

## Les creences populars entorn de l'aprenentatge d'una llengua estrangera (anglès) abans dels vuit anys<sup>1 i 2</sup>

M. Rosa Torras Cherta, Elsa Tragant Mestres  
i Luisa García Bermejo\*

L'avançament de l'edat d'aprenentatge obligatori d'una llengua estrangera dels 11 als 8 anys en el context educatiu espanyol, així com la demanda creixent per part dels pares d'introduir-ne l'ensenyament al més aviat possible, ja sigui al Primer Cicle de Primària (6-7 anys) o encara més aviat, en l'Educació Infantil (3-5 anys), no solament indica un alt nivell de conscienciació de la necessitat de coneixement d'idiomes que el món actual exigeix, sinó que també evidencia la creença que existeix una edat privilegiada per aprendre llengües, que se situa en els primers anys de l'escolaritat.

Aquesta creença és compartida majoritàriament per pares i professors a partir de la impressió generalitzada que els nens, contràriament als

- 
- (1) Aquesta és la versió original d'un article que, per raons de programació editorial, va aparèixer primer en la seva traducció francesa a la revista AILE, amb el títol de «Croyances populaires sur l'apprentissage précoce d'une langue étrangère» (AILE, 10. 1997, pp. 127-158).
- (2) Aquest estudi forma part del projecte intitulat «Los efectos de la edad (período crítico) en la adquisición formal de una lengua extranjera», dirigit per Carme Muñoz Lahoz i finançat per la DGICYT (PB94-0944).

\* M. Rosa Torras Cherta és professora titular d'Universitat. Facultat de Formació del Professorat, Universitat de Barcelona. Treballa en la formació inicial i permanent del professorat de Primària. Autora de diversos articles sobre l'adquisició de l'anglès com a llengua estrangera en el context escolar.

Adreça professional: Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona. Correu electrònic: rtorras@d5.ub.es

\* Elsa Tragant Mestres és professora titular d'Universitat. Facultat de Filologia, Universitat de Barcelona. Especialista en Didàctica de les llengües. Autora de diversos articles sobre investigació a l'aula.

Adreça professional: Departament de Filologia anglesa i Alemanya. Gran Via, 585. 08006 Barcelona. Correu electrònic: tragant@fil.ub.es

\* M. Luisa García Bermejo és professora titular d'Escola Universitària. Facultat de Educació. Universidad Complutense de Madrid. Especialista en Didàctica de llengües estrangeres i formació de professorat. Col·laboradora en dos projectes europeus de creació de material multimèdia per a l'ensenyament de les llengües.

Adreça professional: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Rector Royo Villanova, s/n. 28040 Madrid. Correu electrònic: mlgarber@eucmos.sim.vcm.es

adults, tenen una gran facilitat per aprendre qualsevol llengua que se'ls ensenyi precoçment. Com qualsevol creença, però, la idea de la superioritat dels infants en l'aprenentatge de llengües estrangeres és el producte de la barreja d'una percepció sintètica, poc analítica, i d'una actitud favorable gens crítica: la seva base rau en una extrapolació del procés d'adquisició de la primera llengua al procés d'adquisició de les llengües estrangeres i en un menysteniment sistemàtic dels factors contextuals i motivacionals que poden diferenciar l'aprenentatge de la llengua primera o materna, o d'una segona llengua en un marc natural, de l'aprenentatge d'una llengua estrangera en un context aliè, formal i limitat com és el marc escolar.

L'objectiu d'aquest estudi és precisament proposar una aproximació sistemàtica al món de les creences dels pares sobre l'aprenentatge de llengües estrangeres en l'edat infantil, creences que són a la base de les expectatives socials i les representacions que se'n poden fer els mateixos infants.

## **1. Les creences**

### 1.1. LA NATURALESA DE LES CREENCES

Dewey (1933: 6) defineix les creences com a «opinions fermes en temes sobre els quals no tenim coneixements sòlids o que no podem provar; però, en canvi, estem ben convençuts d'aquestes opinions i les acceptem com a vertaderes». És a dir, les creences no són fruit del raonament i la lògica, sinó d'una assimilació inconscient dels elements culturals presents en el nostre entorn, com podrien ser els missatges implícits d'un programa televisiu, un anunci publicitari, la lletra d'una cançó o el que hem sentit dir a la gent, entre d'altres. Aquest procés d'assimilació es produeix sovint a través d'experiències viscudes per un mateix, i per tant té una càrrega afectiva important. Per exemple, s'ha demostrat que les creences metodològiques que els professors tenen estan fortament marcades per les experiències d'aquests en edat escolar (Bullogh, 1991).

És precisament aquest element afectiu el que fa que les creences siguin poc propenses al canvi al llarg de la vida de l'individu. Per aquest motiu, quan es troba una evidència que confirma la creença es tendeix a donar-li molt més pes a aquesta, mentre que quan es presenta l'evidència contrària difícilment es revisa o modifica la creença. En el cas que l'evidència sigui ambigua, l'individu tendeix a manipular-la selectivament per tal que coincideixi amb les creences pròpies. Un altre tret característic de les creences és la seva naturalesa poc dinàmica, que fa que no sempre es

trobi consistència interna dins d'un sistema de creences. Aquesta manca de consistència es podria explicar per l'existència de creences més prioritàries que d'altres (Schutz, 1970). En definitiva, les creences són força estables i es resisteixen al canvi fins al punt que, quan es produeix un canvi, aquest no sol estar motivat per arguments raonats, sinó al contrari.

### 1.2. LES CREENCES SOBRE L'APRENENTATGE DE LLENGÜES

L'estudi formal de les creences sobre l'aprenentatge de segones llengües es va iniciar als anys vuitanta com a part d'un corrent general en el camp d'ensenyament de segones llengües que considera l'aprenent com a eix central en el procés d'aprenentatge. Principalment preocupava pensar que, si el sistema de creences de l'aprenent no coincidia amb els principis bàsics dels enfocaments comunicatius, l'eficàcia d'aquests es podia veure malmesa. Els estudis que s'han portat a terme des de llavors es poden classificar en quatre grans grups, corresponents als següents objectius: 1) la identificació de les creences dels aprenents; 2) la creació de perfils d'aprenents segons les seves creences; 3) l'establiment de relacions entre les creences dels aprenents i els seus estils d'aprenentatge; i 4) la comparació de les percepcions dels aprenents amb les dels professors.

En general, les creences que s'han identificat en aquests estudis mostren que els aprenents mantenen alhora creences que són coherents amb els enfocaments comunicatius i d'altres que no ho són. Així doncs, els aprenents de l'estudi de Riley (1989) eren conscients d'algunes de les característiques especials que comporta l'aprenentatge d'un idioma, en contraposició a d'altres tipus de coneixements (per exemple, «*el procés d'aprenentatge no acaba mai*»), però també en tenien opinions restrictives (per exemple, «*només hi ha una manera d'aprendre una llengua, memoritzant regles, expressions fetes i vocabulari*»). De forma similar, la majoria de les creences dels aprenents de Victori (1992) coincidiren amb els principis dels enfocaments comunicatius, encara que algunes no propiciaven el desenvolupament d'un aprenentatge autònom i d'altres diferien clarament dels enfocaments comunicatius. És el cas de la creença mostrada per la majoria dels aprenents, que diu que «*la lectura no està relacionada amb l'expressió escrita*». Cal destacar, però, que en la major part dels estudis les creences acostumen a ser majoritàriament compartides entre els aprenents, encara que en alguns casos es donen divergències d'opinió. Per exemple, als estudis de Horwitz (1987, 1988) hi havia discrepàncies a l'hora de valorar quin era el temps necessari per aprendre un idioma. Alguns estudis han aprofundit aquestes divergències i s'hi han trobat relacions. És el cas de l'estudi de Wenden (1987), en què es defineixen tres tipus d'aprenents (els comunicatius, els analítics i els afectius), i el de Willing (1985), que en defineix quatre (concrets, analítics, comunicatius i inclinats a situacions autoritàries). Victori també troba correlacions significatives entre les creences i el nivell

de competència lingüística, l'experiència en altres llengües, i el tipus d'aprenent (primer, segon o tercer cicles universitaris).

En comparar les creences de l'alumnat amb les del professorat, Block (1990) hi troba coincidències, com per exemple la d'equiparar l'aprenentatge de la llengua amb un viatge o l'opinió que és difícil aprendre una llengua. No obstant això, també hi detecta diferències de base, com ara el fet que els aprenents eren de l'opinió que un cop presa la decisió d'invertir diners i temps a assistir a un curs, la responsabilitat requeia en el professor, mentre que els professors tenien l'expectativa que els aprenents juguessin un paper més actiu a l'aula. D'altres estudis, com el de Nunan (1988), han trobat discrepàncies similars. El treball de Block és interessant pel procediment que es va seguir en l'anàlisi de les dades, ja que es van identificar les metàfores emprades pels aprenents en expressar les seves creences (per exemple, la llengua s'equipara a un objecte).

