
TERESA NAVES

**LA RECERCA
SOBRE EL FACTOR EDAT
EN LENGÜES ESTRANGERES
NO ÉS INDEPENDENTISTA**

El Japó i la Xina acaben de proposar avançar l'edat d'inici de l'aprenentatge d'idiomes amb l'esperança que això redundarà en millors resultats en el nivell que assolirà la població escolar al final de la seva escolarització. A Europa, el Consell d'Europa (1995), per tal d'afavorir la mobilitat entre els ciutadans de la Unió, proposà, a partir de la constatació de l'insuficient nivell d'idiomes assolit pels seus membres, dues mesures: començar abans l'ensenyament d'una llengua estrangera alhora que es plantejava l'ensenyament d'altres assignatures en aquests idiomes, els programes coneguts com Content and Language Integrated Learning —Aprentatge Integrat de Continguts Curriculars i Llengües Estrangeres (CLIL-AICLE)— el que fins aleshores en altres latituds es coneixia com programes Content-Based Instruction (CBI), o fins i tot els programes d'immersió, també anomenats d'Educació Bilingüe als EUA. Mentre que s'ha estès la pràctica comuna en tots els estats membres de rebaixar l'edat d'inici, passant del voltant dels onze o dotze anys a menys de vuit, pel que fa a CLIL-AICLE no s'han desenvolupat encara programes estables, de llarga durada, vertebrats dins dels sistemes educatius, sinó que aquests s'han limitat, en la majoria dels casos, a iniciatives puntuals.

Aquest article es proposa explorar (1) d'on surten les expectatives del les polítiques lingüístiques caracteritzades per la idea que «quant a llengües, com abans

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.

Abans d'abordar la revisió bibliogràfica dels estudis sobre el factor edat, permeteu-me una breu reflexió sobre el nostre camp...

Des del seu naixement, el camp d'Adquisició de Segones Llengües (ASL) va voler abordar l'estudi de l'aprenentatge de les llengües diferents a la materna —el sòlid camp d'Adquisició de Primeres Llengües (APL) ja se n'ocupava. Per segones llengües s'entengué, des del primer moment, tant el que anomenem *segones llengües* en sentit estricte —aquelles que s'aprenen en contextos naturals com, per exemple, l'aprenentatge i el desenvolupament per part de les comunitats immigrants de les llengües de les comunitats d'acollida—, com l'aprenentatge de les *llengües estrangeres* en contextos d'ensenyament formal, com l'aprenentatge de l'anglès arreu de l'Estat. L'herència d'APL és notable en els estudis que es plantejaren des del començament i en les hipòtesis i les teories que originaren. Pensem, si més no, en els estudis dels morfemes (Burt i Dulay 1980, per exemple) que dibuixaren i perfilaren els paral·lelismes i les diferències entre els dos camps, d'ASL i APL.

Així naixia una nova disciplina envoltada de camps de llarga tradició, com els camps de la didàctica i la metodologia de l'ensenyament-aprenentatge de llengües (de primeres, segones i llengües estrangeres). Malgrat que el camp d'ASL no es plantejava com a objectiu principal donar resposta al món educatiu, a polítiques lingüístiques, ni a l'aula en particular, aviat es detectaren les primeres malfiances entre els dos mons. Així per exemple, els treballs sobre els estadis de desenvolupament, axiomàtics per a l'ASL (vegeu Pienemann 1989 i 1998), aixecaren les reticències d'un sector del professorat de l'ensenyament formal, a les aules de llengües. Les veus reticents qüestionaven les prediccions que des d'ASL propugnaven que tots els aprenents d'idiomes, de l'anglès en concret, amb independència de la llengua materna, passaven per uns estadis de desenvolupament, la ruta dels quals era la mateixa, per bé que la transició d'un estadi al següent pogués ser més ràpida o més lenta en funció de la llengua materna. Aquestes prediccions sobre la negació, la formulació de preguntes i el passat, entre d'altres, resultaven poc intuïtives als professors i als metodòlegs. Alguns les rebutjaren. Molts

les qüestionaren. Cal assenyalar que la majoria de detractors no contraargumentaven amb dades empíriques d'estudis alternatius. Així, una de les principals fites del camp d'ASL, la caracterització d'uns estadis de desenvolupament, es veia qüestionada des d'un camp afí, el de la Metodologia de l'Ensenyament-Aprenentatge de Llengües (MEAL).

Més que por a una escissió —els atacs no provenien en la majoria dels casos de membres d'ASL sinó de MEAL— s'hi copsa la por que el que s'havia trobat en estudis d'ASL fos rebutjat de ple per l'influent món de la docència d'idiomes que tantes passions i interessos mou. Les editorials veien qüestionades les seves programacions i seqüenciacions de continguts perquè no trobaven suport en les propostes dels estadis de desenvolupament. Les intuïcions dels professors sobre què era més senzill, fàcil o difícil d'aprendre també: com també algunes de les recomanacions d'una part de metodòlegs i professionals de la didàctica. Com en temes de medicina, en els temes de l'aprenentatge de llengües tothom sembla tenir una opinió. I, fins i tot, alguns s'aprofiten que aprendre llengües és gairebé tan poc reeixit per al comú dels mortals com perdre pes o impedir la caiguda del cabell: fan el seu agost i arriben a prometre tractaments miraculosos alhora que posen l'èmfasi que cada cas és un món i que no es pot generalitzar, etc.

