'aprenent a progressar intel·lectualment, socialment i emocionalment fins a assolir al màxim la seva autorealització personal.

A partir dels enfocaments comunicatius, els humanistes han pres avui dia una rellevància considerable en l'aprenentatge d'idiomes. Cal destacar que són els que millor recullen la importància de l'afectivitat en aquest aprenentatge.

Podríem apuntar així alguns principis humanistes bàsics: implicar la totalitat de la persona; crear un sentiment positiu de pertinença a un grup ben cohesionat; promoure l'autoconeixement i l'autoestima, el respecte i el desenvolupament de les identitats de tots els estudiants; implicar activament els sentiments i les emocions, la tolerància envers els errors tot minimitzant la crítica; estimular la imaginació i la creativitat permetent eleccions lliures; fomentar el compromís personal amb l'aprenentatge, l'establiment d'objectius propis, l'autoavaluació, i l'autocontrol.

Sentir-se bé durant l'aprenentatge ha estat una de les preocupacions constants dels enfocaments humanistes. Cal considerar aquí la hipòtesi del filtre afectiu, divulgada per Stephen Krashen i proposada abans per Dulay i Burt. Segons aquesta hipòtesi, hi ha una barrera imaginària que impedeix rebre adequadament els *inputs* lingüístics de l'entorn. A partir del filtre afectiu, tots i cadascun dels enfocaments humanistes posteriors han afirmat la necessitat de rebaixar la tensió, produir benestar i evitar sensacions negatives, com les d'ansietat, frustració o impotència en el domini del nou idioma. La conclusió és potenciar la motivació i l'autoconfiança dels aprenents.

No han desaparegut del tot els prejudicis i estereotips envers les llengües i formes de parlar dels altres: *patois, polaco, xarnego...* són denominacions obsoletes que no ajuden gens i que avui no són políticament correctes, però que encara resten massa inconscients... Lluitar contra prejudicis forma part de l'educació en valors, d'una educació per a la ciutadania i la convivència entre persones, pobles i cultures... i forma part també d'una educació emocional per a la felicitat personal i social.²

3. MOTIVACIÓ I ACTITUDS

Per a Gardner (1985, p. 10), la motivació per aprendre una llengua consta de la combinació d'esforç, un desig d'aprendre la llengua i unes actituds favorables envers aquest aprenentatge. Voluntat, desig i actituds provoquen la decisió d'actuar que condueix a un període d'esforç sostingut amb unes activitats de

2. Algú ha definit la felicitat social amb una sola paraula: justícia. I, en el tema que ens ocupa, la justícia s'obté amb el respecte als drets individuals i col·lectius, però l'humanisme reclama molt més que un simple respecte, reclama estimació.

tipus físic o intel·lectual que tenen la finalitat d'aconseguir els objectius que s'hagin establert prèviament.

Un dels especialistes contemporanis més importants i que ha treballat més la motivació a l'àmbit lingüístic, Zoltán Dörnyei, reconeix paradoxalment que el terme *motivació* és discutible, perquè recull una àmplia gamma de variables que sovint no tenen relació entre elles. Probablement per això, Lasagabaster (2003) prefereix parlar d'actituds. També ho ha fet —i molt bé— entre nosaltres Bernat Joan (1999, 2002), els treballs del qual són rellevants a l'escola i sovint també són interessants en situacions no escolars. Cal destacar també l'aportació de Todolí i Cuenca (1994).

Una actitud és una tendència o predisposició interna a comportar-se d'una manera estable davant d'una determinada situació, objecte, fet o persona. Es tracta d'una predisposició per actuar de manera consistent i persistent, un estat latent que permet explicar la direcció i la persistència de la conducta humana. L'actitud respon a la necessitat de l'ésser humà de respondre valorativament davant l'entorn.

Lasagabaster (2003, p. 31) proposa que les actituds són alhora un factor de predisposició i també un resultat. Com a predisposició, amb una actitud més positiva, sempre que no intervinguin variables que puguin dificultar l'aprenentatge, s'obindrà un nivell més alt de competència. I, com a resultat, també com més alt sigui el nivell de competència, més positiva serà l'actitud de l'estudiant envers la llengua que aprèn.

Des de Plató s'han reconegut tres components en tota actitud. Però no cal anar tan lluny: Pestalozzi³ i també autors contemporanis com Rosenberg, Hovland i especialment Baker (1992) coincideixen a afirmar el mateix. Junta-ment amb un component cognitiu, intel·lectual, en trobem un altre d'afectiu o emocional i un tercer de conatiu, volitiu o conductual.

El primer afecta les idees, pensaments, percepcions i creences més o menys arrelades. El segon component de l'actitud, l'afectiu, està reservat per als sentiments i emocions i hi inclou una direcció, una intensitat i un objectiu. El tercer, un component conductual, representa la tendència o disposició per a l'acció, la intenció o planificació de l'acció en un context determinat i sota circumstàncies específiques. També representa l'acció de la voluntat posada en obra.

Si les creences o el convenciment intel·lectual d'una persona la porten a considerar el valor d'una llengua com a important, la seva actitud serà positiva

3. Per a Pestalozzi, l'educació és el desenvolupament natural i harmònic de les disposicions humanes originàries i essencials, capacitats que es revelen en la triple activitat del *cap*, el *cor* i les *mans*; és a dir, en la vida intel·lectual, moral, i artística o tècnica de la persona.

des del primer component, tendirà a utilitzar aquesta llengua tant com pugui i s'hi sentirà favorablement implicada. Des del segon punt de vista, una llengua ens pot despertar ressonàncies afectives positives o contràries, sense que ho puguem explicar raonadament. Se sent afecte o menyspreu, estimació o rebuig envers una llengua, entusiasme o bé ansietat cap al seu aprenentatge. El component conductual pot ser contradictori amb els altres dos, i és el més important per modificar actituds, ja que afecta la voluntat i l'actuació pràctica. Gràcies a aquest factor, ens esforcem en l'aprenentatge, hi dediquem més temps, assistim a classes, estudiem, participem en converses i aprofitem totes les oportunitats per practicar. O bé, en cas contrari, ens inhibim i rebutgem oportunitats d'aprendre.