### 1.3. L'ESTUDI DE CREENCES ENTORN DEL FACTOR EDAT I LA SEVA RELACIÓ AMB L'APRENETATGE DE LLENGÜES

A començament dels anys vuitanta, C. Snow (1983) ja es feia ressò de la creença generalitzada entre la població que els nens són més bons aprenents d'una llengua que els adolescents i els adults. Uns anys més tard, a l'enquesta de Horwitz (1983) anomenada BALLI (*The Beliefs About Language Learning Inventory*) s'hi inclou un ítem que fa referència al factor edat en l'aprenentatge d'una llengua. Els resultats d'aquesta enquesta confirmen el que Snow ja havia percebut de manera informal: la creença que «és més fàcil aprendre un idioma de petit que de gran».

En els dos estudis de Horwitz als EUA (1987, 1988), la població enquestada va respondre majoritàriament a favor de l'afirmació anterior. Més concretament, en l'estudi de 1987, dels 32 aprenents universitaris internacionals d'anglès, un 84 % estaven d'acord amb l'afirmació anterior. En l'estudi de 1988, dels 241 aprenents nord-americans d'alemany, francès i castellà, també un 84 % creien en la facilitat dels infants. Es podria pensar, però, que aquesta creença es localitza majoritàriament als EUA. No obstant això, estudis posteriors duts a terme en d'altres països corroboren que la creença té un àmbit més ampli. És així en l'estudi de Verdés i Vilagrasa (1993), en què la població castellanoparlant també es va mostrar a favor de la facilitat lingüística dels nens.

Tot i que l'ítem sobre el factor edat a BALLI ens dóna una idea sobre l'opinió dels enquestats, l'ítem del qüestionari és molt general, ja que no diferencia l'adolescència de la infància i l'edat adulta. En canvi, en l'enquesta de Victori (1992) s'hi inclou un ítem que sí que dóna una informació més detallada. A la pregunta «quina creus que és la millor edat per aprendre un idioma?», un 78 % van triar el tram dels 5 als 12 anys.

Constatada aquesta creença generalitzada, caldrà, doncs, preguntar-nos si la població és capaç de fer explícits els motius que la indueixen, com també caldrà considerar el perquè de la seva persistència. A la bibliografia trobem poca informació sobre aquests dos aspectes. Tan sols a l'estudi de Victori s'indica que els enquestats van atribuir la capacitat superior dels nens sobre els adults a factors de desenvolupament cognitiu i social (en un 84 i un 16 %, respectivament). Pel que fa a la persistència de la creença, Snow proposa dues hipòtesis, una de les quals només és pertinent en contextos de segona llengua, mentre que l'altra seria aplicable tant a un context de segona llengua com de llengua estrangera. Segons la primera, la població adulta ha d'afrontar situacions en la L2 de més dificultat comunicativa que els nens, i això fa que les seves mancances es facin més evidents. Aquest fenomen, segons Snow, podria portar a pensar erròniament que els adults tenen més dificultats que els nens, quan en realitat les situacions de comunicació a què pares i fills estan exposats no són comparables. Segons l'altra hipòtesi, l'orgull de pare seria un altre factor explicatiu de la creença. Sovint, als ulls de l'adult, i especialment dels pares, sembla que el nen tingui una competència lingüística més avançada de la que realment té. En part, això és degut al fet que els nens tenen una gran capacitat per reproduir per mimetisme les rutines a classe i les interaccions de tu a tu amb l'adult. D'altra banda, els pares s'impressionen fàcilment davant el progrés lingüístic d'un fill, ja que sovint no coneixen la llengua segona/estrangera que el fill aprèn o no en tenen un bon domini i, per tant, no solen ser bons jutges.

A més a més de les conjectures de Snow per explicar els motius que indueixen la població a pensar que el nen és més bon aprenent que l'adult, cal també considerar la naturalesa mateixa de les creences en general. Se sap que les creences es formen d'hora a la vida per un procés de transmissió cultural (Pajares, 1992) i que sovint l'adult no les qüestiona ni les confronta o revisa. Aquest, doncs, és un altre factor que ajudaria a entendre aquesta persistència.

## 2. Plantejament de l'estudi

La major part dels estudis publicats sobre creences s'han fet en contextos de segona llengua, i no de llengua estrangera. Sovint, també els informants de les enquestes o entrevistes són adolescents o adults, i no pas els pares dels aprenents joves. Cal afegir que els estudis sobre actituds de pares en referència a l'aprenentatge d'una llengua provenen de contextos distants. Holmen et al. (1992) analitzà les actituds de pares immigrants a

països nòrdics en referència a la L1 dels seus fills. Cazabón et al. (1993) comparà les actituds sobre el bilingüisme i el biculturalisme de pares de nens que seguien programes bilingües als EUA. Starets (1991) va estudiar el mateix al Canadà amb aprenents i pares acadians de Nova Escòcia en referència al francès (la L1) i a l'anglès. S'observa, doncs, una manca d'estudis de creences sobre l'aprenentatge d'una llengua estrangera, ja que els existents provenen de contextos bilingües en què s'analitzen les creences dels pares d'una de les dues llengües de la comunitat.

L'objectiu d'aquest treball és aprofundir l'estudi de creences dels pares de nens que han iniciat l'aprenentatge de l'anglès precoçment i les projeccions d'aquestes sobre els seus fills. La pregunta principal de la recerca és: 1) Quines creences tenen els pares sobre l'aprenentatge d'una llengua estrangera abans dels vuit anys? D'aquesta pregunta n'han sorgit dues de més específiques: 2) Quines diferències veuen entre l'aprenentatge de l'anglès de petit i de gran? i 3) Hi ha alguna relació entre les creences dels pares i la pertinença a una comunitat bilingüe?

## 2.1. DESCRIPCIÓ DE LA MOSTRA

Es van realitzar 40 entrevistes a pares de nens menors de 8 anys que estudiaven o havien estudiat anglès a l'escola o al parvulari. D'aquestes entrevistes, 22 es van fer en dos centres a Madrid (un parvulari i una escola) i les altres 18 a dos centres a Barcelona (també un parvulari i una escola). En tots els casos els centres eren privats i estaven situats en barris de classe mitja. Al parvulari de Madrid es feia anglès a partir dels quatre anys durant mitja hora diària, i al de Barcelona, a partir dels cinc mesos, de deu a vint minuts diaris. A l'escola de primària de Madrid, tots els nens feien anglès dos cops per setmana dins l'horari escolar, mentre que a l'escola de Barcelona l'anglès era una activitat extraescolar també dos cops a la setmana. Segons els pares enquestats, el fet que el centre escolar oferís ensenyament d'anglès en edat precoç no va ser un factor decisiu per a la tria de l'escola.

Donades les condicions d'horaris laborals i escolars, moltes entrevistes es van fer amb les mares, la major part de les quals tenien estudis secundaris i algunes, universitaris. Quant a les edats, es van entrevistar 10 mares de menys de 35 anys, 24 de 35 a 39 anys i 9 de més de 39 anys. A les taules 1, 2, 3, 4 i 5 es presenten les variables considerades relatives a les 40 famílies objecte de l'estudi. La major part de famílies de Barcelona parlaven en català a casa, encara que tenien contacte freqüent amb el castellà amb familiars. La major part de famílies de Madrid no tenien contacte social amb parlants d'altres llengües que no fossin el castellà, encara que 5 tenien contacte amb altres llengües per vincles familiars. Cal destacar que tots els pares enquestats havien nascut a Espanya, exceptuant una mare holandesa resident a Espanya des de feia 15 anys, però que s'a-

dreçava a la seva filla en castellà. Pel que fa al coneixement de llengües estrangeres, un nombre considerable de pares va iniciar-se amb el francès en l'ensenyament obligatori. Quant a l'anglès, la majoria (especialment els homes) en tenien coneixements, i més de la meitat l'utilitzaven a la feina.

TAULA 1. *Edat dels nens de l'estudi*

<i>Edat dels nens</i>	Tres	Quatre	Cinc	Sis	Set
N = 44	4	12	14	11	3

TAULA 2. *Cursos d'ensenyament rebuts pels nens*

<i>Cursos escolars</i>	Un	Dos	Tres	Quatre
N = 44	14	13	13	4

TAULA 3. *Llengües habituals de les famílies entrevistades*

<i>Barcelona</i>	N = 18	<i>Madrid</i>	N = 22
Català/Castellà	3	Castellà	15
Català	3	Castellà/contacte amb una llengua hispana	5
Castellà/contacte freqüent amb el català	1	Castellà/contacte amb una llengua estrangera	2
Català/contacte freqüent amb el castellà	11		

TAULA 4. *Nivell de coneixements d'anglès per part dels pares*

<i>Nivell d'anglès</i>	Nul	Elemental	Intermedi	Alt	No contesta
N = 80	15	18	19	23	5

TAULA 5. *Ús professional de l'anglès per part dels pares*

<i>Ús de la feina</i>	Sí	No	No treballa	No contesta
N = 80	43	24	9	4

## 2.2. DISSENY I MÈTODE D'ANÀLISI DE LES ENTREVISTES

Es va dissenyar una entrevista semiestructurada amb la qual es pretenia que els pares verbalitzessin les seves creences sobre l'aprenentatge de llengües de manera força espontània. Les preguntes de l'entrevista cobrien tres temàtiques (apèndix A). La primera girava entorn de les opinions dels pares sobre l'aprenentatge de l'anglès en general i, en particular, sobre l'aprenentatge abans dels vuit anys (*per què és important aprendre anglès?, per què és important avançar l'edat d'inici?*). A les entrevistes de Madrid també es demanava si les seves opinions variarien en cas que visquessin en una comunitat autònoma bilingüe. El segon tema de l'entrevista estava centrat en el fill. Es demanava informació sobre la vivència del nen a la classe d'anglès (el grau de satisfacció, quant i què havia après, com se'ls ensenyava) i sobre la percepció d'aquesta vivència pels pares (si creien que el nen hi tenia facilitat, si n'estaven satisfets, si els semblava bé el temps que l'escola dedicava a l'anglès). A la tercera part es demanava que fessin una valoració del seu propi aprenentatge d'una llengua estrangera, fent especial èmfasi en l'experiència escolar i a les creences personals sobre l'edat d'inici de l'idioma.