Aquesta primera desavinença va permetre tancar files en el camp d'ASL contra els més reticents i els intrusos, i afermar-se com a tals. La reacció fou immediata. Des d'aleshores s'emfatitzà que el camp d'ASL feia referència tant a l'aprenentatge natural com al formal, tant al de segones llengües com a llengües estrangeres. I s'emfatitzà, igualment, que les circumstàncies trobades en contextos naturals també es trobarien en contextos formals, que una cosa certa en contextos de segones llengües també ho era en contextos de llengües estrangeres.

Fins no fa gaire, en el camp d'ASL el gruix de la recerca publicada de treballs empírics corresponia als estudis en contextos naturals de segones llengües, com els que caracteritza l'aprenentatge de llengües diferents a la pròpia per part de les poblacions immigrants. EUA, Canadà, Austràlia i Gran Bretanya són potències avantatjades, no només pel fet de disposar d'exquisits equips de recerca, sinó per tenir el laboratori d'estudi a la porta de casa. El volum de gent que arriba a aquest primer món i ha d'aprendre l'anglès explica el *boom* d'estudis empírics en contextos naturals al començament de la història d'ASL.

Els desplaçaments migratoris als EEUU i Canadà propiciaren l'estudi de l'aprenentatge de l'anglès per part de les comunitats arribades d'Europa i Àsia sobretot.

Una de les qüestions que de seguida hi cridaren l'atenció va ser l'efecte de l'edat d'arribada en el nivell d'anglès assolit de grans. Aviat la recerca en contextos naturals constata el que semblava dictar l'observació anecdòtica dels casos dels nouvinguts: eren els nens que arribaven de més menuts els qui acabaven tenint millor nivell d'anglès d'adults. Al Canadà, amb dues llengües oficials en algun dels seus territoris, es plantejaren si l'escolarització des de ben xicotets en una segona llengua, el francès per exemple, aconseguia uns bons resultats entre la població anglòfona. La recerca de seguida avalà els excel·lents resultats del que s'ha conegut com els programes d'immersió (consulteu, per exemple, Swain 2000 per una revisió crítica dels programes).

Com veurem a continuació, la dècada dels vuitanta —i la dels noranta— popularitzà la idea que, pel que fa a l'aprenentatge de llengües, com més aviat millor. Com veurem, també, dos articles molt influents sobre els efectes de l'edat d'inici en l'aprenentatge de les llengües sostenien que els qui començaven abans arribaven més lluny. De seguida sorgiren veus en el camp d'ASL que suposaven que passaria el mateix en contextos de llengües estrangeres, és a dir, que com abans comencés l'aprenentatge de les llengües estrangeres, millor. Abans que hi hagués prou recerca empírica en contextos de llengües estrangeres per a avalar o simplement matisar aquesta predicció, la idea ja havia esdevingut no només popular entre els estudiosos del camp d'ASL sinó que fins i tot constituïa una creença força popular entre els pares i els educadors. La imatge metafòrica que els nens són com esponges —provinent del camp d'APL— i que se'n surten sense esforç, a diferència dels adults, quan aprenen llengües si comencen de ben petits, es generalitzà (vegeu Tragant 2006, pel que fa a les creences dels docents i els pares sobre el factor edat i l'aprenentatge d'idiomes).

A diferència de la predicció sobre els estadis de desenvolupament, les prediccions sobre l'edat d'inici no entraren en contradicció amb les creences populars dels pares i els ensenyants. La recerca empírica en contextos de llengües estrangeres sobre el factor edat, que matisa, com veurem tot seguit, les prediccions formulades a partir —majoritàriament— dels contextos en segones llengües, no ha trobat fins ara una fàcil integració en la revisió de les hipòtesis sobre l'edat d'inici (tal com es formularen fa més de dues dècades en el camp d'ASL), com veurem.

El camp d'ASL neix —ho hem comentat— volent-se independitzar del de primeres llengües, alhora que manté com a objectiu un cos teòric que no necessàriament pot ni vol donar resposta a les preguntes que des del camp de l'ensenyament de llengües, la seva metodologia i la didàctica, es formulen. Tanmateix, reacciona amb virulència

quan un dels primers postulats del camp, el dels estadis de desenvolupament, és qüestionat per l'experiència i les creences dels docents. La reacció és interessant perquè mostra que, de fet, sí que interessa tenir una repercussió, des del primer moment, del que la recerca en ASL aporti a l'aula. A més, se subratlla per primer cop que els elements que es postulen per a contextos de segones llengües es donen també en contextos de llengües estrangeres. Quan es difonen les primeres interpretacions sobre els estudis del factor edat, comunament conegudes amb l'etiqueta de *com abans millor*, aquestes gaudeixen de seguida del recolzament gairebé incondicional dels protagonistes dels camps afins, dels pares, dels educadors i dels formadors de formadors.

A la llum del que s'ha descrit, la pressuposició és que les prediccions dels contextos naturals seran les que explicaran també què trobarem en contextos d'aprenentatge formal de llengües estrangeres. Vol dir això que no cal pas, doncs, estudiar empíricament el que passa en aquests contextos quant a l'avançament en l'edat d'inici per a l'aprenentatge formal d'idiomes? Fem un repàs: què es trobà en els primers estudis en contextos de llengües estrangeres?; com s'interpretaren i es reportaren aquests estudis?; què s'ha trobat en estudis empírics recents com el nostre? I comencem a preguntar-nos: com tractarà el camp qualsevol desviació o discrepància sobre les prediccions establertes en la línia de recerca principal?

