

Tragant, E. & Muñoz, C. (2023). *Lliçons de l'estudi "Ten years of English language learning at school"* (Palgrave Macmillan). Unpublished document. Universitat de Barcelona

<https://doi.org/10.1007/978-3-031-32759-9>

ISBN (tapa dura) 978-3-031-32758-2

ISBN (e-book) 978-3-031-32759-9

ISBN (tapa tova) 978-3-031-32759-9 (data 29.06.2024)

A Catalunya, quan es comença a aprendre anglès a l'educació primària, l'alumnat inicia un camí gens fàcil: el de desenvolupar unes competències complexes que requereixen el seu temps. Els infants probablement no són conscients que aquest camí serà llarg ja que els esperen deu anys d'anglès dins del sistema educatiu obligatori. Sovint els primers anys es viuen de forma positiva, però què passa posteriorment curs rere curs fins a arribar a 4t de l'ESO? Aquesta pregunta és la que la professora titular Elsa Tragant i la catedràtica Carme Muñoz (ambdues de la Universitat de Barcelona), han tractat de respondre en el llibre *Ten years of English language learning at school* recentment publicat per Palgrave Macmillan.

En l'estudi que ara es publica, d'una durada excepcional, es fa un seguiment de l'aprenentatge de l'anglès per part d'un grup d'alumnes durant tota la primària (inicialment 140 alumnes) fins a 4t de l'ESO (en un subgrup de 25 alumnes). L'estudi es va dur a terme gràcies a la col·laboració d'alumnes i mestres/professors d'anglès de 13 centres educatius majoritàriament de titularitat pública de Barcelona ciutat i província, amb el suport, en diferents moments, del British Council, el programa *Lifelong Learning* de la Comissió Europea, i RecerCaixa. Les escoles tenien un perfil mitjà, amb alumnat provinent d'un ventall de nivells socioeconòmics i una proporció baixa d'alumnat nouvingut (d'entre 1-11 % i una mitjana de dos alumnes per classe).

El llibre ha tingut molt bona acollida entre els experts de l'àmbit de l'aprenentatge de llengües, que l'han qualificat «d'únic» (Rosamond Mitchell, Universitat de Southampton,) i de «lectura imprescindible» (Nina Spada, OISE Universitat de Toronto). Dels principals resultats d'aquest llibre (adreçat al món acadèmic), se'n poden extreure les següents observacions d'interès per a la comunitat educativa i les famílies amb fills en edat escolar. Les veus dels mateixos alumnes són sovint la millor expressió d'aquests resultats.

1 L'aptitud lingüística i les llengües maternes: «Les llengües no és lo meu» (Andreu, 4t ESO)

Hi ha una correlació molt important entre els resultats de les proves de competència de llengua catalana i castellana dutes a terme a sisè de primària amb els resultats de la prova de llengua anglesa d'aquest mateix curs. També es constata una forta correlació entre una prova que mesura l'aptitud per aprendre llengües estrangeres¹ i els resultats de la prova de competències i d'altres proves de comprensió i producció d'anglès, així com també les proves de competències de català i castellà. Aquestes evidències confirmarien la hipòtesi que l'aprenentatge de primeres i segones llengües s'alimenta d'habilitats cognitives comunes. També indiquen que les habilitats verbals en les primeres llengües posteriorment poden predir les aptituds per aprendre llengües estrangeres i d'aquí la necessitat de potenciar-les des de ben petits a casa i a l'escola, amb activitats i rutines amb un fort component verbal (per exemple, llegir contes en la llengua materna i parlar-ne).

¹ MLAT-EC

2 El desenvolupament de la llengua anglesa: «Hem entrat una mica més en matèria perquè abans (primària) era: “*the colors* i pum”, saps?» (Albert, 1r ESO)

El desenvolupament de la llengua anglesa no és lineal ni homogeni. Les anàlisis de l'anglès parlat i escrit mostren grans diferències entre els alumnes, amb avanços i retrocessos individuals, sovint deguts a factors personals com la motivació, però també per factors educatius com el canvi d'etapa de la primària a la secundària. A escala general, en l'etapa de l'escola primària hi ha un desenvolupament significatiu de vocabulari, tant en quantitat com en varietat, especialment entre els 10 i 12 anys. A secundària s'observa el desenvolupament de les construccions gramaticals primer en la llengua oral (cap als 12 anys) i després en la llengua escrita (cap als 13). En moltes trajectòries d'alumnes el curs de primer de l'ESO és un moment de transició i reorganització del coneixement lingüístic que pel que sembla reflecteix un tall o canvi brusc en la metodologia a l'aula i un augment de l'atenció a la gramàtica i a la correcció lingüística. En el pla de la producció lingüística, aquest canvi sovint es tradueix en retrocessos puntuals i un major control i contenció sobre la producció lingüística. Pel que fa a la percepció dels alumnes, aquest canvi sovint provoca sentiments d'inseguretat i de rebuig de la trajectòria anterior. Seria recomanable una major comunicació entre els mestres d'anglès de les dues etapes per tal de garantir una major coherència metodològica en la transició de la primària a la secundària.