Les preguntes de l'entrevista van funcionar com a punts de partida comuns a totes les entrevistes, encara que cada entrevista es va portar amb variacions en l'ordre i nombre de preguntes en funció de la interacció que es va establir amb les mares. En força ocasions una resposta portava l'entrevistador a una determinada pregunta, i amb freqüència no es va fer necessari formular explícitament totes les preguntes, ja que alguns temes sorgiren espontàniament. És el cas de l'última pregunta sobre l'edat, tema que gairebé sempre va treure l'entrevistat abans que se li demanés explícitament. De la mateixa manera, alguns cops també es van fer preguntes que no estaven anotades a la guia de l'entrevista, però que en el moment de l'entrevista, i també fruit de la interacció, va semblar oportú plantejar.

La major part d'entrevistes es van fer quan els pares anaven a recollir els seus fills a l'escola, amb una durada aproximada de deu a vint minuts. En una primera fase de l'estudi es van analitzar les 18 entrevistes de Barcelona, i s'hi van poder identificar vuit creences relacionades amb l'aprenentatge precoç de l'anglès. Posteriorment s'han analitzat les 22 entrevistes de Madrid per tal de poder ratificar i aprofundir les vuit creences inicials i identificar-ne d'altres. A partir de les transcripcions de les entrevistes, s'ha efectuat una anàlisi informatitzada de continguts (Q.S.R. NUD.IST, 1993) fent especial atenció a l'ús quotidià de llenguatge metafòric d'acord amb la concepció de Lakoff i Johnson (1980).



### 3. Anàlisi de les entrevistes

Fruit de l'anàlisi s'han identificat 24 creences (taules 6 i 7) que es descriuen extensament en les seccions 3.1. i 3.2. En la secció 3.1. es tracta la premissa general que el nen té més facilitat que l'adult, i en la secció 3.2. s'analitzen altres creences sobre l'aprenentatge del nen en el marc escolar. En aquestes dues seccions només s'han identificat com a creences les que es manifesten en un mínim de tres entrevistes, i en aquest treball apareixen en cursiva, sovint acompanyades d'extractes de les entrevistes. Aquests extractes, que s'han marcat amb un asterisc, sempre van seguits de la ciutat on es va fer l'entrevista a través d'un codi d'identificació: BCN per a Barcelona i MAD per a Madrid. Si bé la finalitat principal d'aquest treball ha estat identificar creences i no pas quantificar-les, sovint es presenta el nombre de creences o opinions trobades en el corpus de dades (entre parèntesi), per tal que el lector pugui copsar-ne el grau de popularització. La secció 3.3. recull les opinions manifestades pels pares de Madrid sobre l'aprenentatge precoç d'una llengua estrangera en una comunitat bilingüe.

#### 3.1. EL FACTOR EDAT EN L'APRENENTATGE D'IDIOMES

L'anàlisi de les creences manifestades pels pares a propòsit de les rons per introduir l'ensenyament/aprenentatge d'una llengua estrangera (anglès) en una edat precoç deriva d'una premissa o postulat general segons el qual els nens, com més petits, més facilitat tenen per aprendre que els adults (3.1.1), convicció que mantenen fermament i raonen a partir d'una sèrie d'arguments que constitueixen les seves hipòtesis explicatives d'aquest fenomen (3.1.3). També s'hi inclouen les creences relatives a la inferioritat de l'adult (3.1.2) i les argumentacions que donen (3.1.4). En la taula 6 es recullen les creences relatives a aquests punts.

##### 3.1.1. *La facilitat del nen per aprendre idiomes*

En un 92 % (37/40) de les entrevistes, els pares coincideixen a creure que *els nens tenen més facilitat que els adults per a les llengües*; la resta no es pronuncia sobre aquest punt o ho fa de manera escèptica o dubtosa.

Alguns pares creuen que aquesta facilitat específica per a les llengües és part d'una facilitat genèrica del nen per a l'aprenentatge de qualsevol cosa, és a dir, que *els nens tenen facilitat per a tot* (9/40). Aquesta afirmació es basa en l'observació que *aprendre un idioma de petit no demana gaire esforç* (18/40) i que *els nens aprenen amb rapidesa* (6/40).

TAULA 6. *El factor edat en l'aprenentatge d'idiomes*

<i>L'oposició nen-adult</i>	Els nens tenen més facilitat que els adults per les llengües (37/40).
	Aprendre un idioma de gran és difícil i demana molt esforç (35/40), mentre que aprendre'l de petit no demana gaire esforç (18/40).
	Com més petits són els nens, millor aprenen (assimilen) l'idioma (22/40)
	Els nens tenen una facilitat especial per adquirir la pronunciació (14/40).
	Els nens aprenen principalment vocabulari (11/40).
	Els nens tenen facilitat per tot (9/40).
	Aprendre estructures gramaticals és massa difícil per als nens (8/40).
	Els nens aprenen amb rapidesa (6/40).
<i>Hipòtesis explicatives</i>	Els adults aprenen estudiant i els nens, jugant (21/40).
	Els nens tenen bona memòria i no oblidem el que aprenen (15/40).
	El nens aprenen un idioma de manera similar a com aprenen la L1 o una L2 en un context bilingüe (12/40).
	Els nens aprenen la nova llengua de manera natural (9/40).
	Els nens són més oberts que els adults (4/40).
	Els nens estan més ben dotats per a l'aprenentatge de llengües que els adults (4/40).

«Lo aprenden todo con una facilidad increíble, y el inglés es una cosa más». [MAD 35]

Aquesta facilitat és atribuïble al factor edat, de manera que com més aviat comencin millor, perquè *com més petits més bé aprenen (assimilen) l'idioma (22/40)*.

«Com més petit ets, més facilitat tens per assimilar-la (la llengua)». [BCN 14]

Cap dels pares entrevistats no ha manifestat el contrari, és a dir, que l'adult hi tingui més facilitat que el nen. La creença, per tant, que els nens hi tenen més facilitat està molt arrelada, fins al punt que, en aquells casos comptats en què es manifesta algun dubte, el pes de la creença popular és tan fort que no s'atreveixen a rebutjar-la:

«Aunque todavía tienen que demostrármelo. No lo veo claro, pero prefiero probarlo (que el niño asista a clases de inglés) por si acaso». [MAD 24]

La major part d'afirmacions dels pares es fan a un nivell general, sense explicitar si aquesta facilitat per aprendre l'idioma abasta la totalitat dels diversos components implicats en la competència comunicativa en una llengua o només alguns de concrets.

### 3.1.1a *La facilitat específica per a la pronunciació i el vocabulari*

Els pares que intenten especificar-ho es refereixen particularment a dos dominis, el de la pronunciació i el del vocabulari, contraposant-los al de la gramàtica i al de les estructures sintàctiques. Així, on més coincideixen és en el fet que *els nens tenen una facilitat especial per adquirir la pronunciació* (14/40):

«Entonces da igual los sonidos que sean, francés, chino... los adquieres de forma automática, no tienes que aprenderlos». [MAD 31]

Aquesta facilitat per a la pronunciació és tan notòria per a alguns dels pares, que la situen a un nivell de competència nativa:

«Qualsevol paraula en anglès, la pronuncien com a anglès, no com nosaltres, els que hem après una miqueta de grans, que tenim una pronunciació diferent». [BCN 13]

I addueixen aquesta raó per argumentar que és bo començar quan s'és petit. Una mare, reflexionant sobre la seva experiència, diu:

«(Si hubiera empezado de pequeña) creo que tendría mucha mejor pronunciación de la que tengo». [MAD 24]

Pel que fa als altres components lingüístics, els pares creuen que *els nens aprenen principalment vocabulari* (11/40):

«Jo penso (que tenen més facilitat) per enganxar el vocabulari». [BCN 5]

Però pensen que *aprendre estructures gramaticals és massa difícil per als nens* (8/40):

«Una estructura no te la sabran fer, però bé, ja arribaran a Primària, que els ensenyaran a llegir i escriure perfectament, i tindran noció de l'estructura». [BCN 18]

Cal remarcar que aquests pares no manifesten en cap moment si els nens tenen facilitat o no per entendre o produir missatges, val a dir, si tenen facilitat per comunicar-se amb el nou idioma.