La recerca en el camp d'ASL va venir motivada en el nivell teòric pel que es coneix com la *hipòtesi del període crític*, que es proposa esbrinar si hi ha una edat a partir de la qual l'aprenentatge de determinats components lingüístics no només és menys reeixit sinó que cau dràsticament en picat. Un dels treballs més influents va ser el de Johnson i Newport (1989) que amb l'ús del cens dels EUA i a partir de tasques de valoració gramatical de la correcció de diferents enunciats conclouia que hi havia un llinar d'edat d'arribada als Estats Units, de la gran mostra de població immigrant examinada, que era predictiva del seu nivell de competència d'adults. És a dir, quan es mirava el nivell d'anglès després d'un mateix període de temps (per exemple, deu anys) d'immigrants amb diferents edats d'arribada es conclouia no només que els qui hi havien arribat més joves assolien nivells superiors de domini de la llengua anglesa sinó que la gràfica de la funció de la competència dels aprenents mostrava una davallada en determinades franges d'edat. Aquest estudi ha estat replicat per nombrosos equips d'investigadors tan prestigiosos com Bialystok i Miller (1999) o DeKeyser (2000), entre d'altres. Si bé tots conclouien que el nivell final assolit era una funció de la edat, discrepaven, però, respecte de l'existència d'un període crític que es manifestés en la

gràfica de correlacions d'edat d'arribada i competència en la llengua. Així, per exemple, mentre que Bialystok i altres (1999) desafien com Jia i Wu (2002), Jia i Aaronson (2003) i Stevens (1999, 2004) l'existència d'un període que es pugui considerar crític, uns altres com DeKeyser (2000), Birdsong i Molis (2001) o Birdsong (2004) defensen l'existència d'aquest suposat període.

Dediquem, però, uns minuts més a analitzar les diferències entre els dos contextos, els de segones llengües o contextos naturals i els de llengües estrangeres. En els contextos naturals, l'exposició dels aprenents a la llengua meta és massiva, amb moltes hores de contacte i d'interacció amb parlants d'aquesta llengua. La idea popular que els nens són com esponges casa amb l'aprenentatge implícit, sense esforç palès, no conscient, sense *estudiar-ne* les regles i les formulacions (DeKeyser 2005). L'aprenentatge que caracteritza els adults, en canvi, gràcies a la seva major capacitat cognitiva és l'aprenentatge explícit que permet treure partit de la inferència i la deducció de regles i exemples.

La primera revisió important dels estudis sobre el factor edat portaren Krashen, Long i Scarcella (1979) a proposar, entre les generalitzacions, quelcom que —es va després assumir— també es trobaria en contextos d'instrucció formal d'aprenentatge de llengües estrangeres. Al final de la dècada dels setanta, Krashen i altres (1979) proposaren que, en condicions iguals de temps i d'exposició, els alumnes que haguessin començat l'aprenentatge en la infantesa arribarien a assolir un nivell de llengua molt més alt que no pas aquells que l'haguessin començat d'adults. Els autors assenyalaven que els nens anaven més a poc a poc al començament, però que a llarg termini arribaven a quotes més altes. Els autors revisaren més d'una vintena de treballs empírics. La majoria, però, de contextos de segones llengües, i només cinc corresponien a estudis en contextos formals de llengües estrangeres. D'especial interès és reexaminar un dels primers estudis sobre el factor edat de llengües estrangeres que tingué lloc a Gran Bretanya (Burstall 1974, 1975). Hi tornarem després.

Els treballs de Krashen, Long i Scarcella (1979) i Long (1990) són els que més impacte han tingut tant en el camp d'Adquisició de Segones Llengües (ASL) com en el de planificació educativa, lingüística en particular. Aquests dos articles constituïen una revisió de la recerca empírica de la dècada dels setanta sobre els efectes a curt, llarg i mitjan termini de l'edat d'inici en l'aprenentatge de segones llengües. En aquestes dues aportacions els autors revisaven trenta-nou treballs empírics, la immensa majoria dels quals havien tingut lloc en contextos d'adquisició natural de la llengua i no pas en

contextos d'aprenentatge formal ni d'una llengua estrangera. Només cinc dels treballs recollits en l'estat de la qüestió dels dos articles emblemàtics analitzaven els efectes de l'edat d'inici en l'aprenentatge d'una llengua estrangera en un context formal.

En els anys 90 va haver-hi tres reformulacions d'aquelles generalitzacions, tant per part de David Singleton com de Rod Ellis i del mateix Michael H. Long. Long (1990, 1996) i Singleton i Lengye (1995) plantejaven que les troballes en contextos de segones llengües també es trobarien en contextos de llengües estrangeres. Ellis (1994), en canvi, era molt més caut a l'hora de pensar que els beneficis d'una introducció primerenca d'una llengua, si aquesta era estrangera, no una segona llengua, també es produirien. Ellis advertia que els resultats positius trobats a favor dels nens que començaven a aprendre una llengua abans que d'altres es mantindrien en la mesura que l'aprenentatge de la llengua fos semblant a un context natural, és a dir, amb exposició massiva quant al nombre d'hores a la llengua i oportunitats il·limitades de contacte i interacció amb parlants. Ens deia, però, que aquest avantatge dels qui comencen abans pot ser que no es doni en contextos de llengües estrangeres amb una exposició en hores infinitament més reduïda i amb limitadíssimes oportunitats d'interacció amb parlants nadius. El treball inicial de Singleton i Lengye (1995a i 1995 b), en canvi, sobre el factor edat, començà a ser molt més optimista augurant que allò que era cert en contextos naturals també ho seria en contextos de llengües estrangeres. Així la creença que «com abans millor» (pel que fa a començar l'aprenentatge de llengües) s'estengué sense ser massa qüestionada malgrat que, ja des dels anys 70, hi havia recerques (Burstall 1974, 1975) que apuntaven just en sentit contrari.

