

PER APRENDRE ANGLÈS, COM MÉS AVIAT, MILLOR? L'APRENTATGE DE L'ANGLÈS COM A LENGUA ESTRANGERA

Teresa Navés

Departament de Filologia Anglesa i Alemanya
Universitat de Barcelona

En el primer número de *LSC*, Carme Muñoz (2004) ens demanava si introduir l'estudi de les llengües estrangeres cada cop més d'hora, no era, de fet, una fugida enrere. Ho plantejava, òbviament, a la llum de la contundència dels resultats dels estudis empírics. Estudi darrere estudi, tant en el nostre context (Muñoz 2006) com en propers (García Mayo i García Lecumberri 2003) com arreu del món on s'ha estudiat l'impacte d'avançar l'edat d'inici de les llengües estrangeres, assenyalen que al finalitzar l'escolarització, els alumnes que comencen abans l'aprenentatge de l'idioma (entre, per exemple, els quatre i vuit anys) no ho fan millor que aquells que ho feren uns anys més tard (sobre els onze anys, per exemple).

Aquest article es proposa explorar (1) d'on surten les expectatives de les polítiques lingüístiques del "pel que fa a llengües, com més aviat, millor", (2) per què hi ha diferències entre els resultats obtinguts en els estudis amb aprenents en contextos naturals (anomenats també de segones llengües) i els contextos d'aprenentatge de llengües estrangeres i, finalment, (3) els estudis de l'aprenentatge de l'anglès dels alumnes catalans, en l'escriptura en particular, portats a terme dins del grup de Recerca d'Adquisició de Segones Llengües GRAL de la Universitat de Barcelona.

A començaments del curs escolar 2007 la Conselleria d'Educació encapçalada per Ernest Maragall anunciava com a objectiu que els alumnes a Secundària esdevin-

guessin trilingües, és a dir, que, a més de poder-se defensar en català i castellà, ho poguessin fer també en anglès. Per això s'anunciaren una colla de mesures, entre les quals hi havia començar a estudiar l'anglès abans i, alhora, ensenyar una colla d'assignatures en anglès. Aquesta iniciativa és comuna a la resta de les comunitats de l'estat espanyol amb programes allà anomenats bilingües o de Seccions Europees. El 2005 el Consell d'Europa, en voler fomentar la mobilitat entre els ciutadans de la Unió, i havent-se fet palès que un dels principals obstacles per a la lliure circulació d'estudiants i treballadors dels països membres era la barrera de l'idioma, va adoptar dues mesures per millorar substancialment el nivell de les llengües estudiades: avançar l'ensenyament d'idiomes "com més aviat, millor", i el llançament de programes coneguts com *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) – Aprenentatge Integrat de Continguts Curriculars i Llengües estrangeres (AICLE). De les dues incitatives (European Commission, 2005), rebaixar l'edat d'inici en l'ensenyament d'idiomes i ensenyar matèries en llengües estrangeres (AICLE), fins ara, només la primera és la que s'ha popularitzat.

La recerca en el camp d'adquisició de llengües en contextos de segones llengües -i no pas de llengües estrangeres- ens ensenya que, quan comparem, per exemple, nens immigrants que arriben en un país d'acollida amb diferents edats d'arribada, els que hi arriben més petits

són els que, a la llarga, tenen millor domini de l'idioma. La revisió dels estudis clàssics en contextos naturals conclou que els que hi arriben més menuts tenen menys accent, millor vocabulari i millor sintaxi que els que hi arriben més grans (Birdsong 1999). I no només això, sinó que molts estudiosos conclouen que hi ha unes franges d'edat a partir de les quals l'aprenentatge dels idiomes no és pas tan reeixit. Aquesta idea es coneix com la Hipòtesi del Període Crític. Estudis molt recents han demostrat, però, que hi ha aprenents que, malgrat començar a aprendre una llengua quan són adults, no només assoleixen nivells similars als que començaren de nens, sinó que poden, en alguns casos, fins i tot arribar a nivells de 'nadius'.