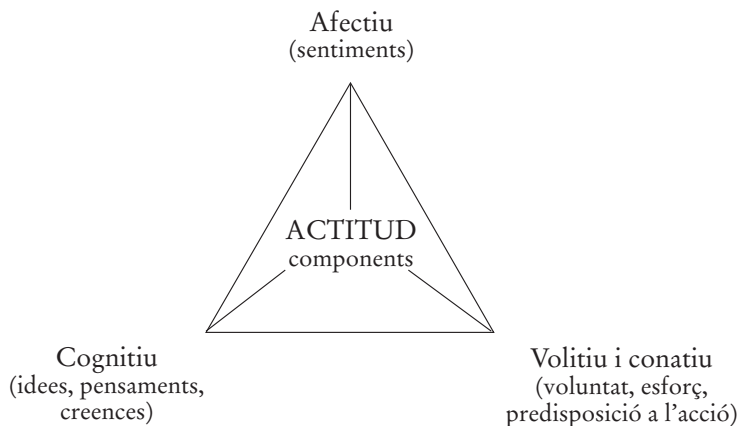


FIGURA 1. *Una actitud és un conjunt de respostes cognitives (idees), afectives (sentiments) i conatives (accions).*

Les llengües, com a codis i com a sistemes socials d'organització de l'experiència, generen actituds, ja sigui sobre la llengua pròpia o bé sobre la llengua dels altres. Els sentiments positius o negatius sobre una llengua recullen les impressions que hom té sobre la complexitat o la simplicitat del mateix codi, sobre la facilitat o la dificultat del seu aprenentatge i sobre el grau d'importància, la utilitat, l'elegància, l'estatus o la vitalitat etnolingüística, així com tot allò que la gent pensa dels parlants d'una llengua, siguin creences més o menys fonamentades o bé simples prejudicis o estereotips.

En el cas de l'actitud envers l'aprenentatge lingüístic, Baker (1992, p. 29) suggereix que convé considerar l'actitud respecte a: *a*) la variació lingüística, dialecte o registre; *b*) l'aprenentatge d'una nova llengua; *c*) una llengua minoritària concreta; *d*) un grup lingüístic, una comunitat o una minoria; *e*) la classe de llengua; *f*) els usos d'una llengua concreta, i *g*) les preferències lingüístiques. També inclou l'actitud dels pares respecte a l'aprenentatge d'una llengua.

Les actituds s'aprenen per contagi de l'exemple que es rep d'una manera difusa a partir de l'ambient, a partir de la interacció amb els subjectes més prestigiosos de l'entorn social. Educadors, pares i mestres en som responsables en gran mesura. Els principals factors d'aprenentatge, origen i canvi d'actituds, segons Dörnyei (2000*b*), són: *a*) en primer lloc, la família, que té una importància decisiva, a la qual també un altre autor bàsic (Gardner, 1985) dedica un capítol sencer; *b*) el professorat, sobretot per la relació alumne-professor que és capaç de crear i pel seu grau d'entusiasme i de compromís; *c*) el grup de companys, i *d*) l'escola amb la seva organització i metodologia.

Les actituds lingüístiques són producte de les normes d'ús lingüístic vigents en una comunitat, però les actituds repetides en molts individus poden reforçar o modificar els usos; per això, l'educació en aquest camp és tan transcendental.⁴ Campanyes de normalització han intentat modificar les actituds lingüístiques i, a través d'elles, els usos lingüístics. Quan encara quedava molt per fer, circumstàncies socials conegudes, com ara l'augment de la immigració, han alterat la situació i fan més necessàries les actuacions educatives en el camp actitudinal. Caldrà ara influir sobre les actituds dels estudiants, siguin nascuts aquí o fora, parlants de qualsevol llengua, a fi de promoure sentiments d'acceptació i estima envers les pròpies llengües i les dels veïns.

La *vitalitat etnolingüística* és un concepte que respon a una teoria elaborada per Giles, Bourhis i Taylor el 1977, teoria que durant els últims trenta anys ha obert nous camins de recerca. Es pot definir com el conjunt de factors socioestructurals que determinen la força d'un grup lingüístic i les possibilitats que es comporti com una entitat col·lectiva i activa en les seves relacions amb altres grups lingüístics i socials. Els factors que determinen aquesta força són tres: l'estatus, la demografia i el suport institucional (Lasagabaster, 2003, p. 79). Aquest concepte es relaciona directament amb la identitat etnolingüística, la

4. El professor Tilbert Stegmann va presentar als anys vuitanta uns interessants decàlegs per al catalanoparlant i per al no catalanoparlant que representen tota una línia de veritable conducta assertiva en relació amb l'actitud que cal manifestar amb la llengua pròpia i amb la llengua d'acollida. Salvant les distàncies, encara són vigents avui. També Bernat Joan (2002, p. 51-52) proposa sengles decàlegs de capteniment lingüístic per al professorat i per a l'alumnat que són dignes de consideració.

identificació dels individus amb la seva llengua. En el cas dels bilingües, el grau de vitalitat de cada llengua pot determinar en part les actituds dels parlants, portant-los a situacions d'autoestima o autoodi que conduiran a formes tan diferents de relació amb la cultura dominant com són les de pura assimilació —renunciant a la llengua i cultura pròpies— o bé de sana integració, mantenint intactes els lligams amb el grup de pertinença.

Desitgem una elevada vitalitat lingüística per a la comunitat de parla catalana, volem contribuir a obtenir-la i mantenir-la, però sense menystenir la resta de llengües parlades al nostre territori. Volem construir sense necessitat de destruir, volem viure i conviure.⁵ Precisament «Viure i conviure, deixant viure» és el títol d'un projecte pedagògic transversal, interessant i molt recomanable, per aprendre la llengua des dels continguts i des de l'afectivitat, portat a terme a l'educació secundària al País Valencià (Luna i Francesc, 2002). L'objectiu individual és la inclusió i l'objectiu col·lectiu és obtenir el major grau de cohesió social possible.

4. MOTIVACIÓ I ESFORÇ

L'aprenentatge és una aventura meravellosa, però no està exempt d'esforç. En parlava també al treball anterior aplicat a la motivació general (Mallart, 2005, p. 77-78). Cal esforç per aprendre i també per aprendre una llengua. No podem amagar que sovint és un treball pesat i que pot resultar avorrit, malgrat totes les accions motivadores del professorat. I és necessari que l'alumnat s'hi esforci, encara que no els vingui de gust algun dia.

Llegir els clàssics és una aventura apassionant, però s'ha de reconèixer que no ho és tant començar per l'estudi de les declinacions. I no s'arriba al primer objectiu sense haver passat pel segon. Igual que per poder gaudir tocant el piano cal haver superat abans l'exercici d'interpretar els signes d'una partitura, cosa que requereix múltiples esforços previs.

Fan molt bé Marí i MacIntyre de parlar de voluntat de comunicar. Perquè la motivació es podria confondre amb la panacea d'una endolcida *didàctica tova*. Aquest mateix any 2008, en una conferència a Barcelona, l'exministre d'Educació francès Luc Ferry, filòsof i professor, va criticar com una *il·lusió* el fet de pensar que a l'aula es podria substituir el treball pel joc i també pensar

5. «Obrim serens la nostra parla als mil parlars del món amic, amb les clarors d'un verb antic, vora la mar i arreu dels cims. Durs al treball, per terra endins solquem el pla que volem lliure. Oberts a tots: viure i conviure.» Així deia la lletra de Lluís Serrahima per a la cançó *Una veu per al món*, que el 1986 dedicà al II Congrés Internacional de la Llengua Catalana.

que primer cal motivar els alumnes i després fer-los treballar.⁶ Va anomenar «pedagogia de l'ham» tota aquesta visió per a ell desencertada. Va dir que aquestes il·lusions, complementàries entre si, «no han funcionat mai, perquè si bé en un primer moment els alumnes s'interessen pels temes, després no treballen, perquè no tenen assumida la responsabilitat del treball i l'esforç».