Passem, doncs, a continuació, a revisar els resultats de la recerca en contextos de llengües estrangeres pel que fa a l'àmbit dels aspectes morfosintàctics. Un dels primers treballs que val la pena reexaminar és el que portaren a terme durant gairebé una dècada a Gran Bretanya. Es tracta d'un treball publicat per Burstall (1974, 1975) i que examinà més de 1000 aprenents que començaren a estudiar francès com a llengua estrangera als vuit i els onze anys, respectivament. La comparació, no exempta de crítiques metodològiques —perquè en els darrers anys d'escolarització es barrejaren a l'aula alumnes provinents de les dues línies objecte d'estudi— mostrà aclapadorament que, en general, en tots i cadascun dels 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. Tant l'estudi de l'estat de la qüestió de l'edat d'inici de la dècada dels 80 de Krashen i altres (1979) com

el de Long (1990) dels noranta minimitzaven els resultats obtinguts per les deficiències metodològiques de l'estudi. Un potser excés de zel i de rigor a l'hora de jutjar aquesta recerca en particular, juntament amb l'escassetat d'estudis a llarg termini de què disposaven els autors que feren la primera revisió del factor edat (Krashen i altres 1979; Long 1990), pot explicar, en part, que la predicció «com abans comenci l'aprenentatge d'una llengua, més competència hi assolirà l'aprenent a llarg termini» es generalitzés també per als contextos de llengües estrangeres. Cal subratllar, però, que la comparació entre diferents grups d'alumnes de llengües estrangeres amb distintes edats d'inici i llengües maternes portada a terme en les tres darreres dècades és consistent amb algunes pel que fa als resultats en les tasques cognitivament exigents —com ara l'escriptura— i en el camp de la morfosintaxi, com demostra la gran quantitat d'estudis existents (Gratton 1980; Holmstrand 1982; Vilke 1988; Kuo 2002, 2003; Urponen 2004). Darrerament hi ha hagut dos equips de recerca en el nostre entorn, el de la Universitat del País Basc i el de la Universitat de Barcelona, que, de manera sistemàtica —vegeu García Mayo & García Lecumberri, ed. (2003) i Muñoz (2006)—, mostren que, a la llarga, amb igualtat d'hores d'instrucció són els alumnes més grans els qui al final de l'escolarització preuniversitària assoleixen uns millors nivells d'anglès. També hi ha un bon nombre de treballs que tracten les competències en producció escrita (Lázaro 2002; Lasagabaster i Doiz 2003; Doiz i Lasagabaster 2004, del País Basc; Navés, Torras i Celaya 2003; Navés 2006; Navés, Miralpeix i Celaya 2005; Torras, Navés, Celaya i Pérez-Vidal 2006, de la Universitat de Barcelona).

Hi ha dues hipòtesis de treball en el camp dels estudis de tasques en ASL, de Skehan i Foster d'una banda i de Robinson d'una altra, que mereixen ser considerades. La dels recursos limitats sosté que en les tasques que resultin cognitivament exigents, els aprenents centraran primer la seva atenció en els aspectes de la correcció gramatical a costa de deixar en darrer lloc l'atenció a la complexitat (Foster i Skehan 1996, 1997, 1999, 2001; Foster 1997). Per contra, la *Hipòtesi de la Cognició* proposada per Robinson i consistent amb la de Long (1996) i Schmidt (2001), prediu que són les tasques més exigents cognitivament les que empenyen els aprenents tant vers la correcció com la complexitat sintàctica i lèxica —a expenses, en tot cas, de la fluïdesa (Robinson 2001, 2005).

En l'estudi transversal de Navés, Torras i Celaya (2003), amb dues poblacions de dues edats d'inici, vuit i onze anys, ja es constata que quan els alumnes eren avaluats amb igualtat d'hores d'exposició després de 200, 426 i 716 hores respectivament,