Aviat es plantejà si, a la llarga, els beneficis de començar 'com més aviat, millor' que s'havien trobat en contextos naturals (amb immigrants als EUA, per exemple) i els d'immersió (al Canadà, per exemple) també es donarien en contextos d'instrucció formal de llengües estrangeres. Long (1990, 1996), Singleton i Lengye (1995) semblaven creure que allò que s'havia trobat en contextos naturals de segones llengües també es trobaria en contextos formals de llengües estrangeres. Ellis (1994), en canvi, era molt més caut a l'hora de pensar que els beneficis d'una introducció primerenca a una llengua, si es tractava d'una llengua estrangera, també es produirien a favor dels que començaven més petits. Ellis advertia que els resultats positius trobats a favor dels nens que començaven a aprendre una llengua abans que d'altres es produiria en la mesura que l'aprenentatge de la llengua fos molt semblant a un context natural, és a dir, amb exposició massiva quant al nombre d'hores a la llengua i quant a oportunitats il·limitades

de contacte i interacció amb parlants. Recordava que la quantitat i qualitat de l'input en contextos naturals d'adquisició són molt alts, com ho són les oportunitats dels aprenents d'interactuar, en molt diverses situacions, amb els parlants de la llengua. Ellis advertia, però, que l'avantatge dels que primer comencen en contextos naturals potser no es donaria en aprenents de llengües estrangeres amb una exposició en hores infinitament més baixa, amb una qualitat i quantitat d'input molt reduït i amb contextos que compten amb limitadíssimes oportunitats d'interacció amb parlants nadius.

Passem a estudiar la competència global i, particularment, escrita dels alumnes al final de l'escolarització no universitària. Uns primers treballs que val la pena reexaminar són els que es portaren a terme durant gairebé una dècada a Gran Bretanya, publicats per Burstall (1975 1977). Ell examinà més de 1.000 aprenents que començaren a estudiar francès com a llengua estrangera als vuit i als onze anys, respectivament. La comparació, no exempta de crítiques metodològiques -perquè en els darrers anys d'escolarització es barrejaren en l'aula alumnes provinents de les dues línies objecte d'estudi-, mostrà clarament que, en general, en tots els aspectes avaluats, els alumnes més grans, que havien començat als onze anys, mostraven una competència significativament superior a la dels seus companys més joves, que havien començat als vuit anys.

El Grup de Recerca en Adquisició Llengües (GRAL), en el projecte *Barcelona Age Factor (BAF) Project* estudià el factor edat d'inici en l'aprenentatge escolar de l'anglès com a llengua estrangera. La conclusió a què arriben tots els estudis

duts a terme pels recercadors de GRAL durant més de dotze anys (Muñoz 2006, Navés 2007) en comparar els alumnes catalans que començaren a aprendre anglès com a llengua estrangera en escoles públiques als vuit i als onze anys, és que, en gairebé tots els àmbits, són els que van començar més grans —els d'onze anys—els que van acabar obtenint millors resultats en igualtat d'hores d'instrucció. És a dir, després d'aproximadament 200, 426 i 716 hores de classe, els alumnes que començaren als onze anys són els que tenen millor competència de llengua anglesa. Els que començaren més petits només ho feren millor en alguna de les proves de discriminació fonètica. Globalment, com veurem a continuació en un estudi concret (Navés 2006), són els alumnes que començaren als onze, i no pas als vuit anys, els que tenien millor comprensió lectora, millor nivell global d'anglès (proficiència), obtenien millors resultats en la prova de dictat, en la redacció, en l'entrevista oral, en un role-play, en la comprensió auditiva i en la narració oral d'una història. A llarg termini, després del mateix nombre d'hores de classe, al final de l'escolarització —aproximadament després de gairebé 10 anys de classe d'anglès com a llengua estrangera—els que començaren als onze anys van obtenir millors resultats en gairebé la totalitat de proves de llengua anglesa i també en l'escriptura que els que començaren als 8 anys (Torras, Navés, Celaya et al., 2006).

1. ELS EFECTES DE L'EDAT EN L'ESCRITURA EN LLENGUA ANGLESA

En l'estudi de Navés, Torras i Celaya (2003), amb dues poblacions escolars que començaren a aprendre anglès als vuit i onze anys, respectivament, ja es constata que quan els alumnes eren