Aprendre una llengua és un procés llarg i gradual, requereix moltes hores i no poca ajuda. Pocs ho aconsegueixen sols.⁷ En tot cas, aquest llarg aprenentatge exigeix la intervenció decidida de la voluntat, voluntat de comunicar, tal com indiquen els autors esmentats, MacIntyre i també Marí (2008).

Un marc més complet dels elements de la motivació no deixaria mai de banda, ultra els factors cognitius i afectius, els volitius, és a dir, el paper central de la voluntat que es convertirà en acció. No ens pot convenir una proposta didàctica que obliidi això: la motivació per si sola no produeix l'aprenentatge. Però sense ella, l'aprenentatge no té lloc o no arriba a obtenir els fruits adequats. Reconeixem amb Luc Ferry o Émile Chartier (Alain) que la motivació no és suficient; però afirmem que és necessària com a motor. La motivació ha de provocar un ferm compromís, una participació decidida del subjecte en el seu propi procés d'aprenentatge. Lluny de la cultura fàcil, es tracta de guanyar voluntats compromeses. Formar actituds provocant la implicació lliure de la persona no és senzill, però potser és la millor, si no l'única, manera d'educar.

5. MOTIVACIÓ PER A L'APRENTATGE LINGÜÍSTIC

Tots els models d'adquisició de llengües concedeixen una importància molt gran al paper de la motivació. No caldrà fer una presentació gaire exhaustiva per demostrar-ho. Dörnyei ha repetit sovint que l'habilitat del professorat per motivar els estudiants és el centre neuràlgic de la seva eficàcia.⁸

6. Som obertament i clarament partidaris d'una metodologia divertida i lúdica, sense frivolitzar. Però com que també ho som de no excloure ni amagar l'esforç necessari i tan educatiu, les finalitats bàsiques s'han de tenir presents i no oblidar els fins quan utilitzem els mitjans. Per bé que aprendre una llengua i una cultura ha d'esdevenir una aventura apassionant, no deixa de ser una cosa força seriosa, amb importants repercussions per a la vida de les persones. Per això convé recordar la frase d'Unamuno: «El mestre que ensenya jugant acaba jugant a ensenyar. L'alumne que aprèn jugant acaba jugant a aprendre». Benvingut sigui el joc com a mitjà des de Fröbel i Décroly, sempre que faci més suaus els aprenentatges feixucs i sempre que no oblidem les finalitats que hi ha al darrere.

7. Diuen que Borges va aprendre l'alemany tot sol amb l'ajut d'una gramàtica i un diccionari, però és un cas excepcional. Per assolir el nivell llinar assenyalat pel Consell d'Europa, calen més de 400 o 500 hores de treball, pràctica i estudi.

8. «Teacher skills in motivating learners should be seen as central to teaching effectiveness» (Dörnyei, 2001a, p. 116).

Fins a la dècada dels noranta, les recerques eren dominades per la psicologia social amb els treballs de Gardner, Lambert, Clément i altres canadencs, com MacIntyre i Noels. El primer va fer la seva tesi sobre aquest tema ja l'any 1960. Aquestes teories havien sorgit de la consideració del caràcter social de la llengua. Però, a partir dels anys noranta, es produeix un canvi d'enfocament influenciat per la psicologia cognitiva. S'incorporaven a l'estudi de la motivació tot un conjunt de factors cognitius, a part dels socials que ja eren considerats en els estudis anteriors. La motivació passa a ser vista com un constructe complex i polifacètic, en el qual intervenen les dimensions cognitiva, social i emocional.

5.1. MODEL SOCIOPSIOLÒGIC DE LAMBERT (1979)

Wallace Lambert fou el director de la tesi de Gardner el 1960. Ens presenta una teoria que té en compte el desenvolupament bilingüe i assenyala que l'aprenentatge d'una segona llengua influeix en la identitat personal i, a la vegada, la consciència de la identitat també repercuteix en l'aprenentatge de la segona llengua. Els factors que serveixen per explicar el model són de tipus cognitiu (l'aptitud lingüística i la intel·ligència), però sobretot de tipus afectiu i actitudinal. Todolí i Cuenca (1994, p. 217) resumeixen el model dient que «l'adquisició depèn en gran mesura de les tendències etnocentristes, de les actituds respecte a l'altra comunitat, de l'orientació de l'aprenentatge (instrumental o integrativa) i de la motivació».

Quan s'arriba a un grau de domini de la segona llengua molt elevat, la identitat personal —autoconcepte— es veu afectada i, segons el context sociocultural, s'arribarà a un bilingüisme additiu o subtractiu. Un tipus de bilingüisme o altre, segons Lambert, dependrà de si l'aprenent procedeix d'una comunitat lingüística majoritària o no. En el primer cas, els canvis en la identitat percebuda —autoconcepte— evolucionaran favorablement. Però si procedeix d'un grup lingüístic o cultural minoritari, els canvis en l'autopercepció podrien crear conflictes i arribar a la substitució progressiva o reducció de la primera llengua i parlariem de bilingüisme subtractiu, amb una pèrdua d'identitat.

La crítica d'aquest model procedeix del fet que es presenta de manera estàtica i amb un simplisme que no acaba de reflectir la naturalesa canviant i conflictiva del bilingüisme. Però ens serveix per presentar un dels primers models i mostrar com la motivació hi té un lloc principal.

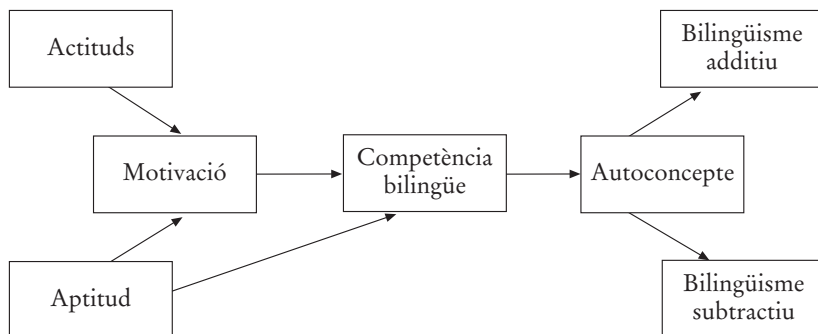


FIGURA 2. *Model sociopsicològic de Lambert (1974). Font: LASAGABASTER (2003, p. 183).*

5.2. MODEL D'AUTOCONFIANÇA DE CLÉMENT (1980)

En aquest segon model, la motivació ocupa una posició central privilegiada. Clément explica com el medi social i cultural influeix en l'aprenentatge d'una segona llengua. Apareixen conceptes potents, com el de *competència comunicativa* de Dell Hymes i el de *vitalitat etnolingüística* de l'escola de Bristol, amb Howard Giles al capdavant. Es treballa la influència de variables contextuais amb factors actitudinals o motivadors juntament amb el sentiment d'autoconfiança.