eren sempre els més grans aquells qui obtenien millors resultats en les proves de composició escrita en els quatre dominis examinats (de correcció gramatical, fluïdesa, complexitat lèxica i sintàctica) si s'avaluaven les redaccions amb mesures analítiques seguint el treball de Wolfe-Quintero i altres (1998). Navés i altres (2003) examinaren sis grups d'edats diferents, amb dues edats d'inici, en l'ensenyament-aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera. Estudiaren igualment com es comportaven els grups d'aprenents de diferents edats en cadascun d'aquests dominis. Trobaren dues tendències de desenvolupament dels components de la interllengua en produccions escrites dels aprenents d'anglès com a llengua estrangera. La primera mostra la tendència de la complexitat lèxica i sintàctica, de manera que aquesta és pràcticament inexistente per als tres grups d'alumnes de menys de 13 anys, i en canvi creix de manera constant a mesura que augmenta el grup d'edat. Així el grup d'alumnes que mostren major desenvolupament de la complexitat tant sintàctica com lèxica és el dels 17 anys, seguit pel de 16 i, en darrer lloc, el d'alumnes de 14 anys. La funció de la correcció i la fluïdesa segueix el patró invers, creix de manera constant fins als catorze anys i s'estabilitza en els dos darrers grups d'edat de 16 i 17 anys, respectivament. Dit altrament, entre els alumnes més joves i inexperats la redacció es caracteritza per ser correcta i fluida alhora però exempta de complexitat lèxica o sintàctica. Els grups d'alumnes de menys de 13 anys que han rebut un màxim de 426 hores d'instrucció escriuen allò que saben escriure. «Com més saben més escriuen». En canvi, per als alumnes més madurs i que han rebut més instrucció —de més de 14 anys i entre 416 i 726 hores de classe— *fer-ho millor* vol dir prendre riscos, utilitzar un repertori més ric de vocabulari i més sofisticat de lèxic: a costa, però, de no augmentar en paral·lel ni la correcció gramatical ni la fluïdesa. Les hipòtesis de Foster i Skehan proposaven que l'atenció és limitada i que la fluïdesa i la correcció entraven en competència amb la complexitat, de manera que si s'augmentava la complexitat això s'aconseguia a costa de davallades en la correcció gramatical. Els resultats de la nostra anàlisi corroborarien parcialment aquesta hipòtesi. Per contra, la hipòtesi cognitiva de Robinson (entre d'altres) proposava que si la tasca era molt exigent des del punt de vista cognitiu —cosa qüestionable en el tipus de tasca utilitzat en aquell treball— tant la correcció gramatical com la complexitat lèxica i sintàctica en sortirien beneficiades. En qualsevol cas, els resultats d'aquell treball posaren de manifest, en la línia de treballs anteriors, que els diferents components de la llengua, i en particular de la llengua escrita —correcció, fluïdesa, complexitat sintàctica i lèxica— no sembla que es desenvolupin en tàndem

ni que tinguin un creixement similar, sinó que hi ha almenys dues funcions diferents: dos comportaments diferents dins dels grups d'aprenents de baixa proficiència estudiada en un context de llengües estrangeres.

Per concloure la mostra del treball dut a terme dins l'àmbit del factor edat en el projecte GRAL (Grup d'Adquisició de Llengües), passarem a descriure els resultats del primer dels estudis objecte de la tesi doctoral de Navés (2006), en el qual s'examinaven dos grups d'alumnes en l'acabament de l'escolaritat preuniversitària, amb igualtat d'hores d'instrucció. Els qui havien començat abans (ES) ho feren als vuit anys, mentre que els qui començaren després (LS) ho feren als onze anys. Quan foren examinats estaven cursant els dos darrers cursos de batxillerat i tenien 17 i 18 anys, respectivament. 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 seguit mai cap curs de llengua anglesa, no han fet estades a l'estranger ni han repetit un curs. Per aquest motiu, en el disseny de la comparació entre les dues poblacions amb dues edats d'inici en l'aprenentatge d'idiomes no s'excloueren ni els repetidors — només s'inclogueren, però, aquells que havien repetit un únic any— ni aquells que haguessin fet en total unes 125 hores de classe en contextos extraescolars.

Navés (2006) volia comparar la competència global i l'escrita de dos grans grups d'aprenents (N= 406) que començaren l'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera als vuit i onze anys, per la qual cosa s'utilitzà, com en altres projectes BAF (*Barcelona Age Factor Project*), la bateria de tests consistent en un qüestionari de dades personals i quatre proves de competència global, un *cloze* de trenta ítems, un dictat en anglès de cinquanta paraules, una prova de gramàtica estandarditzada de respostes múltiples de gramàtica i una audició amb vint-i-cinc ítems de respostes alternatives. La competència global d'anglès s'estimà a partir d'aquestes quatre proves que la recerca considera representatives de la competència global. Per a la tasca de l'escriptura es donà als alumnes un màxim de 15 minuts per a desenvolupar un tema en què havien d'escriure sobre ells mateixos, el seu passat i les seves expectatives de futur. Les redaccions foren analitzades tant holísticament com analíticament. Per a determinar la competència escrita global de manera holística es va fer servir l'escala d'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, es van usar 40 mesures analítiques seguint Wolfe-Quintero i altres (1998).

La finalitat de la recerca de Navés (2006) era determinar l'impacte del factor edat i l'exposició en l'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera, per la qual cosa s'hi utilitzà una sèrie d'anàlisi multivariada utilitzant ANOVES i MANOVES de dos factors (edat d'inici: 8 i 11; i tres tipus d'exposició curricular: només amb 726 hores d'instrucció, de 850 hores a partir de les escolars i extraescolars, i de 850 hores provinents de context escolar, però amb repetició d'un curs). Dues ANOVES de dos factors s'utilitzaren quan només una variable dependent era examinada, a saber, la competència general o bé la competència escrita holícticament avaluada. Per a cadascun dels components de la llengua escrita de correcció gramatical, fluïdesa, complexitat sintàctica i lèxica s'utilitzaren MANOVES de dos factors, atès que hi havia més d'una variable dependent —mesures analítiques— per a mesurar cadascuna de les àrees.