### 3.1.2. *La dificultat de l'adult: la barrera de l'edat*

La creença que *aprendre un idioma de gran és difícil i demana molt esforç* (35/40) ha estat remarcada de forma explícita o implícita pels pares entrevistats en fer-se ressò de la particularíssima facilitat dels nens. Cal, especialment, fer esment de l'edat que els pares consideren com a frontera entre la facilitat i la dificultat per aprendre un idioma, que situen, a tot estirar, entre els 7 o 8 anys:

«Pienso que, hasta los 8 años o así, de lo que se les mete, algo queda». [MAD 24]

A partir d'aquesta edat aprendre un idioma ja comença a demanar més esforç i resulta més difícil. Alguns, més pessimistes que d'altres, veuen difícilíssim o gairebé impossible «d'acabar» quan s'és adult:

«Partim de la base que l'idioma que aprens als 4 anys, l'aprendràs molt millor que si l'aprens als 16 i moltíssim més que si l'aprens als 28, com jo». [BCN 15]

«A partir de los 20 años estás perdido, te cuesta más trabajo asimilar cualquier cosa». [MAD 38]

La major part dels pares expressen aquestes creences en parlar de la seva pròpia experiència. Gairebé tots van començar a estudiar una llengua estrangera a l'escola, cap als 10-11 anys. A més, atès que una majoria dels entrevistats tenen més de 34 anys, la necessitat d'aprendre anglès els va agafar desprevinguts, ja que són una de les últimes generacions que van estudiar majoritàriament francès.

«A partir dels 15 vaig començar amb l'anglès... dels 16 cap amunt tots vam entrar havent estudiat francès; (l'anglès) l'hem fet de grans i això es nota moltíssim... he hagut de fer una *matxacada* per arribar al nivell». [BCN 2]

Quan se'ls pregunta si els hauria agradat començar més aviat, la resposta és gairebé unànime: consideren que com més aviat millor, als 3 o 4 anys, perquè així els hauria resultat més fàcil i ara en sabrien més:

«Porque ahora hubiera sabido algo más de lo que sé, que no es nada». [MAD 32]

3.1.3. *Hipòtesis explicatives de la superioritat dels nens sobre els adults per a l'aprenentatge d'idiomes*

L'oposició entre la facilitat dels nens i la dificultat dels adults per a l'aprenentatge d'idiomes és, com s'ha vist, una opinió compartida per la quasi totalitat dels pares, els quals donen diverses raons per explicar-la. Aquestes raons configuren un seguit d'hipòtesis explicatives que es consideren a continuació.

3.1.3a *El procés natural*

En primer lloc, consideren que *els nens aprenen la nova llengua de manera natural* (9/40):

«Ho agafen com la cosa més natural». [BCN 10]

Possiblement aquesta naturalitat per part del nen i aquesta manca de consciència influeix en el fet que alguns pares pensin que *els nens aprenen un idioma de manera similar a com aprenen la L1 o una L2 en un context bilingüe* (12/40). Aquesta creença la manifesten majoritàriament els pares que viuen en una comunitat bilingüe (com els entrevistats a Barcelona) o aquells que, vivint en una comunitat monolingüe (Madrid), han experimentat un context bilingüe (llengua diferent del pare, mare o familiar, experiència d'immersió escolar dels pares, etc.).

«Lo ves (la lengua extranjera) como una cosa natural, normal, como algo que ya naces casi con ello. Entonces es como el castellano, que lo aprendes cuando naces». [MAD 36]

«Els ho agafen com si estiguessin aprenent el castellà (com a L2 a Catalunya) o un altre idioma». [BCN 5]

És per aquesta raó que justifiquen que l'edat d'inici sigui al més precoç possible, perquè el nen pugui seguir el mateix procés que ha seguit per aprendre la L1 o L2, és a dir, fàcilment i sense esforç, tal com una mare diu:

«Aprendre l'anglès de forma natural i primària, des del principi». [BCN 13]

3.1.3b *La plasticitat del nen*

Aquestes creences suposen de manera implícita la idea que el nen gaudeix d'una plasticitat que li facilita l'aprenentatge lingüístic. En aquest sentit, *els nens estan més ben dotats que els adults per a l'aprenentatge*

(4/40), és a dir, hi ha un factor d'ordre qualitatiu que és exclusiu dels nens:

«I sembla que a aquesta edat també el cervell està més preparat». [BCN 10]

L'anàlisi del llenguatge amb valor metafòric utilitzat pels pares és molt il·lustrativa de la seva concepció sobre com els nens aprenen l'idioma. Pensen que el nen («la ment», «el cervell», «la cabeza») és com un receptacle, i que l'idioma («el inglés», «palabras», «cosas», «quelcom») s'hi instal·la sense dificultat. A més, *els nens estan més oberts que els adults* (4/40), aquest «recipiente» és «obert» i gaudeix, per tant, de la característica de la receptivitat que facilita l'aprenentatge:

«Tienen la mente muy abierta». [MAD 1]

Per expressar aquesta obertura que possibilita l'acoblament entre continent i contingut fan servir dos tipus de verbs. D'una banda, verbs d'acció que indiquen un moviment de fora a dins, com «les pones», «les das», «les metes», «entra», i que accentuen un procés passiu per part del nen. En alguns casos l'èmfasi està en la intervenció molt activa de l'adult:

«Pienso que, hasta los 8 años o así, *de lo que se les mete*, algo queda». [MAD 24]

mentre que per a altres es tracta d'exposar el nen a la nova llengua i esperar que l'aprenentatge s'esdevingui tot sol:

«Si ja de petit ho vas sentint, *pel sol fet de sentir-ho ja t'entra*». [BCN 15]

En segon lloc, i amb molta més freqüència que els anteriors, fan servir verbs de direcció de dins a fora, que impliquen una visió més activa per part del nen, com ara «cogen», «enganxen», «pillan», «maman», «asimilan»:

«Amb poc temps, ha *agafat* moltes coses». [BCN 2]

«Están *mamando* inglés, lo cual me parece fabuloso». [MAD 35]

En altres casos es combinen les dues visions, com:

«Y todo lo que les *pongas* lo *recogen*». [BCN 4]

Una metàfora molt utilitzada és comparar els nens amb «esponges» que es van amarrant:

«Com més petits, més són com *esponges*, més *s'empapen*. Més els *entra*».  
[BCN 15]

### 3.1.3c. *La retentiva*

Una altra creença que, segons els pares, explica la facilitat per a l'aprenentatge d'idiomes és que *els nens tenen bona memòria i el que aprenen, no ho obliden* (15/40). Tenir memòria és un indicador de facilitat per als idiomes i, tal com alguns pares manifesten, els nens en tenen més que els adults:

«Creo que és evidente que, cuando tienes la memoria despierta, es de pequeño». [MAD 38]

L'anàlisi de les expressions que manifesten aquesta creença mostra que la major part dels pares pensen en una memòria a llarg termini. Els pares ho expressen equiparant l'anglès a una «cosa» que es passa a «posseir» i, si de moment no es recorda, tard o d'hora es recupera:

«Si aprenen 100 paraules, ja les tenen per sempre». [BCN 1]

«Sobre todo en la retentiva, porque si te lo puede decir un día y pasa el tiempo se sigue acordando». [MAD 37]

Els verbs més utilitzats quan parlen de la memòria són «retenir», «quedar» «gravar» tots ells amb el mateix valor metafòric de guardar l'idioma (paraules, coses, etc.) dintre d'ell mateix (el nen, el cap, etc.).

### 3.1.3d. *El component lúdic*

Per últim, creuen que una altra causa facilitadora per a l'aprenentatge és la manera d'aprendre: els adults aprenen estudiant i *els nens, jugant* (21/40). Aquest component lúdic es manifesta de dues maneres. D'una banda, es considera que el nen ho aprèn tot jugant, cantant, fent titelles, etc.:

«Se aprende sin esfuerzo, porque todo es como un juego, están aprendiendo inglés a través de juegos, de actividades... cosas así». [MAD 26]

I d'una altra, hi ha la idea que el fet d'aprendre és un joc en si mateix, és com jugar a posar vestits diferents (etiquetes verbals) a les coses que coneix en la seva llengua:

«Es un juego, o sea decir cosas en otros idiomas». [MAD 24]

De fet, diverses mares van explicar que els nens, a casa, feien jocs verbals (endevinalles) amb l'adult o entre els germans:

«Digues un animal i jo et diré com es diu en anglès». [BCN 6]

Aquest aspecte lúdic els fa creure que el nen aprèn experiencialment a través dels sentits (escoltant, cantant, mirant imatges, movent-se, etc.) i no analíticament (estudi del sistema lingüístic, com fa l'adult). A més, el joc és plaer i no es fa per obligació:

«Imagino que el fet de fruir-ne com un joc, no com una obligació, hi deu contribuir». [BCN 6]

### 3.1.4. *Hipòtesis explicatives de la inferioritat dels adults respecte dels nens*

Els pares són conseqüents pel que fa a aquesta qüestió, ja que, quan expliquen les raons de les dificultats que troben els adults en aprendre un idioma, les situen en els pols oposats de les adduïdes per justificar la facilitat dels nens.