La motivació, en aquest model, es reparteix entre processos primaris i secundaris. En contextos uniculturals, una de les comunitats en contacte té un nivell més baix de vitalitat. En aquest cas, la principal força de motivació ve dels processos primaris. Els processos motivadors primaris inclouen dues forces antagòniques. Per una banda, el desig d'integració, i, per una altra, el temor de l'assimilació. El primer correspon al desig de ser admès com a membre del grup de la cultura pròpia de la segona llengua i serà la base afectiva positiva, mentre que la base afectiva negativa del procés motivador primari vindrà representada pel temor que l'aprenentatge de la segona llengua porti a la pèrdua de la primera llengua i de la seva cultura.

Segons Clément, quan conflueixen diferents ètnies en un territori, predomina la llengua del grup de major vitalitat, i també s'estableix una relació directa entre la vitalitat etnolingüística pròpia d'una cultura i el seu atractiu per als membres externs. L'avantatge de la integració respecte de l'assimilació és que, en el primer cas, es modifica, perfeccionant-se, la identitat pròpia, i

fins se n'arriba a guanyar una de nova, però sense perdre la primera. Els aprenents en què predomina la por a l'assimilació estan menys motivats per aprendre la segona llengua que no pas aquells que presenten un alt nivell d'integració.

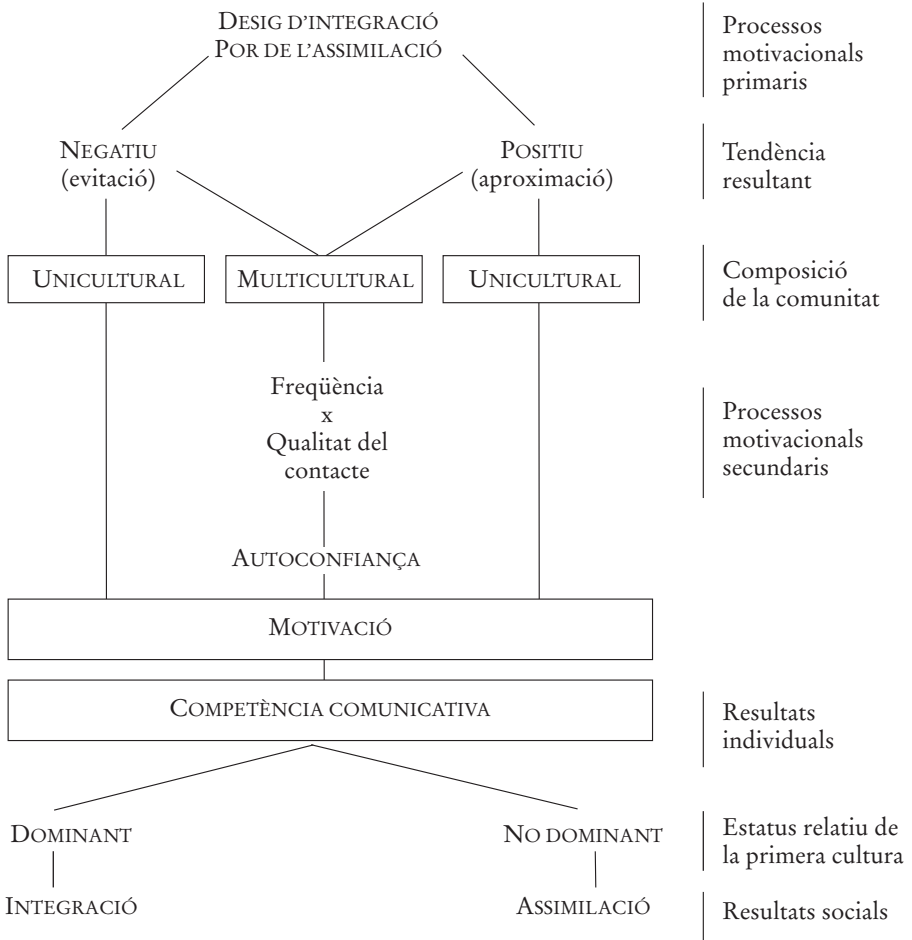


FIGURA 3. Model de Clément (1980). Font: GILES i BYRNE (1981, p. 91).

En comunitats multiculturals, el model proposa que hi funcionen els processos motivacionals secundaris, relacionats amb l'autoconfiança lingüística. S'entén per autoconfiança aquella creença que una persona té sobre la seva habilitat per obtenir l'èxit esperat en el desenvolupament d'una tasca, o bé també es podria dir que és l'autopercepció d'un aprenent sobre la pròpia competència comunicativa i el baix nivell d'ansietat que demostra quan comença a utilitzar una altra llengua. L'autoconfiança és una funció interactiva que depèn de la freqüència i de la qualitat dels contactes amb els membres que parlen la segona llengua. La competència comunicativa dels estudiants en aquests contextos multiculturals ve determinada per tots els processos primaris i secundaris actuant seqüencialment.

Aquest model també ha tingut crítiques, perquè és massa lineal i perquè els processos col·lectius d'integració o assimilació tenen múltiples causes que no hi han estat considerades. Però serveix per posar de manifest el paper central i la importància de la motivació en l'aprenentatge.

5.3. MODEL DE TREMBLAY I GARDNER (1995)

Robert C. Gardner és l'autor canadenc que més models ha elaborat en aquest camp, des d'un model socioeducacional del 1979, passant pel del 1985 i fins al del 1993, en col·laboració amb MacIntyre. Presentem el del 1995, desenvolupat conjuntament amb Tremblay, un dels més coneguts i influents perquè va respondre a un desig d'exposar una visió més global de la motivació.

La seqüència planteja que les actituds lingüístiques delimiten la conducta motivacional i aquesta conducta condueix a l'èxit en l'aprenentatge. Es tracta d'una síntesi dels models anteriors de Gardner, amb l'aportació de nous enfocaments de tipus cognitiu que incorporen al model socioeducatiu del 1985 elements de les teories de les expectatives-valors i l'establiment d'objectius.

