

L'AVANÇAMENT DE LA INTRODUCCIÓ DE LA LENGUA ESTRANGERA: UNA FUGIDA CAP ENRERE?

Carme Muñoz

Departament de Filologia Anglesa i Alemanya
Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓ

L'avançament de l'edat d'inici de l'ensenyament/aprenentatge de la llengua estrangera dels 11 als 8 anys, i l'avançament anunciat als 6 anys, s'ha presentat com una millora indiscutible de les reformes educatives del nostre país d'aquests darrers anys. En aquest article es pretén traçar una anàlisi crítica, basada en els resultats de recerques empíriques, d'alguns arguments que s'han utilitzat per justificar aquest avançament. El primer i més estès consisteix en l'afirmació segons la qual els nens petits són els millors aprenents de llengües, de la qual cosa s'ha deduït que l'ensenyament escolar s'ha d'iniciar al més aviat possible. El segon apel·la als beneficis cognitius que el bilingüisme aporta als infants, i d'aquest argument també s'ha extret la conclusió que l'ensenyament escolar de la llengua estrangera s'ha d'iniciar com més aviat millor.

2. ELS NENS PETITS SÓN ELS MILLORS APRENENTS DE LENGÜES

Molts experts en el camp de la lingüística i la lingüística aplicada defensen l'existència del que s'anomenen *restriccions maduratives* per a l'adquisició del llenguatge. Aquesta noció deriva de la hipòtesi del període crític elaborada per Lenneberg (1967), amb antecedents importants en el treball de Penfield i Roberts (1959) que va ajudar a justificar i defensar els programes escolars d'immersió precoç en francès per a nens de llengua anglesa al Canadà. Segons la hipòtesi del període crític existeix un període

privilegiat per aprendre el llenguatge, que comprèn des dels dos anys fins a la pubertat. Per extensió, aquest seria també un període privilegiat per aprendre altres llengües a més de la llengua materna.

S'han realitzat molts treballs de recerca sobre els efectes de l'edat en l'adquisició d'una segona llengua, i quasi tots han estudiat els resultats de l'adquisició per immersió social, és a dir, l'adquisició de la llengua parlada en la comunitat de parla en què la persona viu, que és la llengua de l'escola on va l'infant o del lloc de feina on treballa l'aprenent adult.

La comparació de grups d'aprenents que han iniciat l'aprenentatge a edats diferents ha mostrat sovint que els preadolescents, els adolescents i els adults avancen més ràpidament que els nens petits en els primers estadis (especialment dels aspectes morfosintàctics) de l'adquisició lingüística. En altres paraules, les persones de més edat aprenen més ràpidament a curt termini.

Aquests estudis també han mostrat que, amb el temps, els aprenents més joves —els que han iniciat l'aprenentatge quan eren nens petits— arriben a assolir nivells superiors de domini de la segona llengua i, de vegades, indistingibles dels nivells que caracteritzen els parlants nadius. Dit d'una altra manera, els aprenents de menys edat tenen un avantatge a llarg termini. Aquest avantatge final dels aprenents joves s'ha considerat la confirmació de l'existència de restriccions maduratives per a l'aprenentatge

d'una segona llengua, és a dir, la confirmació de la hipòtesi del període crític.

Aquests resultats coincideixen amb una observació de tipus anecdòtic i força corrent: els fills petits d'una família que ha immigrat a una comunitat lingüística amb una llengua diferent de la seva aprenen la llengua “sense accent”, mentre que els seus pares no assoleixen nivells comparables i conserven sempre un accent estranger. D'aquí s'ha arribat a la conclusió que *els nens són com esponges* i que, per això, és millor començar al més aviat possible a aprendre altres llengües i, per tant, també una llengua estrangera, és a dir, una llengua que no es parla fora de l'aula i el contacte amb la qual és molt limitat (un parell o tres de classes a la setmana, en les quals l'ús de la llengua estrangera per a la comunicació significativa es limita a l'ús que el/la professor/a en fa d'acord amb la dinàmica de la classe i les seves habilitats orals).

Aquesta habilitat d'absorció de la llengua, aquesta facilitat d'adquisició “natural i sense esforços” (el que s'anomena *aprenentatge implícit*) dels nens petits, s'ha fet també palesa en situacions d'immersió escolar. L'èxit dels programes d'immersió en francès al Canadà i en català a Catalunya en són una prova, encara que, com mostra l'article de Vila d'aquest mateix volum, l'ús de la llengua minoritària com a llengua vehicular a l'escola no és suficient per garantir que sigui la llengua d'ús interpersonal entre l'alumnat, la qual cosa impedeix en molts casos la col·loquialització efectiva de la llengua de l'escola.