Els resultats de les proves estadístiques per a $p < 0,001$ donaren que no hi havia interacció entre els dos factors estudiats, edat d'inici i exposició, excepte pel que feia a la competència escrita holícticament avaluada. En la resta dels àmbits estudiats la interacció dels dos factors era inexistent. És interessant destacar que, per bé que el factor edat sempre va resultar ser significatiu, no així el factor exposició. Dit altrament: els grups d'alumnes que havien començat als vuit respecte als onze anys es comportaven de manera diferent tant per la competència global, com per l'escrita i per cadascun dels components de 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 de la comparació de les mitjanes dels dos grups d'edat d'inici diferent indicà que eren els aprenents més grans, els que començaren als onze anys, aquells que obtenien significativament millors resultats en totes les dimensions objecte d'estudi. És a dir, amb igualtat d'hores d'instrucció, a llarg termini, en un context escolar d'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera, són els aprenents més grans els qui segueixen superant els més joves —els qui començaren abans— en competència global de l'anglès, competència global escrita i 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 i d'altres del País Basc ja ressenyats, i també amb d'altres d'anteriors com el de Burstall. Consistents amb el projecte BAF dins de GRAL, cal assenyalar que aquests resultats estan en la línia dels anteriorment trobats, segons els quals, a llarg termini i amb la mateixa quantitat

d'instrucció, els aprenents més grans [LS] obtenen millors resultats en la competència global (*proficiency*) en l'escriptura i en les tasques orals (receptives i productives). Els aprenents més joves [ES] només obtenen millors resultats en tests de discriminació i imitació fonètica.

Podem concloure, a la llum dels resultats presentats, que a diferència de contextos d'aprenentatge natural o d'immersió —en què la recerca en el camp d'ASL apunta que a la llarga són els aprenents que han començat més joves els qui superaran aquells que han començat més tard—, en contextos en què la quantitat i la qualitat d'exposició a la llengua meta és molt limitada són els aprenents més grans, els qui iniciaren el seu aprenentatge de més grans, els qui superen significativament en les tasques cognitivament exigents (i, en particular, en les d'escriptura i morfosintaxi) els aprenents més joves. Diferents causes poden explicar aquest fet. En primer lloc, una major maduresa cognitiva dels aprenents més grans; en segon lloc, cal considerar que perquè l'aprenentatge implícit característic d'aquests ensenyaments més beneficiosos per als aprenents més joves doni els seus fruits, calen exposicions massives i continuades a la llengua, cosa que no acostuma a passar en contextos d'ensenyament formal d'idiomes (per no dir que massa sovint és un ensenyament-aprenentatge més explícit el que es fomenta amb independència que els alumnes siguin més o menys joves). Finalment, no es pot menystenir com a factor mediatitzador la diferent naturalesa dels dos currículums en joc.

La conclusió a la qual arribarem dins del projecte BAF del grup de recerca GRAL és que en contextos d'ensenyament-aprenentatge de llengües estrangeres, a llarg termini, i amb igualtat d'hores d'exposició, són els aprenents més grans (LS) els qui segueixen obtenint millors resultats que els aprenents més joves —els qui començaren abans. Currículums com els europeus, que per a l'aprenentatge d'idiomes ofereixen menys de 1000 hores de contacte, no són suficients perquè l'avançament de l'edat d'inici proporcioni millors resultats. Potser 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 abans millor», només en contextos d'aprenentatge d'idiomes reglats, no sembla suficient.

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 rere

estudi —tant en el nostre context (Muñoz 2006), en uns altres de pròxims (García-Mayo & 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, en finalitzar l'escolarització, els alumnes que començaren 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).

Des del camp d'ASL, massa sovint encara (Long 2005, 2007; Singleton & Ryan 2004) s'acusa de perifèrics els estudis sobre el factor edat en contextos de llengües estrangeres com els presentats més amunt, per l'escassetat d'exposició que caracteritza l'aprenentatge formal d'idiomes. S'acusa, igualment, que l'avaluació d'aquests estudis no es du a terme a prou llarg termini (a pesar que s'hi han fet seguiments i exàmens fins a deu anys després de l'edat d'inici). I fins i tot les acusacions apunten a un dèficit d'atencions metodològiques... Singleton i Lengye (1995a i 1995b) posava com a condició per a l'examen dels efectes de l'edat en contextos de llengües estrangeres que la transició de primària a secundària estigués ben sintonitzada. Hom es pregunta per què exigir condicions puntuals quan es tracta de contextos de llengües estrangeres, si no s'havien pas formulat condicions similars en contextos de segones llengües. Ningú no dubta de la veracitat de les troballes en el camp de segones llengües pel que fa a l'edat d'inici. Estudi rere estudi han demostrat, sigui via cens, o a través de treballs empírics, que com més petits eren els nens en arribar al país d'acollida millor nivell de llengua acabaven assolint, a llarg termini, de grans. I en formular-ho, cap investigador afegia: «sempre que provinguin d'aquest o d'aquell altre context socioeconòmic, ètnic, etc.», per posar només un exemple. Amb independència de les moltes variables que diferenciaven els col·lectius d'immigrants, la recerca era contundent: el factor edat era decisiu. Com assenyalaren Krashen i altres (1979) i Long (1990), els nens petits eren més lents en l'aprenentatge de llengües que aquells que eren més grans, però, a la llarga, els qui havien començat de més menuts arribaven més lluny: ho feien millor. Aquesta generalització que popularitzaren Krashen i altres (1979) i Long (1990) segueix sostenint-se sense fissures en els contextos de segones llengües. En els contextos de llengües estrangeres, potser per la reduïda quantitat d'exposició que reben els aprenents, això no s'ha trobat. Després de fins i tot deu anys, els aprenents que començaren de més grans, els onze anys en el nostre cas, continuen *fent-ho millor* que els qui començaren als vuit. Només caldria pensar a matissar la generalització formulada en els 80 i 90 perquè també englobés el que s'ha trobat en contextos de llengües estrangeres

—afegint-hi: «sempre que hi hagi prou exposició a la llengua»— en comptes de demanar que seguim estudiant què passarà a molt més llarg termini o de demanar que s'examinin només els programes que estan ben coordinats entre primària i secundària.