#### 3.1.4a. *El procés artificial i dificultós de l'adult*

Si els nens aprenien de manera natural quasi sense adonar-se'n, *aprendre un idioma de gran és difícil i demana molt esforç* (35/40). Els nens s'ho prenen com un joc, els grans com un «treball difícil» en resposta a una necessitat (feina, turisme, etc.) que fa «patir», que pot arribar a ser una «tortura» i que, sobretot, demana molt «d'esforç»:

«Demana un esforç extra, i llavors aquell esforç extra havia de ser molt bo perquè et compensés el fet d'anar-hi (a classe)». [BCN 9]

#### 3.1.4b. *L'encarcament mental*

Les raons que donen per explicar aquesta dificultat són les contràries a les esmentades en parlar de la facilitat dels nens. Així, per exemple, exposen que de gran falla la memòria i costa d'adquirir l'accent.

«La memòria et falla». [BCN 12]

«Cuando eres mayor no tienes... la forma de hablar los mismos sonidos, te cuesta más reproducir que a un niño pequeño». [MAD 25]



Si en el cas del nen es diu que està «obert», ara s'utilitza el terme «tancat»:

«Porque ya estás muchísimo más cerrado». [MAD 27]

Una minoria apunta a canvis mentals que s'han esdevingut amb el temps a causa de l'aprenentatge lingüístic previ:

«Quan ets gran et suposa un problema més gran, perquè tens la mentalitat molt més estructurada amb les llengües que has assimilat de petit». [BCN 14]

### 3.1.4c. *El component motivacional: l'obligació o la necessitat*

Molts dels pares entrevistats s'han vist obligats per necessitats professionals a estudiar l'anglès de grans, posant-hi en general enormes dosis de voluntat, sovint sense l'èxit desitjat. Això es deriva de la creença, àmpliament compartida pels pares, que *els adults aprenen estudiant* i els nens, jugant (21/40):

«El inglés en niveles superiores no suele ser tan divertido». [MAD 28]

Ja no és divertit, perquè perd el component lúdic. S'estudia «*en serio*», «a través de lliçons», «amb llibres», «metòdicament» i «estudiant gramàtica i regles». També s'hauria de fer «practicant», però sembla que aquesta activitat majoritàriament es fa, si hi ha possibilitats, fora de l'escola.

## 3.2. L'EXPERIÈNCIA ESCOLAR EN L'APRENTATGE D'IDIOMES

En l'apartat anterior s'ha analitzat la creença dels pares que els nens aprenen amb més facilitat que els adults; aquí es tracta de veure com els pares han vist l'experiència d'iniciar els seus fills en una llengua estrangera a una edat precoç. Aquesta reflexió ha fet aflorar altres creences, que a vegades trenquen la consistència del sistema descrit en l'apartat anterior. La descripció de l'experiència s'ha fet en relació amb aquests aspectes: l'aprofitament de les classes (3.2.1), la metodologia didàctica (3.2.2) i el temps d'exposició a l'idioma (3.2.3). A la taula 7 es recullen les creences relatives a aquests punts.

### 3.2.1. *L'aprofitament de les classes*

A les entrevistes, els pares fan valoracions diverses del que els seus fills han après. La major part n'estan satisfets o molt satisfets, mentre que

TAULA 7. *L'experiència escolar en l'aprenentatge d'idiomes*

<i>L'aprofitament</i>	L'aprenentatge dels nens a l'escola es limita a la reproducció de paraules, cançons i frases fetes (36/40).
	Malgrat l'escàs rendiment immediat, el guany serà a la llarga (11/40).
	L'aprenentatge a aquesta edat consisteix principalment en una familiarització amb la llengua (6/40).
	Si els nens no saben llegir ni escriure, només poden aprendre vocabulari (4/40).
<i>La metodologia didàctica</i>	Als nens se'ls ha d'ensenyar jugant (15/40).
	Als nens d'avui se'ls ensenya de manera diferent i molt millor que abans (7/40).
	A aquestes edats l'efecte de les classes en els nens depèn bastant del professor (5/40).
<i>El temps d'exposició a l'idioma</i>	L'exposició diària dels nens a l'idioma no hauria de ser gaire prolongada (25/40).
	A Primària, l'exposició pot ser més intensiva que al parvulari (3/40).

d'altres no constaten un aprenentatge suficient o se'ls fa difícil valorar-lo. Aquesta sensació de poc aprofitament només la van expressar els pares dels nens que feia dos i sobretot tres anys que estudiaven anglès, mai durant el primer any. No obstant això, tant els que se'n mostren satisfets com els que no n'estan convençuts creuen que «com més petit, millor». Això fa que hi hagi pares que no esperen resultats a curt termini del que el fill aprèn, perquè *el guany serà a la llarga* (11/40):

«Del que sí que estic convençuda és que... si no aprenguéis coses (ara) li serviria per després». [BCN 8]

Aquestes expectatives a llarg termini són molt importants per a la major part de pares, especialment aquells que troben que els seus fills estan aprenent poc.

En definitiva, els pares veuen el que els seus fills estan fent ara tan sols com l'inici d'un procés que serà llarg. Així doncs, parlen d'aquesta experiència com «un primer contacte», «una empenta», «una familiarització», «una preparació» o l'establiment d'una «base». Entre els avantatges a llarg

termini que implica aquest inici a la llengua, s'esmenta el fet que es pot assolir un nivell més avançat i que, per tant, es guanya temps:

«Em vaig equivocar el primer any —que no vaig apuntar la nena a anglès—, i per això ara no voldria tornar-me a endarrerir —pel fet que la nena no tindrà anglès quan comenci Primària—... No vull que perdi el que ha après aquests dos anys». [BCN 16]

D'aquest últim extracte crida l'atenció el lèxic que la mare utilitza («endarrerir» i «perdre»), que és una excel·lent exemplificació de la metàfora de l'aprenentatge d'una llengua com a camí, viatge o, potser millor, com a cinta transportadora que està sempre en funcionament i, si en baixes o no hi pugues a temps, després mai no et pots recuperar. Els pares també utilitzen aquest mateix llenguatge metafòric per explicar la seva experiència amb la llengua estrangera:

«Que no le pase como a nosotros, que lo cogimos muy tarde». [BCN 4]

Aquest raonament (guanyar temps) el fan tant els pares que consideren que *l'aprenentatge a aquesta edat consisteix en una familiarització amb la llengua* (6/40) com els que manifesten que *l'aprenentatge dels nens a l'escola es limita a la reproducció de paraules, cançons i frases fetes* (36/40) que, com es veu, són majoria. En la primera creença els pares creuen que el nen està interioritzant la llengua, que aprèn a conèixer que hi ha d'altres llengües i sons, i que això és més important que el que el nen pugui aprendre productivament a curt termini. Aquest procés d'interiorització, «d'assimilació», no és observable, però confien «que després (tot el que s'està aprenent ara) sortirà». Els següents fragments són molt il·lustratius:

«Sincerament, tampoc no és la nostra idea que n'apregui. (Ara) s'hi ha de familiaritzar. Jo crec que és un procés d'aprenentatge». [BCN 3]

A aquests pares no els preocupa que ara sembli que els seus fills aprenguin poc. Confien que, si comencen aviat, l'anglès progressivament passarà a ser quelcom natural per al nen, perquè així de gran «lo tenga más asumido», va dir una mare. Una altra va utilitzar l'expressió «portar l'anglès de petit», com si es tractés d'una peça de roba, com si fos una segona pell.

Els pares que mesuren l'aprenentatge dels nens a l'escola a través de la capacitat de reproducció de paraules, frases fetes, etc. utilitzen expressions com «superficial», «senzill» i «no en profundidad» per descriure el que els seus fills han après fins ara i ho justifiquen per la seva poca edat.

La majoria explica que, bàsicament, estan aprenent vocabulari elemental, «paraules soltes» diuen molts pares, però n'estan contents perquè pensen que a aquestes edats els nens aprenen principalment vocabulari i no pas llenguatge més funcional:

«Por lo que me comenta ella es a base de... son los colores, algo básico, el vocabulario. [...] Aunque quizás... me temo que con seis años tampoco se les puede apretar más, ¿no?». [MAD 19]

Fins i tot hi ha pares que justifiquen el fet que no aprenguin o treballin d'altres aspectes de la llengua dient que encara no saben escriure o llegir. Per tant, la creença seria *si el nen no sap llegir ni escriure, només pot aprendre vocabulari en la LE* (4/40). Una mare ho explicava així:

«Una estructura no te la sabran fer, però *bueno* tampoc no ens interessa. Ja arribaran a Primària, que els ensenyaran a llegir i escriure perfectament i tindran noció de l'estructura». [BCN 18]

Resumint, hi ha pares que confien que el nen està aprenent encara que no ho demostrï, mentre que per a d'altres el nen aprèn bàsicament vocabulari. En aquest segon grup, els pares són conscients de les limitacions del nen, i per tant no els sorprèn que el nen no aprengui moltes paraules o que no aprengui a comunicar-se. Hi ha, però, un tercer grup de pares que també es miren l'aprenentatge des d'un punt de vista productiu, que mostren decepció pel que el nen està aprenent. Tot i així, i a pesar de la manca de resultats tangibles, creuen que les classes de LE tindran una funció en una etapa posterior de la vida dels seus fills.