avaluats després del mateix nombre d'hores de classe, (200, 426 i 716 hores, respectivament) eren sempre els més grans aquells qui obtenien millors resultats en les proves de composició escrita. Navés et al. (2003) examinaren quatre dominis de l'escriptura: la correcció gramatical, fluïdesa, complexitat lèxica i sintàctica i ho feren utilitzant mesures analítiques seguint el treball de Wolfe-Quintero et al. (1998), com ara la longitud mitjana de l'oració, de la clàusula, el percentatge de clàusules lliures d'error, entre més de 35 indicadors. En aquest treball trobaren que, entre els alumnes més joves i inexperts, la redacció es caracteritzava per ser correcta i fluïda, però exempta de complexitat lèxica o sintàctica. És a dir, els grups d'alumnes de menys de 13 anys que havien rebut un màxim de 426 hores d'instrucció escrivien allò que sabien com escriure. Tenien massa poc nivell de llengua per permetre's córrer riscos. Els que més en sabien eren els que més escrivien. En canvi, pel que fa als alumnes més madurs i que havien rebut més instrucció, els alumnes de més de 14 anys, amb 416 i 726 hores de classe, "fer-ho millor" volia dir prendre riscos, utilitzar un repertori més ric de vocabulari i més sofisticat de sintaxi, tot a costa de no augmentar en paral·lel ni la correcció gramatical ni la fluïdesa. Les hipòtesis de Foster i Skehan (1996) i Skehan i Foster (1997) proposen que l'atenció dels aprenents és limitada i que la correcció entra en competència amb la complexitat, de manera que si s'augmenta la complexitat, aquesta s'aconsegueix a costa de davallades en la correcció gramatical. Els resultats de l'anàlisi de Navés et al. (2003) hi donarien suport parcialment. Els resultats que obtenien tant els grups d'alumnes més joves com els més grans i amb major

domini de la llengua entraven en contradicció parcialment amb les hipòtesis cognitives de Robinson (2001), que proposava que si la tasca és prou exigent cognitivament tant la correcció gramatical com la complexitat lèxica i sintàctica en sortirien beneficiades. En qualsevol cas, els resultats de Navés et al. (2003) trobaren, en la línia de treballs anteriors, que els diferents components de la llengua, i en particular de la llengua escrita -la correcció, fluïdesa, complexitat sintàctica i lèxica- no sembla que es desenvolupessin en tàndem o en paral·lel.

Navés (2006) es concentrà en els dos grups d'alumnes més grans en l'acabament de l'escolaritat pre-universitària en igualtat d'hores d'instrucció. Els que havien començat abans ho feren als vuit anys, mentre que els que començaren després ho feren als onze anys. Quan foren examinats estaven cursant els dos darrers cursos de batxillerat i tenien, respectivament, 17 i 18 anys. En contextos escolars, a aquestes edats gairebé el 40% dels alumnes ha repetit un dels darrers anys d'escolarització i un altre 40% ha fet cursos de llengua anglesa en acadèmies d'idiomes. Només un 20% dels alumnes dels centres públics examinats no han cursat mai cap curs de llengua anglesa ni han fet estades a l'estranger ni han repetit un curs. Per aquest motiu, al disseny de la comparació entre les dues poblacions amb dues edats d'inici s'incloueren tant els repetidors com els que havien cursat cursos extraescolars. Ambdós grups havien rebut unes 125 hores lectives més d'anglès que els seus companys, que només havien estudiat l'anglès en els centres escolars. La recerca de BAF fins aleshores s'havia centrat en els alumnes que havien fet l'aprenentatge a l'escola, exclouent-ne sempre els que havien fet activitats

extraescolars i els repetidors. Aquesta decisió metodològica enfortia el rigor de la comparació en estudis longitudinals i amb aprenents més joves, en els quals la proporció de repetidors i d'alumnes amb instrucció extraescolar és inferior que en els cursos superiors. Per l'estudi amb els alumnes al final de l'escolarització, Navés (2006) optà, per raons de validesa ecològica, estudiar també els alumnes amb instrucció extraescolar i els repetidors.

En aquest estudi s'utilitzà, com en altres estudis del projecte BAF, una bateria de tests consistent en un qüestionari de dades personals i quatre proves de proficiència global: un *cloze* de 30 ítems, un dictat en anglès de 50 paraules, una prova de gramàtica estandarditzada de respostes múltiples de gramàtica i una audició amb 25 ítems de respostes alternatives. La competència global d'anglès s'estimà a partir d'aquestes quatre proves que la recerca considera representatives del domini global. Per a la tasca de l'escriptura es donà als alumnes un màxim de 15 minuts per desenvolupar un tema, en el qual havien d'escriure sobre ells mateixos, el propi passat i les expectatives de futur. Les redaccions foren analitzades tant holísticament com analíticament. Per determinar la competència escrita global de manera holística s'utilitzà l'escala de 1-10 utilitzada en les proves de Selectivitat d'entrada a la Universitat i, per a l'avaluació analítica dels components de correcció, fluïdesa, complexitat sintàctica i lèxica, s'utilitzà 85 mesures analítiques seguint Wolfe-Quintero et al. (1998)