Per contra, hi ha pocs treballs de recerca que hagin estudiat els efectes de l'edat en l'adquisició d'una llengua estrangera en el context escolar, és a dir, en una situació d'exposició a la llengua limitada al temps i a l'espai de la classe. El treball més conegut és l'avaluació del programa d'introducció de la llengua francesa en l'ensenyament primari

que es va portar a terme al Regne Unit (Burstall 1975). Aquesta recerca, amb milers de participants d'escoles de tot el país, va mostrar que els alumnes que començaven l'estudi de la llengua francesa a l'edat d'11 anys arribaven a assolir pràcticament els mateixos nivells de domini després de 5 anys, a l'edat de 16 anys, que els nens que havien començat a estudiar francès als 8 anys (l'havien estudiat, per tant, durant tres anys més). Una de les crítiques més fortes que va rebre aquest estudi va ser que, sovint, en algun moment de l'ensenyament secundari, s'havien barrejat els dos tipus d'alumnes en les mateixes aules, la qual cosa hauria accelerat els processos d'adquisició dels alumnes amb nivell més baix (els que iniciaven l'estudi del francès als 11 anys), al mateix temps que hauria frenat els processos d'adquisició dels alumnes amb nivell més alt (els que l'havien iniciat als 8 anys).

A escala més petita, Oller i Nagato (1974) van trobar resultats similars en una escola del Japó: l'avantatge d'haver començat abans l'aprenentatge de la llengua estrangera es diluïa davant de l'avenç més ràpid dels alumnes que començaven més tard. Tampoc es van obtenir resultats lingüístics superiors en escolars suecs que havien iniciat l'aprenentatge de la llengua estrangera als 6 anys, en comparació amb els nens que l'havien iniciat als 8, al final de l'etapa d'educació primària i després del mateix nombre d'hores de classe, distribuïdes de manera més extensiva i més intensiva, respectivament (Holmstrand 1982).

Recentment, una nova investigació en el context escolar ha permès conèixer millor els efectes de l'edat en l'adquisició de la llengua estrangera. Aquesta investigació es va iniciar l'any 1995, arran dels canvis educatius que van tenir lloc a Espanya i Catalunya en els anys 90, quan es va avançar l'edat d'inici de l'ensenyament de la llengua estrangera als 8 anys. A diferència de recerques anteriors,

en aquest estudi els alumnes que han començat l'aprenentatge de la llengua estrangera a edats diferents no s'han barrejat, i, per tant, els resultats obtinguts reflecteixen millor el progrés dels diferents grups al llarg de tota l'escolarització (des de cinquè curs d'educació primària fins al final de la secundària). Les múltiples comparacions transversals i longitudinals han permès avançar en el coneixement més específic de la influència de l'edat dels alumnes en el desenvolupament de les habilitats productives (orals i escrites) i receptives (de comprensió i lectura) de la llengua anglesa. En general, els resultats de les comparacions dels grups amb edat d'inici diferent (8, 11 i 14 anys, i també adults joves) mostren que, després del mateix nombre d'hores de classe, els alumnes que han iniciat l'aprenentatge posteriorment obtenen un millor domini de pràcticament totes les habilitats lingüístiques. Aquest és també el resultat de la comparació entre els nens que havien iniciat l'aprenentatge als 11 anys i els que l'havien iniciat als 8 (vegeu un resum d'aquest estudi i algunes referències bibliogràfiques a Muñoz *et al.* 2003). En una recerca portada a terme al País Basc amb tres edats d'inici diferents, també s'han obtingut resultats similars (Cenoz 2003).

És evident, per tant, que existeix una discrepància entre, d'una banda, els resultats obtinguts en recerques d'adquisició d'una segona llengua en un context natural, per immersió en la comunitat lingüística i/o per immersió escolar, i, d'una altra, els resultats obtinguts en recerques d'adquisició d'una llengua estrangera en el context escolar amb una exposició a la llengua meta molt limitada (aquest és el nostre cas pel que fa a l'aprenentatge de la llengua o llengües estrangeres). Una explicació a tot això es pot trobar en els mecanismes d'adquisició que s'afavoreixen en edats diferents i en situacions distintes.

Pel que fa a la immersió (social o escolar), les condicions d'exposició intensiva afavoreixen l'activació dels mecanismes d'aprenentatge implícit, que són els que funcionen en l'adquisició del llenguatge infantil. L'adquisició implícita d'un element lingüístic requereix que l'aprenent tingui moltes oportunitats de trobar-lo en situacions que li siguin significatives, que s'hi interessi, i que s'esforci per entendre-les. Aquesta exposició repetida permetrà la interiorització de l'element en qüestió de manera inconscient i el seu ús productiu posterior. Això, però, és un procés lent, fet que explica perquè en un context natural els aprenents més joves tenen un ritme d'aprenentatge més lent que els aprenents de més edat, com veïem abans.