A partir de les actituds lingüístiques —i també de les actituds sobre el procés d'aprenentatge— dels estudiants, es passa per tres variables que fan de pont vers la conducta motivacional i els resultats. Aquestes variables o factors personals representen la principal novetat del model i són: *a*) el plantejament d'objectius; *b*) l'atribució de valor a l'aprenentatge de la segona llengua, i *c*) el sentiment d'autoeficiència, que inclou tant les expectatives de dur a terme amb èxit les activitats, com ara l'ansietat que provoca la situació d'aprenentatge. El comportament motivacional comprèn l'atenció, la intensitat i la persistència, tres elements clarament volutius i actius. El punt de partida per a la motivació segueix essent el conjunt de les actituds.

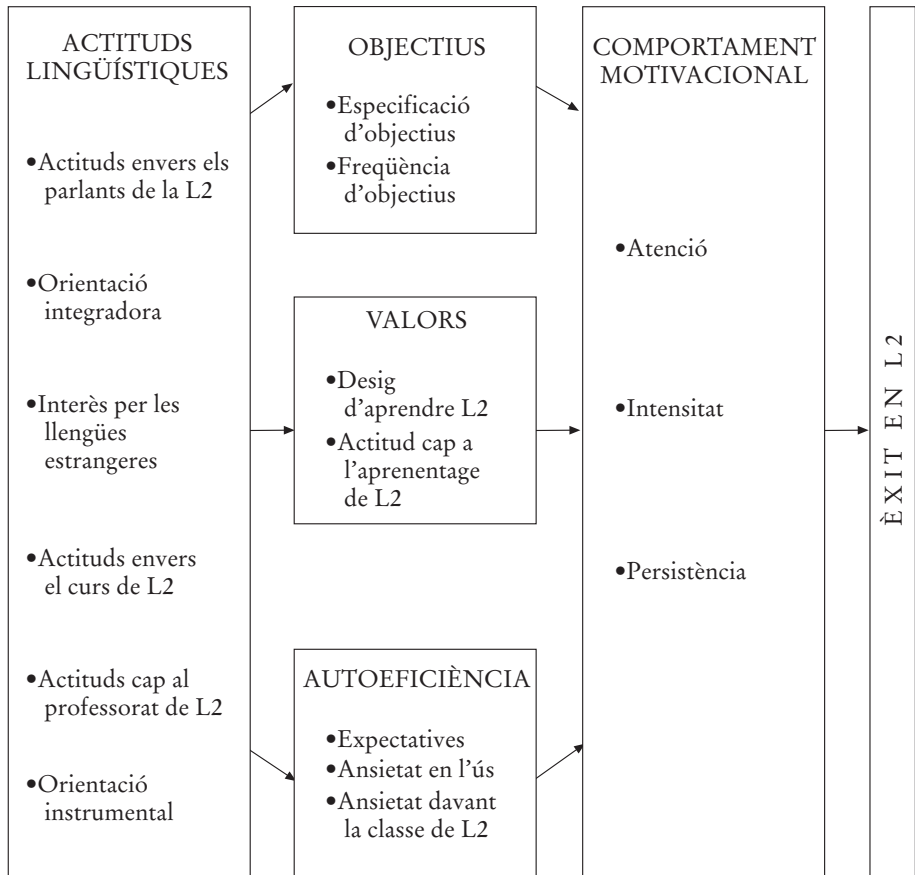


FIGURA 4. *Model socioeducatiu de Tremblay i Gardner (1995).*
 Font: DÖRNYEI (2000b, p. 428).

5.4. MODEL COGNITIU DE DÖRNYEI (1994)

Aplicada a l'aprenentatge de llengües, la motivació didàctica és un constructe multidimensional en el qual els factors situacionals i cognitius tenen una importància cabdal per a un dels autors més importants del moment. El seu model consta de tres nivells: llenguatge, alumne i situació d'aprenentatge. En el

primer, hi trobem orientacions que depenen del tipus de motivació (integradora o instrumental), de manera que els motius tenen a veure amb la cultura, la comunitat o la utilitat de la llengua. En el segon nivell es consideren les característiques individuals de l'alumnat, com ara la necessitat d'obtenir èxit i seguretat o l'autoconfiança. Finalment, el tercer nivell, relatiu a la situació d'aprenentatge, es desenvolupa molt més i comprèn tres components específics sobre el curs, el professorat i la dinàmica del grup.

Els components motivacionals que es refereixen al curs són de tipus didàctic, com ara el programa, el material, els mètodes i les activitats d'aprenentatge. Les condicions motivacionals que apunta Dörnyei són: l'interès intrínsec, la rellevància de la instrucció per a les necessitats o els objectius de l'alumnat, les seves expectatives d'èxit i la satisfacció de resoldre bé l'activitat, així com les recompenses intrínseques i extrínseques que hi van associades.

En relació amb el professorat, es proposa de considerar la seva conducta, la personalitat i l'estil d'ensenyament. El motiu d'afiliació que s'hi incorpora consisteix en la necessitat d'agradar al professor per part de l'alumnat. Es compta aquí el tipus d'autoritat més o menys democràtica i la socialització de la motivació. En els treballs més recents, Dörnyei destaca altres facetes del paper motivador del professorat, com creences, actituds, conductes i compromís del professorat envers l'alumnat i el seu aprenentatge. Considera la relació alumne-professor interactiva i interdependent, però destaca el paper del professor com a líder i responsable de la motivació del grup. Així és com el professor haurà d'utilitzar estratègies de motivació, per bé que reconeix que no sempre es podrà motivar completament tot l'alumnat i es conforma amb un professor motivador que sigui prou bo en aquest camp.

Els components del grup tracten l'orientació de metes i objectius, el sistema de normes i recompenses i l'estructura de la classe, que pot ser competitiva, cooperativa o individual. El model presentat es basa en el context, perquè les variables motivadores poden funcionar en un grup i no fer-ho en un altre.

TAULA 1. *Components de la motivació de l'aprenentatge lingüístic.*
 Font: DÖRNYEI (1994, p. 280).

NIVELL DE LLENGUATGE	Subsistema de la motivació integradora Subsistema de la motivació instrumental	
NIVELL DE L'ALUMNE	Necessitat d'èxit Autoconfiança — Ansietat en l'ús del llenguatge — Competència percebuda en L2 — Atribucions causals — Autoeficàcia	
NIVELL DE LA SITUACIÓ D'APRENTATGE	Components motivacionals específics del curs	Interès Rellevància Expectatives Satisfacció
	Components motivacionals específics del professorat	Motiu d'afiliació Tipus d'autoritat Socialització directa de la motivació — Modelatge — Presentació de la tasca — Retroalimentació (<i>feedback</i>)
	Components motivacionals específics del grup	Orientació de metes Normes i sistema de recompenses Cohesió grupal Estructura de les metes grupals

Els deu principis per a la motivació de l'aprenentatge lingüístic que es desprenen d'aquest model i que proposa l'autor explícitament (Dörnyei i Csizér's, 1998; extret de Dörnyei, 2000b, p. 431) són una clara expressió d'humanisme:

1. Estableix un exemple personal amb la teva pròpia conducta.
2. Crea una atmosfera agradable i relaxada a l'aula.

3. Presenta la tasca adequadament.
4. Desenvolupa una bona relació amb els estudiants.
5. Incrementa l'autoconfiança lingüística de l'alumnat.
6. Fes les classes interessants.
7. Promou l'autonomia de l'alumnat.
8. Personalitza el procés d'aprenentatge.
9. Incrementa l'orientació cap als objectius de l'alumnat.
10. Familiaritza l'alumnat amb la cultura de la llengua objecte d'aprenentatge.