3 La consciència metalingüística. Entrevistador: «Per què ho diem diferent (mostrant un dibuix d'una sabata): “*Posa-te-la*”, “*Póntelo*” i “*Put it on?*”» Cristina: «No ho sé. No sé, perquè són idiomes diferents, no sé» (1r ESO)

A l'etapa de la primària es posa poca atenció a la consciència metalingüística dels alumnes. A l'etapa de l'educació secundària s'observa un augment significatiu de la consciència metalingüística dels alumnes, la capacitat per reflexionar sobre el llenguatge i les llengües; per exemple, comparant i contrastant les llengües catalana, castellana i anglesa. Aquest desenvolupament tardà en alumnes que treballen en tres llengües des d'edats molt primerenques sembla indicar que aquesta consciència translingüística no ha estat objecte de prou atenció a l'escola. Per contra, activitats que la potenciessin a les classes de llengües representarien oportunitats de desenvolupament del pensament analític dels alumnes i, en conseqüència, de millorar l'aptitud per aprendre llengües. Per tant, seria recomanable que el sistema educatiu reforqués des de l'inici aquest component de reflexió sobre les llengües de manera transversal, i no només a les classes de llengües estrangeres.

4 L'ortografia de l'anglès: «Les paraules es pronuncien molt més diferent de com s'escriuen. És com més lío» (Abel, 6è ed. primària)

Un dels hàndicaps principals que perceben els alumnes de sisè de primària fa referència a la manca de transparència de l'ortografia anglesa (no s'escriu tal com es pronuncia). Aquesta característica va comportar una dificultat específica per als nostres alumnes durant els primers anys d'aprenentatge de l'anglès (tant el català com el castellà s'escriuen com es pronuncien), que van experimentar problemes a l'hora de llegir en anglès, escriure'l o pronunciar les paraules escrites. La manca de transparència de l'anglès també constitueix una dificultat remarcable per als mateixos infants de parla anglesa a l'hora d'aprendre a llegir en la seva llengua materna, que

solen tardar entre un i dos anys més que els infants de llengües transparents com el català o el castellà. Per tant, seria recomanable que el sistema educatiu tingués més present aquest tret diferencial de l'anglès a l'hora de decidir quan i com s'introdueix la lectura i l'escriptura en anglès (encara que sigui de paraules soltes). Semblaria lògic que a primària es proporcionessin eines per aprendre les correspondències més recurrents entre la grafia i l'ortografia anglesa i que des del principi els alumnes prenguin consciència que l'anglès funciona diferent.

5 La dificultat del català a l'institut: «Si no hagués sigut catalana de naixement, no hagués pogut aprendre català, la veritat» (Rita, 4t ESO)

Tot i que els alumnes de 4t d'ESO reconeixien la dificultat d'aprendre a pronunciar l'anglès correctament i a parlar-lo, es va constatar una tendència a pensar que el català és una llengua difícil, més que l'anglès. A l'explicar-ho mencionaven els accents i la correcció ortogràfica en general, la gramàtica i la terminologia que havien d'aprendre, l'anàlisi sintàctica i errors persistents després d'anys d'estudi de la llengua. Molts d'aquests arguments fan pensar que potser des de l'assignatura de llengua catalana que aquests alumnes han cursat a l'ESO, s'ha posat massa èmfasi en la llengua com a objecte d'estudi. Segurament si s'adoptés un enfocament més pràctic i comunicatiu (sense excloure l'atenció a la forma en context), l'aprenentatge del català es veuria més assequible i l'experiència seria més significativa i positiva.

6 L'anglès extracurricular: «(A les classes d'anglès de l'institut) de vegades parlo perquè la classe és avorrida» (Blanca, 4t ESO)

La majoria d'alumnes que van obtenir les millors notes d'anglès a finals de secundària són els que van començar a fer anglès extraescolar (sovint, cursos en escoles d'idiomes o classes de conversa a casa) a partir de 4t de primària o bé en algun moment de l'ESO. En qualsevol cas la tònica general és la continuïtat; un cop es va començar l'activitat en anglès no es va deixar. En canvi, cap dels alumnes amb notes més baixes d'anglès havia fet extraescolar durant l'ESO. Aquesta diversitat, que s'accentua de curs en curs, va acabar creant desmotivació a 4t d'ESO i inclús abans tant entre alumnes amb nivells més baixos (que tenen dificultats per seguir el ritme de les classes) com entre els alumnes amb nivells més alts (alguns dels quals troben les classes «repetitives» o «avorrides»). Com a conseqüència, a les classes d'anglès als instituts, desaconsellàriem dedicar una part important del temps a la realització d'exercicis gramaticals o lèxics tancats (per la dificultat d'ajustar el nivell de l'exercici al de l'alumne). Per contra, serien més adients les activitats menys estructurades (que cada alumne pot dur a terme segons el seu nivell) o les que promouen la col·laboració entre companys.