Per contra, en situacions de classe de llengua estrangera com les que trobem en el nostre sistema escolar, l'exposició a aquesta llengua és tan limitada que els alumnes més joves no tenen prou oportunitats d'ús de la llengua perquè els mecanismes d'adquisició implícita actuïn amb eficàcia, en àrees com ara l'adquisició del sistema fonètic (en la qual també poden intervenir aspectes evolutius que faciliten o dificulten la creació de categories fonètiques noves per a la segona llengua; vegeu, per exemple, Flege 1999), o l'adquisició de regles sintàctiques complexes (que podrien ser més fàcils d'aprendre de manera implícita que de manera explícita, DeKeyser 2003). Així, els més joves es veuen privats de l'avantatge que els confereix l'ús dels mecanismes d'adquisició implícita que semblen operar millor a menor edat, i que poden explicar la seva superioritat a llarg termini.

En canvi, els aprenents preadolescents i adolescents poden fer un ús més eficaç dels mecanismes d'adquisició explícita a partir de la instrucció explícita directa o indirecta que dóna el/la professor/a, i dels processos d'anàlisi de l'input, que no demanen una

exposició tan intensa a la llengua com els mecanismes d'adquisició implícita, i que es beneficien de la maduresa cognitiva superior dels aprenents de més edat. L'aprenentatge explícit és més ràpid que l'aprenentatge implícit, i això explica tant l'avantatge a curt termini dels aprenents de més edat observat en estudis en un context natural, com l'avantatge observat en els estudis que s'han realitzat en un context escolar.

3. ELS BENEFICIS COGNITIVS DEL BILINGÜISME

S'ha constatat que les experiències plurilingües dels escolars no són perjudicials ni en el terreny cognitiu ni per a la competència en les llengües primeres, i que el nivell de domini que s'assoleix en les diverses llengües està correlacionat positivament (Cenoz 2003, Muñoz 2000). Però sovint es vol anar més enllà, i es defensa l'aprenentatge precoç d'una llengua estrangera pels seus efectes positius en el desenvolupament cognitiu dels infants, a partir dels avantatges observats en situacions de bilingüisme equilibrat.

Efectivament, recerques realitzades amb nens bilingües i monolingües han mostrat que els primers assoleixen millors resultats que els monolingües en certes tasques. Per exemple, l'experiència lingüística precoç que tenen els nens bilingües d'utilitzar constantment mecanismes d'inhibició (un dels components de l'atenció) per "desatendre" una de les llengües mentre estan utilitzant l'altra, sembla transferir-se a d'altres tasques cognitives no lingüístiques (per exemple, tasques de resolució de problemes numèrics, Bialystok 2001). Aquesta experiència beneficiosa correspon, però, a una situació en què els nens disposen efectivament de dos codis lingüístics, és a dir, una situació de domini tan alt de dues llengües que l'accés a una d'aquestes llengües s'ha d'evitar activament. Aquest seria el cas

del bilingüisme català-castellà de bona part dels alumnes de les nostres escoles, que certament poden beneficiar-se dels avantatges d'un bilingüisme precoç.

Aquest tipus de bilingüisme, o trilingüisme en el cas dels infants catalans, no s'assoleix amb l'aprenentatge escolar de la llengua estrangera, ni és l'objectiu oficial de l'ensenyament d'una tercera llengua en el nostre sistema educatiu. De fet, el nivell de domini de la llengua estrangera assolit és tan baix que els efectes positius de la pràctica dels mecanismes d'inhibició d'una de les llengües poden ser insignificants en el desenvolupament cognitiu dels infants. La mateixa conseqüència deriva dels altres avantatges que proporciona el bilingüisme infantil, com ara una consciència més avançada de les relacions entre els mots i els objectes (Rosenblum i Pinker 1983), o dels possibles avantatges del fet que les representacions de les dues llengües comparteixin les mateixes àrees del cervell (Fabbro 2001). De fet, estudis recents han trobat que la representació de les llengües en el cervell bilingüe pot dependre més del nivell de domini de les dues llengües que de l'edat d'adquisició (Perani *et al.* 1998). En tot cas, s'hauria de ser caut a l'hora de generalitzar els efectes del bilingüisme equilibrat a situacions de domini molt precari d'una segona o tercera llengua.

4. CONCLUSIONS

Tot això vol dir que no és convenient començar a aprendre una llengua de ben petits? De cap manera, o no necessàriament. A més dels beneficis finals, de producte, des d'un punt de vista educatiu també són molt importants els beneficis que es poden obtenir mitjançant el procés d'aprenentatge, beneficis com ara l'increment de la consciència lingüística que suposa el fet de treballar ja no amb dues sinó amb tres llengües, una major consciència de la diversitat lingüística i

cultural del món, i una actitud més oberta envers aquestes diferències i més positiva envers el seu aprenentatge.