TERESA NAVES
Universitat de Barcelona

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- BIALYSTOK, E., & MILLER, B. (1999) «The Problems of Age in Second-Language Acquisition: Influences from Language, Structure, and Task», *Bilingualism: Language and Cognition*, 2/2, pp. 127-145.
- BIRDSONG, D. (2004) «Second Language Acquisition and Ultimate Attainment», dins A. Davies & C. Elder (eds.), *Handbook of Applied Linguistics*, London, Blackwell, pp. 82-105.
- BIRDSONG, D., & M. MOLIS (2001) «On the Evidence for Maturational Constraints in Second-Language Acquisition», *Journal of Memory and Language*, 44, pp. 235-249.
- BURSTALL, C. (1974) «An “Optimum Age” for Foreign-Language Learning?», *English Teachers' Journal (Israel)*, 14, pp. 23-26.
- (1975) «French in the Primary School: The British Experiment», *Canadian Modern Language Review*, 31, pp. 388-402.
- (1977) «Primary French in the Balance», *Foreign Language Annals*, 10/3, pp. 245-252.
- BURT, M. K., & H. C. DULAY (1980) «On Acquisition Orders», dins S. W. Felix, ed., *Second Language Development: Trends and Issues*, Tübingen, Gunter Narr., pp. 265-327.
- DEKEYSER, R. M. (2000) «The Robustness of Critical Period Effect in Second Language Acquisition», *Studies in Second Language Acquisition*, 22/4, pp. 499-534.
- DEKEYSER, R. M. & J. LARSON-HALL (2005) «What does the Critical Period really Mean?», dins J. F. Kroll & A. M. B. DeGroot, eds., *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives*, Nova York, Oxford University Press, pp. 88-108.

- DOIZ, A. & D. LASAGABASTER (2001) «El efecto del factor edad en la producción escrita en inglés», dins I. De la Cruz, C. Santamaría, C. Tejedor & C. Valero, eds., *La Lingüística Aplicada a Finales del Siglo XX. Ensayos y Propuestas*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares, pp. 63-68.
- (2004) «The Effect of the Early Teaching of English on Writing Proficiency», *International Journal of Bilingualism*, 8/4, pp. 525-540.
- ELLIS, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- EUROPEAN COMMISSION (1995) *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society*, Brussel·les, Comissió Europea.
- EUROPEAN COMMISSION, DIRECTORATE-GENERAL FOR EDUCATION AND CULTURE, VOCATIONAL TRAINING & LANGUAGE POLICY (2005) *Europeans and Languages: a Eurobarometer Special Survey. B-1049*, Brussel·les, Comissió Europea.
- FOSTER, P. (1997) «Task-based Learning», *Language Teaching: The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 36, pp. 1-14.
- FOSTER, P. & P. SKEHAN (1996) «The Influence of Planning and Task Type on Second Language Performance», *Studies in Second Language Acquisition*, 18, pp. 299-233.
- GARCÍA MAYO, M. d. P. & M. L. GARCÍA LECUMBERRI, eds. (2003) *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language: Theoretical Issues and Fieldwork*, Clevedon, Multilingual Matters.
- GRATTON STANKOWSKI, R. (1980) «An Experimental Study on German Instruction from the First Grade of Elementary School», *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 12/3, pp. 119-141.
- HOLMSTRAND, L. S. E. (1982) *English in the Elementary School*, Stockholm/Uppsala, Almqvist & Wiksell International.
- JIA, G., & D. AARONSON (2003) «A Longitudinal Study of Chinese Children and Adolescents Learning English in the United States», *Applied Psycholinguistics*, 24/1, pp. 131-161.
- JIA, G., & Y. WU (2002) «Long-term Language Attainment of Bilingual Immigrants: Predictive Variables and Language Group Differences», *Applied Psycholinguistics*, 23/4, pp. 599-621.
- JOHNSON, J. S., & E. L. NEWPORT (1989) «Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language», *Cognitive Psychology*, 21/1, pp. 60-99.