### 3.2.2. *La metodologia didàctica*

Es va preguntar als pares si estaven satisfets de l'experiència del seu fill o si voldrien que fes més hores de classe; els que responien positivament sovint ho justificaven al·ludint a la metodologia, que majoritàriament qualifiquen d'apropiada. Així ho va expressar aquesta mare quan se li va demanar quantes hores li semblaria adequat que un nen fes anglès:

«Menos de tres o cuatro no. Se puede enfocar de formas amenas. No tiene que pasar nada». [MAD 20]

I aquesta altra, quan se li va demanar a què atribuïa el fet que la seva filla semblava que gaudia de la classe d'anglès:

«Se'ls dóna d'una manera prou dinàmica, suposo que (aquesta) és la paraula, o divertida, que a ells els agrada». [BCN 18]

Darrera d'aquestes afirmacions hi ha la creença que *els nens aprenen jugant* (21/40). D'aquí, doncs, deriva aquesta altra creença que *als nens se'ls ha d'ensenyar jugant* (15/40). Aquests són alguns dels qualificatius i les descripcions que les mares van fer sobre com s'ha d'ensenyar: «de forma amena», «a modo de juego», «de forma atractiva», «d'una manera que al nen li entri», «amb eines habituals de la seva edat, dibuixant, cantant», etc. Aquesta creença és corroborada per l'experiència dels seus fills, i també per l'experiència pròpia dels pares durant l'època escolar. A la majoria d'aquests nens els agraden les classes d'anglès (37/40) i n'hi ha força que ho exterioritzen a casa cantant cançons angleses o fent participis els pares del que van aprenent. Com ja s'ha dit, els pares atribueixen aquesta actitud positiva, en part, a l'aspecte lúdic de les classes, però també al fet que els nens tenen una actitud positiva per l'escola en general, incloent-hi l'anglès i el mestre (*a aquestes edats, l'efecte de les classes en el nen depèn bastant del professor*) (5/40):

«Amb la professora de l'any passat potser hi tenia més sintonia. En aquesta edat, això és nota molt». [BCN 3]

A banda dels pares que fan una valoració positiva de la metodologia, cal esmentar els que no en tenen prou informació o coneixements per opinar (4/40), i també dues mares amb opinions oposades i diferents de tota la resta. L'una expressa la importància central de la metodologia i l'altra hi dóna poca rellevància:

«No es cuestión de empezar antes, sino de empezar bien». [MAD 18]

«A esos niveles, cualquier enseñanza es buena». [MAD 10]

També cal esmentar que hi ha força pares (11/40) que no saben quina llengua vehicular utilitza la professora a classe, i d'altres que s'ho imaginien, però no n'estan segurs (6/40).

En contraposició a l'experiència majoritàriament positiva dels nens, força pares tenen mals records en la seva experiència educativa, i en ocasions aquests records es vinculen als estudis de francès o anglès a l'EGB (Ensenyament General Bàsic) que, per regla general, van iniciar al voltant dels deu o onze anys. N'hi ha que es queixen que van aprendre poc, d'altres consideren que la metodologia no era adient i a alguns els sembla que, des de les institucions, es donava poca importància a l'idioma:

«Em van ensenyar tan malament com van poder». [BCN 3]

També hi ha persones que pensen que feien molt poques hores de classe. D'altra banda, alguns pares o bé en guarden un bon record o bé mostren una actitud neutra. Curiosament, quan es demana al grup de pares que no en guarden un bon record què feien a la classe d'idiomes, parlen de gramàtica, sobretot verbs, i en cap cas esmenten el joc o la diversió. Els pares que comparen l'experiència negativa dels seus anys escolars amb la dels seus fills avui, arriben a la conclusió que *als nens d'avui se'ls ensenya de manera diferent i molt millor que abans* (7/40).

«Jo veig que ella (la meva filla) juga i s'ho passa bé. Nosaltres anàvem a una tortura». [BCN 3]

### 3.2.3. *El temps d'exposició a l'idioma*

Més de la meitat dels pares creu que *l'exposició diària dels nens a la llengua no hauria de ser gaire prolongada* (25/40) i, en qualsevol cas, mostren dubtes quan se'ls demana si preferirien que el nen fes més hores d'anglès. Sembla, doncs, que encara que la majoria de pares estan convençuts de l'eficàcia d'iniciar el nen en l'idioma, són partidaris que aquest inici sigui gradual i suau:

«Está bien de entrada (media hora diaria) hasta que se vaya amoldando. Yo creo que está bien». [MAD 1]

Alguns d'aquests pares diuen que *a Primària l'exposició pot ser més intensiva que al parvulari* (3/40):

«Ahora que son pequeñitos, pues media hora tres veces a la semana (ya está bien). Cuando pasen a Primaria, pues una hora al día sería conveniente». [MAD 17]

Només hi ha una mare que creu que, abans dels set o vuit anys, si el nen no està en una situació d'immersió, la instrucció serveix de molt poc. De tota manera, la gran majoria de pares responen amb un no contundent la pregunta de si creuen que pot ser perjudicial el fet que el nen comenci a aprendre de tan petit. Tan sols hi ha el pare d'un nen que havia començat l'anglès amb dos anys i que comenta un possible efecte negatiu, però reporta la creença amb una certa distància:

«He sentit que hi ha pediatres que pensen que als dos anys encara pot ser fins i tot una mica... de confusió per al nano tants idiomes». [BCN 1]

3.3. LA INSTRUCCIÓ DE L'IDIOMA EN UNA COMUNITAT BILINGÜE

En aquest apartat es recullen les opinions donades pels pares de Madrid sobre l'ensenyament d'una llengua estrangera en el cas que visquesin en una comunitat bilingüe. En dotze de les entrevistes que es van fer a Madrid es va sondejar els pares sobre si retardarien l'edat d'inici de l'aprenentatge de la llengua en el cas hipotètic de viure en una comunitat bilingüe dins de l'Estat espanyol. Set dels dotze entrevistats van dir que aquest fet no hauria de ser un motiu per retardar-ne l'inici. No obstant això, en aquest grup s'hi poden distingir dues postures. D'una banda, hi ha pares que especifiquen que el fet d'haver-hi una segona llengua fins i tot pot ser enriquidor per a l'aprenentatge de la tercera:

«Yo creo que sí (que puede ayudarles al tener experiencia en dos lenguas). [...] Porque ya está más abierto a todo. [...] Marta no entendía que en su clase de inglés, que era un día o dos, las cosas se llamaran de otra manera, eso es lo que ella no comprendía». [MAD 9]

Aquesta mare considera que la seva filla va passar una temporada a la classe d'anglès sense adonar-se que es tractava d'una altra llengua:

«Mira, yo creo que ella no sabía lo que era el inglés. Y un día se enfadó conmigo y me dijo: «Pues ahora te contesto en inglés y no me entiendes», me soltó. Yo creo que no sabía muy bien qué era aquello que se llamaba de otra manera. No entendía lo del otro idioma. Ahora sabe que el inglés se habla en otro sitio. [...] Pero yo creo que antes tenía un empanada». [MAD 9]

Hi ha una altra mare a Madrid que fa el mateix comentari:

«No sé si entienden muy bien lo que es, el hecho de otro idioma». [MAD 17]

No hi ha cap comentari d'aquest tipus referent a l'anglès a les entrevistes de Barcelona.

Si bé hi ha mares que veuen avantatges en el context bilingüe, n'hi ha que no hi veuen ni beneficis ni prejudicis:

«Los niños espabilan muy bien aunque sean bilingües o trilingües en el caso de una comunidad autónoma». [MAD 11]

Dels cinc pares restants, tres o bé no s'ho han plantejat mai o bé no ho veuen del tot clar. En aquestes respostes sovint s'hi troben contradiccions: primer diuen que potser és un problema i, després, que segurament no.