De tots els models presentats fins aquí, n'extraïem com a conclusions el valor de la confiança, l'autoconfiança i el manteniment de la identitat (de construcció progressiva) i l'autoestima dels estudiants. També n'extraïem la necessitat d'implicació afectiva del docent i d'establir relacions positives mitjançant la consecució d'un bon clima de classe. Finalment, encara que no ho hem trobat explícitament en cap, ens atrevim a apuntar també la reciprocitat en l'interès per la llengua i la cultura de l'altre. Sense això no serà sincer el nostre interès per l'altre i difícilment es podrà dur a terme cap acció educativa que no sigui una simple aculturació, no desitjada per ningú. Almenys des d'un punt de vista ètic i democràtic.

6. ESTRATÈGIES MOTIVADORES

Tot seguint el model anterior i els seus tres nivells respectius, Dörnyei (1994, p. 280-282) suggereix trenta estratègies de motivació molt interessants que compleixen també els deu principis humanistes enunciats. Encara més recentment (Dörnyei, 2001*a*, 2001*b*), proposa una nova classificació d'estratègies atenent la necessitat de crear les condicions motivadores bàsiques: generar la motivació inicial, mantenir i protegir la motivació i, finalment, animar l'autoavaluació positiva. Amb tota seguretat, es tracta de la proposta més completa, sistemàtica i ben organitzada d'estratègies de motivació per a l'aprenentatge d'una llengua.

A partir de la nostra pròpia reflexió i experiència docent, proposem algunes estratègies que han funcionat bé la major part de les vegades i que s'han d'adaptar als contextos concrets.

TAULA 2. *Estratègies didàctiques motivadores.*

<i>Tipus</i>		<i>Exemples</i>
Intel·lectual	Ús dels mitjans de comunicació	Premsa, ràdio, televisió, cinema, Internet
	Ús lúdic i creatiu de la llengua	Jocs, dites i refranys, enigmes, endevinalles, embarbussaments, cançons
Social	Aprentatge cooperatiu	Treball en grup, projectes, commemoracions
	Dinàmica de grups	Simulació, joc de rol, dramatització, teatre
Emocional	Ús didàctic del sentit de l'humor	Comprensió i producció de textos humorístics
	Autobiografia lingüística	Narració personal, reflexió sobre la identitat

6.1. ESTRATÈGIES DE TIPUS INTEL·LECTUAL

Dirigides sobretot als aspectes cognitius, hem seleccionat aquelles estratègies que es basen en la utilització dels mitjans de comunicació en sentit ampli, juntament amb aquelles que fan un ús lúdic i creatiu de la llengua:

a) Ús dels mitjans de comunicació a l'aula per llegir-los (diaris i revistes, còmics), escoltar-los, comprendre'ls, analitzar-los i fins i tot criticar-los. També, per produir missatges susceptibles de ser transmesos o vehiculats a través dels mitjans treballats. Els més clàssics són la premsa escrita, la ràdio i la televisió. Més complets són el cinema i el teatre. En aquests dos casos, la producció serà força limitada al començament, però el teatre és d'allò més educatiu i força engrescador, de manera que seria un exercici molt complet en segona llengua. I quant al cinema i la televisió, si s'intenta enregistrar alguna escena acaba essent la millor manera també de desmitificar el mitjà.

b) Ús lúdic de la llengua, creativitat i joc, cançó popular.

El *Marc europeu de referència* (2003, p. 82) proposa tres tipus d'activitats en aquest sentit:

- Jocs lingüístics de caràcter social: orals, escrits, audiovisuals, de cartes i de taula (Scrabble), xarades, mim...
- Activitats individuals: endevinalles i enigmes (mots encreuats, jeroglífics...), jocs en mitjans de comunicació (xifres i lletres...).
- Jocs de paraules (publicitat, titulars de premsa, grafits): analitzar o intentar elaborar anuncis publicitaris, i presentar o comprendre titulars de premsa reals o imaginaris, així com grafits i pintades, que representen sovint textos enginyosos, reivindicatius o humorístics.

La bibliografia i el material de referència és extensíssim en totes les llengües. Són molt recomanables les propostes de Gianni Rodari per a la creativitat i de Kieran Egan per a la imaginació. Hem afegit la cançó perquè ens consta que s'utilitza menys del que convindria pel seu extraordinari valor didàctic i motivacional. A través de la cançó s'aprenen els fonemes, el vocabulari, les expressions més genuïnes i peculiars, així com la cultura del país d'origen de la llengua en qüestió, tot desenvolupant alhora la cohesió de grup, el sentit artístic i la sensibilitat. Una escola que canta, que estima la música i l'art, desenvolupa valors i forma persones més felices.

6.2. ESTRATÈGIES DE TIPUS SOCIAL

Les estratègies de tipus social comprenen l'aprenentatge cooperatiu —el treball en equip— i la dinàmica de grups, especialment amb simulacions, dramatitzacions i jocs de rol.

La cohesió d'un grup depèn en bona part del clima que hagi creat el professorat a l'aula, de compartir objectius comuns i de la participació de tothom. El clima agradable, producte d'unes òptimes relacions personals, serà la primera condició. La col·laboració, el treball en equip, amb grups heterogenis, farà que es tingui en compte i es valori la diversitat, també lingüística. A la classe de llengua hi ha moltes activitats que es poden fer en grup. Moltes només es poden fer així. L'intercanvi comunicatiu en la llengua que és objecte d'aprenentatge es pot dur a terme mitjançant diàlegs entre parelles de companys. I per escrit, es pot mantenir correspondència a través del correu convencional o electrònic.

Es poden celebrar conjuntament commemoracions relacionades amb les llengües i les cultures, com el Dia Internacional de la Llengua Materna (21 de febrer) i el Dia Europeu de les Llengües (26 de setembre), amb activitats socials i projectes sensibilitzadors.