La finalitat d'aquesta recerca era determinar els efectes de l'edat d'inici i l'exposició a la llengua (instrucció en anglès) en l'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera, per la qual cosa

s'utilitzà una sèrie d'anàlisis estadístiques per determinar si hi havia diferències estadísticament significatives per als dos grups d'edats d'inici a l'anglès: els que començaren als vuit i onze anys, respectivament, i per als tres subgrups amb diferents característiques: els que només havien estudiat anglès a l'escola, els que havien repetit un dels darrers cursos i els que havien fet anglès extraescolar.

Els resultats de les proves estadístiques (per a $p < 0,001$) donaren que el factor edat sempre resultà ser significatiu, però no el factor exposició. Dit altrament, els alumnes que havien començat als vuit anys es comportaven de manera diferent respecte dels que començaren als onze anys, tant pel que fa a la competència global com l'escrita i per a cadascun dels components de la llengua escrita estudiats. En canvi, el fet d'haver restringit l'estudi i l'aprenentatge de l'anglès al context escolar, d'haver rebut un curs addicional de llengua extraescolar o de ser repetidor no feia que els subgrups d'alumnes es comportessin, pel que fa a les àrees examinades, de manera diferent.

L'anàlisi assenyalava que eren els aprenents més grans (els que començaren als onze anys) els que obtenien significativament millors resultats en totes les dimensions objecte d'estudi. És a dir, després del mateix nombre d'hores de classe, a llarg termini, i en un context escolar d'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera, són els aprenents més grans (els que comencen més tard) els que segueixen superant els més joves (els que comencen abans) tant en competència global de l'anglès, competència global escrita com en cadascun dels quatre components lingüístics de la llengua escrita: la

correcció gramatical, la fluïdesa, la complexitat sintàctica i la lèxica. Aquest resultat és consistent amb els resultats del projecte BAF (Muñoz (ed.) 2006) i d'altres del País Basc (García Mayo i García Lecumberri 2003), així com d'anteriors, com el de Burstall (1975, 1977).

La recerca assenyalava, a grans trets, que dels dos tipus d'aprenentatge, l'implícit i l'explícit, els nens es beneficien del primer, mentre que els adults treuen millor partit del segon. En contextos d'aprenentatge natural de primeres i segones llengües, els nens disposen de tot el temps del món per aprendre les llengües sense adonar-se'n, sense esforç, de manera implícita. L'aprenentatge implícit és molt reixit amb els nens a llarg termini, però requereix contacte massiu i permanent amb la llengua. L'aprenentatge explícit, característic dels contextos escolars, requereix una certa maduresa cognitiva. Per aquesta raó, els adults són més ràpids i obtenen millors resultats que no pas els nens amb ensenyaments explícits (Muñoz 2006). En contextos d'instrucció de llengües estrangeres ens trobem que, per bé que al començament els nens experimenten aprenentatges implícits de la llengua, la quantitat, la qualitat d'input i la freqüència i periodicitat amb la qual el reben és tan reduïda que els beneficis potencials d'un aprenentatge implícit no semblen arribar a solidificar.

Podem concloure, a la llum dels resultats presentats, que, a diferència del que ocorre en contextos d'aprenentatge natural i d'immersió, en contextos d'aprenentatge formal de llengües estrangeres, en què la quantitat i qualitat d'exposició a la llengua meta és molt limitada i empobrida, són els aprenents més grans els que superen

significativament els aprenents més joves en les tasques cognitivament exigents i, en particular, en les d'escriptura i morfosintaxi. Diferents causes poden explicar aquest fet: en primer lloc, una major maduresa cognitiva dels aprenents més grans; en segon lloc, la naturalesa diferent dels dos currículums en joc (en aquest sentit, el rol que juga l'aprenentatge implícit i explícit de la llengua en contextos formals d'instrucció de llengües estrangeres també s'ha de tenir en compte).