- KRASHEN, S. M. LONG & R. SCARCELLA (1979) «Age, Rate, and Eventual Attainment in Second Language Acquisition» *TESOL Quarterly*, 13, pp. 573-582.
- KUO, Y. (2002) «The Effects of Age on Taiwanese EFL Learners' Long-term English Proficiency», dins *Selected Papers from the Eleventh International Symposium on English Teaching*, Taipei, Taiwan, Crane, pp. 313-332.
- (2003) «The Effects of Age on Taiwanese EFL Learners' Long-Term English Proficiency», tesi doctoral inèdita. *Dissertation Abstracts International: The Humanities and Social Sciences*, 63(11), 3824-A-3825-A.
[Accessible en <<http://www.hss.nthu.edu.tw/~fl/thesis/tesol/905257.pdf>>]
- LASAGABASTER, D. (1999) «Typological Relatedness, Age, and the Learning of English as L3», *Interface*, 14/1, pp. 35-52.
- LASAGABASTER, D. & A. DOIZ (2003) «Maturational Constraints on Foreign-Language Written Production», dins M. d. P. García Mayo & M. L. García Lecumberri, eds., *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language: Theoretical Issues and Fieldwork*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 136-160.
- LÁZARO, A. (2002) «La adquisición de la morfosintaxis del inglés por niños bilingües euskera-castellano: una perspectiva minimalista», tesi doctoral inèdita, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibersitatea.
- LONG, M. H. (1990) «Maturational Constraints on Language Development», *Studies in Second Language Acquisition*, 12, pp. 251-285.
- (1996) «The Role of Linguistic Environment in Second Language Acquisition», dins W. C. Ritchie & T. K. Bhatia, eds., *Handbook of Second Language Acquisition*, San Diego, Academic Press, pp. 413-468.
- (2005) «Problems with supposed counter-evidence to the Critical Period Hypothesis» *IRAL*, 43, pp. 287-317.
- (2007) *Problems in SLA*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum.
- MUÑOZ, C. (2004) «L'avançament de la introducció de la llengua estrangera: una fugida cap enrere?», *Llengua Societat i Comunicació*, 1, pp. 29-34.
[<<http://www.ub.es/cusc/LSC/hemeroteca/numero21/articles/Munoz.pdf>>.]
- 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, Universitat de Barcelona, setembre de 2006.
[Accessible en <<http://www.ub.edu/GRAL/naves/>>.]

- NAVÉS, T., I. MIRALPEIX & M. L. CELAYA (2005) «Who Transfers more...and what? CLI in relation to School Grade and Language Dominance in EFL», *International Journal of Multilingualism*, 2/2, pp. 113-134.
- NAVÉS, T., M. R. TORRAS & M. L. CELAYA (2003) «Long-term Effects of an Earlier Start. An Analysis of EFL Written Production», dins S. Foster-Cohen & S. Pekarek, eds., *EUROSLA-Yearbook. Annual Conference of the European Second Language Association*, vol. 3, Amsterdam, John Benjamins, pp. 103-130.
- PIENEMANN, M. (1989) «Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses», *Applied Linguistics*, 10/1, pp. 54-79.
- (1998): *Processability Theory in Second Language Acquisition*, Philadelphia, John Benjamins.
- ROBINSON, P., ed. (2001) *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- (2005) «Aptitude and Second Language Acquisition», *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, pp. 46-73.
- SCHMIDT, R. (2001) *Cognition and Second Language Instruction*, dins P. Robinson, ed. (2001: 3-32).
- SINGLETON, D. & L. RYAN (2004) *Language Acquisition: The Age Factor. 2nd Edition*, Clevedon, Multilingual Matters.
- SINGLETON, D. & Z. LENGYE, eds. (1995a) *The Age Factor in Second Language Acquisition: A Critical look at the Critical Period Hypothesis*, Clevedon, Multilingual Matters.
- (1995b) «The Age Factor in Second Language Acquisition: State of the art», manuscrit inèdit, Barcelona.
- SKEHAN, P. (1995) *The Task-based Approaches to Language Testing*, Hong Kong, The Honk Kong University of Science and Technology, June.
- (1996) «A Framework for the Implementation of Task-based Instruction», *Applied Linguistics*, 17/1, pp. 38-62.
- (1996) «Second Language Acquisition Research and Task-Based Instruction», dins J. Willis & D. Willis, eds., *Challenge and Change in Language Teaching*, Oxford, Heinemann, pp. 17-30.
- (1998) *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford, Oxford University Press.
- (1998) «Task-based Instruction», *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, pp. 268-286.

- SKEHAN, P. & D. FOSTER (1997) «Task Type and Task Processing Conditions as Influences on Foreign Language Performance», *Language Teaching Research*, 1/3, pp. 1-27.
- (1999) «The Influence of Task Structure and Processing Conditions on Narrative Retellings», *Language Learning*, 49/1, pp. 93-120.
- (2001) «Cognition and Tasks», dins P. Robinson, ed. (2001: 183-205).
- STEVENS, G. (1999) «Age at Immigration and Second Language Proficiency among Foreign-Born Adults» *Language in Society*, 28/4, pp. 555-578.
- (2004) «Using Census Data to Test the Critical-Period Hypothesis for Second-Language Acquisition», *Psychological Science*, 15/3, pp. 215-216.
- SWAIN, M. (2000) «French Immersion Research in Canada: Recent Contributions to SLA and Applied Linguistics», *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, pp. 199-212.
- TORRAS, M. R., T. NAVÉS, M. L. CELAYA & C. PÉREZ-VIDAL (2006) «Age and IL Development in Writing», dins C. Muñoz, ed., *Age and Rate of Foreign Language Learning*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 156-182.
- Tragant, E. (2006) «Language Learning Motivation and Age», dins C. Muñoz, ed., *Age and the Rate of Foreign Language Learning*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 237-268.
- URPONEN, M. I. (2004) *Ultimate Attainment in Postpuberty Second Language Acquisition*, Boston, Boston University.
- VILKE, M. (1988) «Some Psychological Aspects of Early Second-Language Acquisition», *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9/1-2, pp. 115-128.
- WOLFE-QUINTERO, K., S. INAGAKI & H.-Y. KIM (1998) *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy and Complexity. Technical Report 17*, Manoa, Hawai'i US, University of Hawai'i Press.