6.3. ESTRATÈGIES DE TIPUS EMOCIONAL

Les estratègies de tipus emocional són les més característiques de l'enfocament humanista. N'hem seleccionat només dues entre les diverses que serien possibles.

a) La llengua i el sentit de l'humor

Com en el cas de les activitats creatives, hi ha un ampli ventall de referències bibliogràfiques útils els últims anys (*Études de Linguistique Appliquée*, núm. 147, 2007; *Le Français dans le Monde*, núm. de juliol, 2002). El sentit de l'humor és present en una vida sana i contribueix a fer sentir-se bé i a mostrar i compartir felicitat. A les classes de llengua, el bon humor no hi pot faltar (a cap classe de cap escola no hi podria faltar). Amb mesura i respecte, això sí. No és el mateix riure *amb* els companys que riure's *dels* companys. Per bé que riure's d'un mateix sempre és recomanable perquè mostra una sana actitud. Compartir el bon humor amb tot un grup contribueix a la cohesió social, a mantenir les millors relacions entre els seus membres i a facilitar la solució més ràpida i tranquil·la en casos de conflicte.

En primer lloc, l'humor s'ha de saber reconèixer en un discurs, oral o escrit, s'ha de trobar i poder explicar i no totes les llengües i cultures expressen igualment el seu sentit de l'humor. Des del vocabulari (eufemismes i tabús) fins als aspectes semàntics més subtils, com ara els dobles sentits i la ironia. La comprensió de l'element intercultural de l'humor constitueix una part important de la competència pragmàtica, com saben els especialistes.

Les activitats —comprehensives i productives— poden consistir a explicar i entendre contes humorístics breus i acudits o a fer la lectura d'imatges tot explicant el motiu pel qual fan riure. Convé disposar d'un bon arxiu o magatzem de textos i materials gràfics i anar-lo renovant perquè els gustos canvien. No cal insistir que aquestes activitats han de ser presidides sempre per un bon gust i una finesa màximes, defugint tota grolleria maldestra.

L'expressió oral de textos humorístics té un gran valor, primer perquè ben feta és molt motivadora. És una activitat molt seriosa explicar bé un acudit, sense que s'escapi el riure, dominant les emocions i tot el cos, els gestos, les mirades... Es vinculen a aquesta activitat tots els elements de la comunicació verbal i no verbal. Però no se n'ha d'abusar, perquè no perdi el valor motivacional. L'alumnat ha d'esperar amb deler el moment de fer aquest tipus de tasques que valen per a totes les edats i en què el mateix fet de dur-les a terme en una llengua diferent de la pròpia ja constitueix un valor afegit.

b) Autobiografia lingüística

Amb estudiants més madurs, joves adolescents, es pot fer una activitat que escau veritablement dins de l'enfocament humanista perquè considera la totalitat de la persona, el conjunt de la seva vida. No és pas una activitat fàcil, parlar o escriure sobre un mateix. A l'adolescència bullen els sentiments interns, però sovint no es disposa de paraules per descriure'ls ni en la pròpia llengua. No es disposa de vocabulari per parlar d'un mateix des de l'interior...

Amb aquesta activitat de narració autobiogràfica no es pretén només que l'estudiant reflexioni i expliqui la seva vida, sinó també destacar tots els aspectes que tinguin a veure amb les llengües que ha après (en qualsevol context: familiar, escolar...), les llengües que parla en alguna mesura o amb les quals, almenys, ha entrat en contacte per mitjà de viatges o de coneixences. L'autobiografia lingüística també pretén ajudar a comprendre's un mateix i acceptar-se, tot contribuint a formar la pròpia identitat. Concebem aquesta estratègia com un instrument bàsic de motivació. El Consell d'Europa, a través del *Marc europeu*, ha proposat, amb bones guies didàctiques, la realització d'un carnet, portafolis o passaport europeu de llengües que ve a ser una idea molt semblant (Cassany, 2002). En aquest document europeu es recullen les competències que cadascú té en les diverses llengües que és capaç de comprendre o usar.

La nostra proposta és més oberta, narrativa, i consisteix a exposar una història de vida des del punt de vista de les capacitats d'entendre i expressar-se en les diferents llengües, però també des del punt de vista de les actituds que desperten en el subjecte i de les motivacions que porten cada estudiant a interessar-se per una llengua concreta. A través d'una petita relació de preguntes orientatives, portem a reflexionar sobre el grau d'identificació amb les llengües i cultures a fi de mostrar els avantatges de saber i de restar oberts a l'experiència per aprendre'n més.

Els sentiments que es proposa desenvolupar amb la motivació a l'àmbit lingüístic són els de respecte i autoestima per a totes les llengües i persones. I, si ho volem de tot cor per a totes les llengües, cultures i persones, no ho hauríem de voler també per a nosaltres mateixos?

Déu nos do ser catalans,
gent de bella anomenada,
la millor cosa del món:
vella rel i fresca saba.

Si no iguals als venidors,
una artiga els afressàrem;
si no som com els passats,
ens hi trobem retirada...

I si tara hem de sofrir,
Déu nos do la nostra tara,
que, si ve de tan endins,
farà goig un dia o altre.

Josep CARNER

BIBLIOGRAFIA

- ARNOLD, Jane (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- (2006). «Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère». *Études de Linguistique Appliquée*, núm. 139, p. 407-426.
- BAKER, Colin (1992). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BOGAARDS, Paul (1984). «Attitudes et motivations: quelques facteurs dans l'apprentissage d'une langue étrangère». *Le Français dans le Monde*, núm. 185, p. 38-44.
- BOIXADERAS, Rosa; MAJÓ, Maria (1999). «L'afectivitat en l'aprenentatge de noves llengües». A: *Segon Simposi: Llengua, Educació i Immigració. Incorporació tardana de l'alumnat estranger*. Girona: Universitat de Girona. Institut de Ciències de l'Educació, p. 18-20.
- BÖRJESON, Lena (1994). *Motivar-nos els uns als altres: Idees i consells per a tothom que treballa en formació*. Barcelona: Cúmulus.
- CASSANY, Daniel (2002). «El portafolio europeo de lengua». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 117, p. 13-17.
- CASTELLOTTI, V. (2001). *D'une langue à d'autres: Pratiques et représentations*. Rouen: Université de Rouen.
- CLÉMENT, Richard; KRUIDENIER, B. G. (1985). «Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clément's model». *Journal of Language and Social Psychology*, núm. 4, p. 21-37.
- [et al.] (1994). «Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom». *Language Learning*, núm. 44, p. 417-448.
- CONSELL D'EUROPA (2000). *European language portfolio = Portfolio européen des langues*. Estrasburg: Consell d'Europa.
- DÖRNYEI, Zoltán (1994). «Motivation and motivating in the foreign language classroom». *The Modern Language Journal*, vol. 78, núm. 3, p. 273-284.
- DÖRNYEI, Zoltán (1996). «Moving language learning motivation to a larger platform for theory and practice». A: OXFORD, R. L. [ed.]. *Language learning motivation: Pathways to the new century*. Honolulu: University of Hawaii, p. 89-101.
- (2000a). «Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation». *British Journal of Educational Psychology*, núm. 70, p. 519-538.
- (2000b). «Motivation» i «Motivation theories» A: BYRAM, Michael [ed.]. *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Londres; Nova York: Routledge, p. 425-435.
- (2001a). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman: Pearson Education.
- (2001b). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University.
- (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