La conclusió a què arribarem dins del projecte BAF és que en contextos d'ensenyament-aprenentatge de llengües estrangeres, a llarg termini, i en igualtat d'hores d'exposició, són els aprenents més grans els que segueixen obtenint millors resultats que els aprenents més joves i que comencen abans. En currículums com els europeus, que per a l'aprenentatge d'idiomes s'ofereixen menys de 1.000 hores de contacte, avançar l'edat d'inici no reverteix en millors resultats. Pot ser que la combinació d'aquestes iniciatives amb l'aplicació de programes AICLE aconseguixi, en un futur, canviar el signe dels resultats empírics obtinguts per la recerca en adquisició de llengües en contextos formals d'instrucció de llengües estrangeres. "Com més aviat, millor", només en contextos d'aprenentatge d'idiomes reglats, no sembla ésser suficient.

2. BIBLIOGRAFIA

BIRDSONG, D. (1999). *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. *TESL-EJ* <http://tesl-ej.org/ej14/r14.html>

BURSTALL, C. (1975). French in the Primary School: The British Experiment.

Canadian Modern Language Review, 31, 388-402.

BURSTALL, C. (1977). «Primary French in the Balance». *Foreign Language Annals*, 10(3), 245-252.

ELLIS, R. (1994). «*The Study of Second Language Acquisition*». Oxford: Oxford University Press.

EUROPEAN COMMISSION, DIRECTORATE-GENERAL FOR EDUCATION AND CULTURE, VOCATIONAL TRAINING, I LANGUAGE POLICY. (2005). *Europeans and Languages: a Eurobarometer Special Survey. B-1049*. Brussels: European Commission http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/policy/consult/ebs_en.pdf

FOSTER, P. I SKEHAN, P. (1996). «The Influence of Planning and Task Type on Second Language Performance». *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 299-233.

GARCÍA MAYO, M^a. P. I GARCÍA LECUMBERRI, M^a. L. (eds.). (2003). *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language: Theoretical Issues and Fieldwork*. Clevedon: Multilingual Matters.

KRASHEN, S., LONG, M. I SCARCELLA, R. (1979). «Age, Rate, and Eventual Attainment in Second Language Acquisition». *TESOL Quarterly*, 13, 573-582.

LONG, M. H. (1990). Maturational Constraints on Language Development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 251-285.

LONG, M. H. (1996). «The Role of Linguistic Environment in Second Language Acquisition». W. C. Ritchie i T. K. Bhatia (eds.) *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, 413-468.

- MUÑOZ, C. (2006). «The effects of Age on Foreign Language Learning: The BAF Project. In *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, 1-40.
- MUÑOZ, C. (ed.) (2006). *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- NAVÉS, T. (2006). *The Long-term Effects of Age and Instructional Time on EFL Writing*. Tesi doctoral no publicada. Universitat de Barcelona. Setembre 2006.
- NAVÉS, T., TORRAS, M. R. I CELAYA, M. L. (2003). «Long-term Effects of an Earlier Start. An Analysis of EFL Written Production». S. Foster-Cohen i S. Pekarek (eds.) *EUROSLA-Yearbook. Annual Conference of the European Second Language Association*, 3. Amsterdam: John Benjamins, 103-130.
- NAVÉS, T. (2007). «Els efectes de l'edat en l'aprenentatge d'una llengua estrangera». *Xarxa LLERA. Departament de Recerca i Universitats. Generalitat de Catalunya*. (acceptat i en revisió)
- ROBINSON, P. (2001). «Task Complexity, Task Difficulty, and Task Production: Exploring Interactions in a Componential Framework». *Applied Linguistics*, 22(1), 27-57.
- SINGLETON, D. I LENGYE, Z. (eds.). (1995). *The Age Factor in Second Language Acquisition: A Critical look at the Critical Period Hypothesis*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SKEHAN, P. I FOSTER, D. (1997). «Task Type and Task Processing Conditions as Influences on Foreign Language Performance». *Language Teaching Research*, 1(3), 1-27.
- TORRAS, M. R., NAVÉS, T., CELAYA, M. L. I PÉREZ-VIDAL, C. (2006). «Age and IL Development in Writing». C. Muñoz (ed.), *Age and Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, 156-182.
- WOLFE-QUINTERO, K., INAGAKI, S. I KIM, H.-Y. (1998). *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy and Complexity*. Technical Report 17. University of Hawai'i Press: Manoa, Hawai'i US.