«No lo tengo muy claro. He dado clases allí (en Galicia) y he tenido conflictos, sobre todo en zonas rurales... Con tres lenguas... en cuanto a gramática (hay) bastantes problemas». [MAD 3]

«Pues no lo sé. Supongo que depende del niño en particular. Eso hay que probarlo a ver cómo es. [...] Yo sí, yo sí, claro (que estaría a favor de que aprendiese al mismo tiempo otra lengua)». [MAD 8]

Per últim, destaquen dos pares que tenen una opinió més articulada sobre el fet que aprendre un idioma en una comunitat bilingüe pot ser problemàtic:

«No sé, en principio creo que..., según dicen los entendidos, al principio dos idiomas diferentes es malo, no lo sé. (...) Supongo que tendría tentación de hacerlo (de mandar al niño a clases de inglés) porque parece importante que cuanto antes aprendiera inglés, mejor. A lo mejor lo haría y esperaría a cómo respondiera. Si fuera bien, estupendo. Es un problema muy gordo el que deben tener en las comunidades. (...) Dos pueden dar problemas, pero una, al revés, cuanto antes, mejor». [MAD 20]

«Todo depende. O sea, si la familia está compuesta por una madre que hable la lengua del lugar, por un padre castellano-hablante y entonces en el colegio aprenden una tercera lengua, creo que entonces es muy positivo, cuanto antes mejor. Si su familia es de castellano-hablantes, pienso que ya tiene bastante con aprender el catalán, el vasco, el gallego. Y si su familia es de catalano-hablantes exclusivamente, pues como en la calle tampoco lo va a ver, es mejor que se dedique al catalán y al castellano». [MAD 6]

Aquests dos pares no tenen parents d'altres comunitats bilingües a la seva família. En els altres casos, el fet que la família tingui o no contacte regular amb familiars que parlin una llengua diferent del castellà no sembla estar relacionat amb les idees que manifesten.

Resumint, les opinions manifestades se situen en aquestes tres perspectives: *a)* el fet de ser bilingüe pot facilitar l'aprenentatge d'un altre idioma des de petit (3/12); *b)* el nen bilingüe no experimenta dificultats addicionals a l'hora d'aprendre un altre idioma (4/12); i *c)* els nens que pertanyen a comunitats bilingües poden tenir problemes en estudiar una tercera llengua (5/12).

#### **4. Consideracions finals**

Després de l'anàlisi de les entrevistes i responent a la primera pregunta d'aquest estudi, es pot afirmar que la gran majoria de pares comparteixen



xen la creença popular que *els nens tenen més facilitat que els adults* (37/40) per a l'aprenentatge de llengües.

Primer de tot, s'ha de remarcar que la llengua estrangera que els pares tenen en ment en aquest estudi és l'anglès. Una anàlisi exhaustiva del contingut total de les entrevistes mostra que la decisió que els nens aprenguin un idioma estranger (anglès) es fonamenta en una necessitat instrumental fruit de les circumstàncies d'avui dia. Tots els pares, sense excepció, admeten que l'anglès és una llengua important i imprescindible en el món actual, i a la vegada confessen les seves dificultats per no saber-la o aprendre-la. Al llarg de les entrevistes es manifesta clarament la projecció de la seva experiència en els fills, així com un component afectiu que es tradueix en el fet de voler donar als propis fills el que necessitaran en el futur, evitant-los l'experiència traumàtica que ells han tingut. És aquí on entren en joc les creences: com que els nens tenen més facilitat per a l'aprenentatge de llengües, si comencen de petits guanyaran temps, aprendran millor i no experimentaran el sofriment dels pares. Aquesta és la raó per la qual tots els pares entrevistats accepten com a molt positiva la introducció de la llengua estrangera (dues hores setmanals) a una edat precoç (tres anys), tant si ho fan per decisió pròpia (LE optativa) com si és per decisió de l'escola (LE en el currículum escolar). Aquesta situació és la que ha reforçat tot un sistema de creences ja existent sobre l'aprenentatge d'idiomes abans dels vuit anys.

Un aspecte important que s'ha de tenir present en el moment d'interpretar el sistema de creences dels pares és el fet diferencial entre un context d'adquisició natural i un de formal. A la llum dels coneixements que tenim sobre l'adquisició de segones llengües, es creu que és necessària una bona exposició a la nova llengua en termes quantitius (cada dia i a llarg termini) i en termes qualitius (immersió en la comunicació) per tal que es pugui manifestar la superioritat del nen sobre l'adult. Aquestes condicions es donen en més o menys grau en situacions d'aprenentatge natural. En canvi, les condicions d'un context escolar que dedica dues hores a la setmana a l'anglès poden no ser suficients perquè el nen tregui partit de la seva facilitat.

Tots els pares són coneixedors de l'existència de diferents contextos adquisicionals, ja que en donen exemples al llarg de les entrevistes (com ara aprendre castellà a Catalunya, aprendre francès al Liceu Francès, fill de pare anglès, mainadera francesa, classes formals al parvulari, etc.). El fet que arribin a distingir els diversos contextos no significa, però, que hagin analitzat els seus components diferencials de manera profunda. Aquest fet comporta que el postulat fonamental *els nens tenen més facilitat que els adults per a aprendre llengües* —que, d'acord amb els estudis empírics, és un fet normalment observable en contextos naturals— sigui extrapolat pels pares al context formal. Aquí podria raure l'explicació d'alguns dels dubtes i les contradiccions que es manifesten en el conjunt de les creences.

Una d'aquestes contradiccions afecta dues de les creences més compartides pels pares: *els nens tenen més facilitat que els adults per a les llengües* (37/40) i *l'exposició diària del nen a l'idioma no hauria de ser gaire prolongada* (25/40). Entren en conflicte, justament, perquè la segona creença restringeix la quantitat i la qualitat de l'*input* necessari per tal que es pugui fer realitat la primera. Si els pares manifesten que de dues a quatre hores setmanals són suficients per a aquestes edats, és perquè accepten que l'ensenyament de l'anglès és una activitat escolar més, i no una situació d'immersió. A més, quan parlen del context lingüístic en què els seus fills aprenen l'idioma són encara més restrictius, ja que no tenen en compte la importància de l'*input*, ni la del fet comunicatiu, per aprendre una nova llengua. A la pregunta de si saben si el professor o la professora els parla sempre en anglès, els pares contesten que no ho saben, i una majoria suposa que no, argüint que a aquesta edat seria massa difícil per als nens i nenes.

Una segona contradicció s'estableix entre les creences *com més petits, més bé aprenen (assimilen) l'idioma* (22/40) i *el nen aprenen un idioma de manera similar a com aprenen la L1 o la L2* (12/40). Si això fos així, no serien coherents les creences *els nens aprenen principalment vocabulari* (11/40) o *aprendre estructures gramaticals és massa difícil per als nens* (8/40), perquè voldria dir que l'aprenentatge a aquesta edat no seria millor —com indica la creença més general—, ja que només s'aprenen paraules. Tampoc no guardaria semblança amb l'aprenentatge d'una L2, en què els nens sí que aprenen l'estructura del sistema lingüístic, encara que de manera implícita.

És interessant assenyalar que, malgrat aquestes contradiccions, la creença estrella, *els nens tenen més facilitat que els adults per a l'aprenentatge de llengües*, no trontolla en cap moment. Els pares assumeixen que el nen ha de començar aviat per beneficiar-se dels avantatges que reporta l'edat. Per bé que a l'hora de valorar els resultats obtinguts es constata que el producte no és bo (saben només algunes paraules), la creença en la facilitat dels nens no perd força, contràriament al que es podria pensar, sinó que es projecta cap al futur: *malgrat l'escàs rendiment, el guany serà a la llarga* (11/40). Utilitzant paraules textuais d'un pare, «els sortirà», i a més aquesta preparació els familiaritzarà amb la nova llengua perquè quan siguin més grans puguin aprendre sense fer tant d'esforç. De tota manera, tots els pares estan convençuts que aquest aprenentatge de cap manera no pot ser perjudicial per als seus fills; en aquest sentit estan molt tranquils, perquè, en cas de no haver-ho encertat, tal com diu textualment un pare, «no hi perdem res».

El fet de contraposar la facilitat del nen a la dificultat de l'adult ha portat els entrevistats a comparar la manera d'aprendre del nen i de l'adult. Les creences sorgides entorn del cas de l'adult (la segona pregunta de l'estudi) són àmpliament compartides entre els pares i no mostren contra-

diccions. Les creences principals són que *aprendre un idioma de gran costa i demana molt esforç* (35/40) i que *els adults aprenen estudiant i els nens, jugant* (21). Ambdues, probablement, es fonamenten en la pròpia experiència tant a l'escola obligatòria com en les experiències postescolars. Crida l'atenció la contraposició que estableixen respecte a la necessitat d'estudiar, imprescindible de gran, però no de petit. Si bé és cert que els nens petits no aprenen idiomes estudiant, perquè encara no tenen capacitat abstracta per abordar el sistema lingüístic com a tal, els adults poden aprendre no solament estudiant, sinó també en situacions lúdiques i, evidentment, comunicant-se. Sembla, però, que en aquestes entrevistes la situació lúdica es reserva per als petits, mentre que la comunicativa es planteja com la pràctica fora de l'escola si se'n té l'oportunitat.