- *Études de Linguistique Appliquée*, núm. 147 (2007). [Núm. monogràfic sobre humor]
- FERNÁNDEZ AGÜERO, María (2002). «Estudio descriptivo de la relación entre motivación y estrategias de aprendizaje en las clases de inglés como lengua extranjera en magisterio». *Indivisa* [Madrid], núm. 2-3, p. 77-87.
- GALÍ, Alexandre (1931). *Per la llengua i per l'escola*. Barcelona: La Revista.
- GARDNER, Robert C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Londres: Arnold.
- CLÉMENT, Richard (1990). «Social psychological perspectives on second language acquisition». A: GILES, H. [et al.] [ed.]. *Handbook of language and social psychology*. Chichester: Wiley.
- LAMBERT, Wallace K. (1972). *Attitudes and motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House.
- MCINTYRE, Peter D. (1993). «A student's contributions to second-language learning. Part II. Affective variables». *Language Teaching*, núm. 26, p. 1-11.
- GENESSEE, Fred; ROGERS, P.; HOLOBOW, N. (1983). «The social psychology of second language learning: another point of view». *Language Learning*, vol. 33, p. 209-224.
- GILES, Howard; BOURHIS, R. Y.; TAYLOR, D. (1977). «Towards a theory of language in ethnic group relations». A: GILES, Howard [ed.]. *Language, ethnicity, and intergroup*. Londres; Nova York: Academic Press, p. 307-349.
- BYRNE, Jane L. (1981). «Aproximación intercomunitaria a la adquisición de la segunda lengua». *Revista de Educació*, núm. 268, p. 77-99.
- HEWSTONE, M.; BALL, P. (1983). «Language attitudes in multilingual settings: prologue with priorities». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 4, núm. 2-3, p. 81-96.
- GÓMEZ I BRUGUERA, Josepa (2002). *Educació emocional i llenguatge en el marc de l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat.
- JOAN I MARÍ, Bernat (1996). *¡Ganemos el catalán (el vasco, el gallego)! Ventajas de la Normalización Lingüística*. Eivissa: Res Publica.
- (1999). «Sobre actituds lingüístiques entre els joves dels Països Catalans». *Escola Catalana*, núm. 364, p. 10-12.
- (2002). *Treballar actituds lingüístiques*. Eivissa: Mediterrània-Eivissa.
- LASAGABASTER, David (2003). *Trilingüismo en la enseñanza: Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Milenio.
- *Le Français dans le Monde* (juliol 2002). [Núm. monogràfic sobre humor]
- LORENZO, Francisco (2006). *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.
- LUNA I SIRERA, Vicent; FRANCESC I TOMÀS, Susanna (2002). «Aprender llengua des de l'afectivitat». *Perspectiva Escolar*, núm. 265, p. 52-62.
- MACINTYRE, P. D. [et al.] (1998). «Conceptualising willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation». *Modern Language Journal*, núm. 82, p. 545-562.

- MALLART I NAVARRA, Joan (2002). «L'educació emocional per viure, aprendre i estimar». *Revista Catalana de Pedagogia*, vol. 1, p. 77-94.
- (2005). «Didàctica de la motivació com a motor de l'aprenentatge en una pedagogia humanista». *Revista Catalana de Pedagogia*, vol. 4, p. 75-99.
- (2007a). «¿Trilingüisme o plurilingüisme?». *Escola Catalana*, núm. 441, p. 34-36.
- (2007b). «Estrategias de motivación didáctica». A: TORRE, Saturnino de la [et al.]. *Estrategias didácticas en el aula*. Madrid: UNED, p. 193-208.
- (2008). «Didáctica de la motivación». A: DE LA HERRÁN [et al.] *Didáctica General*. Madrid: McGraw-Hill, p. 177-195.
- MARC EUROPEU COMÚ DE REFERÈNCIA (2003). *Marc europeu comú de referència per a les llengües: Aprendre, ensenyar, avaluar*. Barcelona: Generalitat de Catalunya; Govern d'Andorra; Govern de les Illes Balears, 2003. [Edició original: *Common european framework for languages: Learning, teaching, assessment*. Estrasburg: Consell d'Europa, 2001]
- MARÍ I MAYANS, Isidor (2008). «La voluntat de comunicar (VdC), com a objectiu primordial en l'aprenentatge d'una L2». *Caplletra*. [En premsa]
- MARTÍNEZ AGUDO, Juan de Dios (2001). «La activación y mantenimiento de la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera». *Didáctica (Lengua y Literatura)*, núm. 13, p. 237-261.
- MONÉGAL MIRAMBELL, Carme (1998). «Estratègies motivacionals per afavorir el procés d'ensenyament-aprenentatge lingüístic dels alumnes d'incorporació tardana». A: *Segon Simposi: Llengua, Educació i Immigració. Incorporació tardana de l'alumnat estranger*. Girona: Universitat de Girona. Institut de Ciències de l'Educació, p. 65-71.
- NOELS, K. [et al.] (2000). «Why are you learning a second language?» *Language Learning*, vol. 50, p. 57-85.
- ORTEGA MARTÍN, José Luis (2002). *Introducción a la motivación en el aula de idiomas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- (2003). *Estudio experimental sobre los aspectos motivadores del profesor de idioma*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- OXFORD, R. L. [ed.] (1996). *Language learning motivation: pathways to the new century*. Honolulu: University of Hawaii.
- SHEARIN, J. (1994). «Language learning motivation. Expanding the theoretical framework». *The Modern Language Journal*, vol. 78, núm. 3, p. 12-28.
- PAVLENKO, Aneta (2006). *Bilingual minds. Emotional experience, expression and representation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- STRONG, Michael (1984). «Integrative motivation: cause or result of successful second language acquisition». *Language Learning*, vol. 34, núm. 3, p. 1-14.
- TODOLÍ, Júlia; CUENCA, Maria Josep (1994). «El comportament actitudinal a l'ensenyament de llengües». A: CUENCA, Maria Josep. *Lingüística i ensenyament de llengües*. València: Tàndem, p. 209-220.

- TRAGANT, Elsa; MUÑOZ, Carmen (2000). «La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera». A: MUÑOZ, Carmen [ed.]. *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel, p. 81-105.
- TREMBLAY, P.; GARDNER, Robert C. (1995). «Expanding the motivation construct in language learning». *The Modern Language Journal*, núm. 79, p. 505-520.
- YOUNG, D. J. [ed.] (1998). *Affect in foreign language and second language learning*. Boston: McGraw-Hill.