Però l'avançament de l'edat d'inici de l'ensenyament de la llengua estrangera està molt lluny d'oferir els avantatges, que semblaven inqüestionables, en la millora de la competència lingüística dels escolars en aquest idioma. Al contrari, en aquests moments els alumnes acaben l'educació secundària havent començat abans i havent invertit més hores en classes de llengua estrangera, però amb resultats que no superen els resultats que s'obtenien començant als 11 anys. Per tant, si no es produeixen canvis substancials en les condicions en què es realitza l'ensenyament/aprenentatge de la llengua estrangera en les nostres escoles, és de preveure que un avançament futur als 6 anys tampoc no aconseguirà els resultats desitjats.

Alguns d'aquests canvis clarament impliquen esforços, molt superiors als que s'han fet fins ara, de formació del professorat que ha d'ensenyar l'idioma en les etapes primàries o infantils, especialment en la millora de les seves habilitats orals en llengua estrangera. Altres canvis fonamentals tenen a veure amb un augment substancial de l'exposició a la llengua estrangera i de les oportunitats d'ús comunicatiu de què els nens han de disposar. La recerca que s'ha fet fins ara ha mostrat que els nens petits necessiten situacions d'immersió lingüística per beneficiar-se d'un inici precoç de l'aprenentatge d'una llengua. Donades les limitacions horàries del currículum escolar, l'ús de la llengua estrangera en d'altres assignatures pot constituir una forma efectiva d'augmentar l'input i les oportunitats d'ús significatiu. D'altra banda, els esforços cognitius que suposen les tasques de comprensió i d'expressió dels continguts d'aquestes assignatures poden augmentar l'efectivitat de l'aprenentatge lingüístic, ja que

s'incrementa la profunditat del processament. Aquestes i altres mesures certament podrien millorar la competència en llengua estrangera dels nostres escolars. Del que es tracta, en definitiva, no és d'anar avançant l'edat d'inici moguts per creences populars no suficientment analitzades, sinó d'acomodar els programes d'ensenyament en llengua estrangera a les característiques dels aprenents.

5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- BIALYSTOK, E. (2001). «Developing bilinguals: language and cognitive effects in preschool children». A: MUÑOZ, C., CELAYA, M.L., FERNÁNDEZ-VILLANUEVA, M., NAVÉS, T., STRUNK, O. i E. TRAGANT (ed.). *Trabajos en lingüística aplicada*. Barcelona: Univerbook, 3-9.
- BURSTALL, C. (1975). «Primary French in the balance». *Foreign Language Annals* 10, 3, 245-252.
- CENOZ, J. (2003). «El aprendizaje del inglés desde la educación infantil: efectos cognitivos, lingüísticos y afectivos». *Revista Forum sobre Plurilingüisme i Educació* 1, ICE de la Universitat de Barcelona.
<http://www.ub.es/ice/portaling/eduling>
- DEKEYSER, R. (2003). «Implicit and Explicit Learning». A: DOUGHTY, C. i M. LONG (ed.). *Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- FABBRO, F. (2001). «The bilingual brain: 2. Cerebral representations of languages». *Brain and Language* 79, 201-210.
- FLEGE, J. E. (1999). «Age of Learning and second language speech». A: BIRDSONG, D. (ed.). *Second Language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 101-131.
- HOLMSTRAND, L.S.E. (1982). *English in the elementary school*. Stockholm/Uppsala: Almqvist i Wiksell International.
- LENNEBERG, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.

MUÑOZ, C. (2002). «Bilingualism and Trilingualism in School Students in Catalonia». CENOZ, J. i U. JESSNER (ed.). *English in Europe: the acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters, 157-178.

MUÑOZ, C., PÉREZ, C., CELAYA, M. L., NAVÉS, M. T., TORRAS, M. R., TRAGANT, E. i M. VICTORI (2003). «En torno a los efectos de la edad en el aprendizaje de una lengua extranjera». *Revista Forum sobre Plurilingüisme i Educació* 1, ICE de la Universitat de Barcelona. <http://www.ub.es/ice/portaling/eduling>.

OLLER, J. i N. NAGATO (1974). «The long-term effect of FLES: An experiment». *Modern Language Journal* 58, 15-19.

PENFIELD, W. i L. ROBERTS (1959). *Speech and brain mechanisms*. New York: Atheneum.

PERANI, D., PAULESU, E., SEBASTIAN, N., DUPOUX, E., DEHAENE, S., BETTINARDI, V., CAPPAS, S.F., FAZIO, F. i J. MEHLER (1998). «The bilingual brain. Proficiency and age of acquisition of the second language». *Brain* 121, 1941-1852.

ROSENBLUM, T. i S. A. PINKER (1983). «Word magic revisited: monolingual and bilingual children's understanding of the word-object relationship». *Child Development* 54, 3, 773-780.