Pel que fa a la tercera pregunta de l'estudi, entorn de les diferències entre la població enquestada de Madrid i de Barcelona, només es poden entreveure alguns matisos diferencials. Els pares de Barcelona en cap moment plantegen com a problemàtic el fet que els seus fills aprenguin tres llengües a la vegada (castellà, català i anglès). Contràriament, les respostes dels pares de Madrid sobre la viabilitat de l'aprenentatge de tres llengües simultàniament en les comunitats bilingües han estat més diversificades; uns ho veuen com a molt positiu, d'altres ho subordinen a les qualitats dels nens i, finalment, alguns ho veuen com un problema difícil de resoldre que sorgeix del trilingüisme. No obstant això, l'aprofundiment d'aquest aspecte demanaria un treball específicament orientat a la investigació d'aquest tema i una aplicació a una població més àmplia que abastés altres comunitats bilingües i monolingües.

Resumint, el sistema de creences descrit en aquest estudi entorn l'aprenentatge precoç d'una llengua estrangera és àmpliament compartit pels subjectes de la mostra. Descobrir l'existència d'aquestes creences i el seu arrelament a la societat pot ser útil i clarificador per a tots aquells que estan implicats en el procés educatiu. Conèixer el sistema de creences que configuren la visió dels pares del procés d'ensenyament/aprenentatge d'una llengua estrangera, així com les expectatives de resultats, sovint poc realistes, pot ser extremament útil tant a l'hora de prendre decisions com a l'hora de valorar-ne els resultats, sense oblidar la influència que tot això comporta en el nen, ja que és probablement mitjançant la introjecció de les creences familiars que els nens petits comencen a gestar la formació d'actituds cap a la llengua estrangera i el seu aprenentatge.

## APÈNDIX A. GUIA DE L'ENTREVISTA

### PRIMER BLOC: L'ELECCIÓ DELS PARES

#### 1.1. *Motivació*

El seu fill/a fa anglès? Quina edat té? És una activitat extraescolar?  
Per què ha triat aquesta activitat i no una altra?  
Aquest fet va ser un criteri a l'hora d'escollir l'escola?

#### 1.2. *Grau de satisfacció dels pares*

Creu que ha estat un encert que el seu fill/a faci anglès a aquesta edat?

#### 1.3. *Cas de comunitat bilingüe (només a Madrid)*

Creu que en el cas de viure en una comunitat autònoma bilingüe, com ara Catalunya, el País Basc o Galícia, és bo que un nen/a comenci a fer anglès des de tan petit?

### SEGON BLOC: L'EXPERIÈNCIA DEL NEN/A (A TRAVÉS DELS PARES)

#### 2.1. *Grau de satisfacció del nen/a*

El nen/a gaudeix a la classe d'anglès? A què atribuiria aquesta reacció?

#### 2.2. *Grau d'aprofitament*

Sap què ha après el nen/a fins ara? Està content del que ha après?

#### 2.3. *Activitats d'aprenentatge*

El nen/a parla a casa del que fan a classe? Creu que l'ensenyen bé?  
Que sap com els parla, el professor/a, a classe?

#### 2.4. *Qualitats del nen/a*

Li sembla que el seu fill/a hi té facilitat? Què li fa pensar això?

### 2.5. *Nombre d'hores de classe*

Quantes hores a la setmana fa classe d'anglès? Li sembla bé o, si fos possible, li agradaria que fes més o menys hores?

## TERCER BLOC: L'EXPERIÈNCIA RETROSPECTIVA DELS PARES

### 3.1. *Dades personals*

Ha estudiat mai cap llengua estrangera? Quina valoració fa del que va aprendre?

### 3.2. *Factor de l'edat d'inici*

A quina edat va començar? Va ser una bona edat per començar o li hauria agradat començar abans? Quan? Per què?

Quins avantatges té començar de ben petit? Hi veu algun inconvenient?

## Referències bibliogràfiques

- BLOCK, D.: «Students and teacher metaphors for language learning», a *Actes de les Novenes Jornades Pedagògiques per a l'Ensenyament de l'Anglès*. Barcelona: ICE, Universitat Autònoma, 1990, pp. 30-40.
- BULLOUGH, R. V.: «Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education», a *Journal of Teacher Education*, 42(1), 1991, pp. 43-51.
- CAZABÓN, M. et al.: *Two-way Bilingual Education: a Progress Reports on the Amigos Program*. Research report 7. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Santa Cruz, CA, 1993.
- DEWEY, J.: *How we Think*. Boston: D.C. Heath, 1933.
- HOLMEN, A. et al.: «Parent attitudes to children's L1 maintenance. A cross-sectional study of immigrant groups in the Nordic countries». Comunicació presentada a la *Conference on Maintenance and Loss of Ethnic Minority Languages*. Noordwijkerhout (Holanda). 1-4 de setembre de 1992.
- HORWITZ, E.: «The beliefs about language inventory». Document no publicat. University of Texas, 1983.
- HORWITZ, E.: «Surveying students' beliefs about language learning», a WENDEN, A.; RUBIN, J. (ed.): *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall, 1987.
- HORWITZ, E.: «The beliefs about language learning of beginning university

- foreign language students», a *Modern Language Journal*, 72(3), 1988, pp. 283-94.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M.: *Metaphors we Live by*. Chicago: Chicago University Press, 1980.
- NUD-IST: Los Aptos (CA): Qualitative Solutions and Research Pty, Ltd., 1993. [programa informàtic]
- NUNAN, D.: *The Learner-Centered Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- PAJARES, M. F.: «Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct», a *Review of Educational Research*, 62(3), 1992, pp. 307-332.
- RILEY, P.: «Learners' representations of language and language learning», a *Melanges Pedagogiques*, Université de Nancy II, CRAPEL, 1989, pp. 65-72.
- SCHUTZ, A.: *On Phenomenology and Social Relations*. Chicago: University of Chicago Press, 1970.
- SNOW, C.: «Age differences in second language acquisition: Research findings and folk psychology», a BAILEY, A. K. M.; LONG, M. H.; PECK, S. (ed.): *Second Language Acquisition Studies*. Rowley (Mass.): Newbury House, 1983.
- STARETS, M.: *Les attitudes des élèves acadiens neo-ecossais à l'égard du français et de l'anglais au Canada*. International Center for Research on Language Planning, Quebec.
- VERDES, G.; VILAGRASA, A.: «Les theories implicites dels aprenents de català/segon llengua. Les llengües estrangeres a l'Europa de l'Acta Única», a *Actes del I Congrés Internacional sobre l'Ensenyament de Llengües Estrangeres*. Bellaterra: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, 1993, pp. 23-30.
- VICTORY, M.: «Investigating the metacognitive knowledge of students of English as a second language». University of California (LA), 1992. Tesi M. A. no publicada.
- WENDEN A. L.: «How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners», a WENDEN, A. L.; RUBIN, J. (ed.): *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Nova York: Prentice Hall International, 1987.
- WILLING, K.: *Learning Styles in Adult Migrant Education*. Sidney, NSWV: Adult Migrant Education Service, 1985.

## **Paraules clau**

*Llengua estrangera*

*Ensenyament bilingüe*

*Sociolingüística*

Abstracts

*Las autoras presentan un estudio comparado —realizado en Barcelona y Madrid— sobre las creencias populares que tienen los padres en torno al aprendizaje precoz de una lengua extranjera, concretamente, el inglés. Partiendo de dos contextos lingüísticos diferentes —en Barcelona se da una realidad bilingüe y en Madrid monolingüe— se analizan los resultados obtenidos en una serie de encuestas que vienen a demostrar la existencia de unas ideas previas compartidas (por ejemplo, los niños tienen más facilidad que los adultos para aprender lenguas, la exposición diaria de los niños con el inglés no debe ser excesiva, los niños aprenden básicamente vocabulario), lo cual revela la existencia de un imaginario previo que es necesario conocer ya que estas creencias familiares determinan y condicionan el aprendizaje infantil.*

*Les auteurs présentent une étude comparée —réalisée à Barcelone et à Madrid— sur les croyances populaires qu'ont les parents en ce qui concerne l'apprentissage précoce d'une langue étrangère, concrètement, l'anglais. En partant de deux contextes différents —à Barcelone, on part d'une réalité bilingüe et à Madrid monolingüe— elles analysent les résultats obtenus lors d'une série d'enquêtes qui démontrent l'existence de certaines idées préconçues partagées (par exemple, les enfants ont plus de facilité que les adultes à apprendre des langues, l'exposition quotidienne des enfants à l'anglais ne doit pas être excessive, les enfants apprennent principalement du vocabulaire), ce qui révèle l'existence d'un imaginaire préalable qu'il est nécessaire de connaître puisque ces croyances familiales déterminent et conditionnent l'apprentissage infantile.*

*This is a comparative study —conducted in Barcelona and Madrid— of popular beliefs held by parents regarding the early learning of a foreign language, in this case, English. Working in two distinct linguistic settings —the bilingual society of Barcelona and that of monolingual Madrid— the results from a series of questionnaires seeking to demonstrate the existence of shared preconceptions is analysed (for example, children have a greater facility for learning languages than adults, the daily exposure of children to English should not be excessive, children basically learn vocabulary). The results show the existence of imaginary preconceptions that should be known as these family beliefs determine and condition the child's learning.*