7 Trajectòries d'èxit: «L'anglès serà la meva tercera llengua» (Cinta, 4t ESO)

Criden l'atenció les trajectòries d'èxit de la Cinta, el Cesc i l'Alicia que, sense haver fet anglès extraescolar durant l'ESO o molt poc, acaben obtenint bones notes d'anglès a 4t de l'ESO (un 10, 8 i 9, respectivament). Tots tres tenen una bona aptitud per aprendre llengües, però cada un fa el seu propi recorregut.

- Ja des dels seus inicis a primària, la capacitat per aprendre de la Cinta i la seva bona actitud capten l'atenció de les mestres («És aplicada i molt participativa», 1r ed. primària) i a 4t de l'ESO ella qualifica l'anglès de «divertit», «interessant» i «fàcil». A la Cinta li agraden molt els idiomes (1r d'ESO) i aspira a tenir un bon nivell d'anglès. Els seus pares no tenen estudis universitaris ni saben anglès i ella no l'utilitza en el seu lleure.

- Els pares del Cesc tampoc no tenen estudis universitaris ni saben anglès, però sempre l'han animat a aprendre anglès. Durant la primària el Cesc va bé en anglès i ensenya el que aprèn a classe a la seva mare. Paral·lelament, rep una forta influència del seu germà, cinc anys més gran, amb qui regularment escolta música, segueix partits d'equips anglesos i juga per internet amb jugadors estrangers. A 4t de l'ESO està satisfet de tot l'anglès que ha après a l'institut i cada dia es passa una o dues hores veient vídeos i seguint comptes en anglès a internet. De gran s'imagina «al camp del Chelsea veient un partit».
- L'Alicia recorda que quan van arribar de l'Argentina (ella tenia 5 anys), la seva mare va trobar feina en una empresa on era l'única que parlava anglès. Aquest fet la va fer ben conscient des de ben petita dels avantatges de saber-ne («Servirà quan treballis», 1r ed. primària). L'Alicia durant la primària ja destaca pel seu nivell d'anglès i a partir de 2n de l'ESO comença a veure sèries en anglès diàriament. A 4t de l'ESO es presenta a la beca de la Fundació Amancio Ortega per anar a estudiar als EEUU i la prova d'anglès no la troba difícil tot i que mai ha fet anglès fora.

Amb aquests tres testimonis es fa palès que és possible acabar tenint un bon nivell d'anglès al final de l'ESO sense extraescolars si es donen alguns factors (com, per exemple, bona aptitud, la utilització de l'anglès en el lleure, una bona predisposició a l'estudi, una motivació per aprendre anglès, etc.).

8 Entorns familiars favorables: «(a casa) Tenim còmics que d'un costat són en català i de l'altre són en anglès i a vegades llegim amb la mare» (Alicia, 4t ed. primària)

Hi havia alumnes que a casa tenien unes condicions més favorables per a l'aprenentatge de l'anglès que d'altres. Aquestes diferències es podien entreveure des de ben petits i a llarg termini es van fer clarament visibles en el rendiment de l'alumnat. D'entrada, els alumnes que tenien condicions més favorables a casa solien tenir un o ambdós pares amb nivell d'estudis universitaris i coneixements intermedis o avançats d'anglès. Des d'un bon inici aquests pares es mostraven predisposats a promoure l'aprenentatge de l'anglès dels seus fills. Eren pares que davant el seu fill es mostraven interessats per l'anglès que aquest aprenia a l'escola i sovint l'elogiaven (inclús sense saber anglès). N'hi havia que els exigien més esforç. També n'hi havia de més proactius que practicaven amb els fills (per exemple, fent-los preguntes en anglès, jugant plegats a jocs amb paraules angleses o traduint-los trossos de cançons), els llegien contes en anglès o bé els acostumaven a veure pel·lícules subtítolades en versió original. A més a més, els germans grans d'alguns alumnes amb millor rendiment també hi van jugar un paper destacable. Eren germans tres o més anys més grans que, per exemple, durant la primària aclarien el que el germà petit no entenia quan miraven dibuixos en anglès plegats, miraven de parlar-los en anglès, els creaven exercicis amb lletres de cançons, o els van transmetre les seves aficions en anglès (música, partits de futbol).

Finalment, alguns d'aquests alumnes estaven acostumats a veure els seus pares llegint o mirant la tele en anglès, tenien accés a llibres de text i lectures dels germans grans i els veien fer coses que ells també voldrien fer més endavant (fer un curs d'anglès a l'estranger, apuntar-se a una acadèmia, participar en un intercanvi). Alguns inclús van tenir l'oportunitat d'entrar en contacte amb amics de germans o pares amb els quals van poder practicar l'anglès, encara que fos de forma ocasional. En definitiva, aquests alumnes, molts dels quals van acabar fent anglès

extraescolar durant la secundària i preparant-se per obtenir un títol d'anglès, formen un col·lectiu d'alumnat privilegiat.

9 Entorns familiars menys favorables: «Els meus pares estan contents perquè aprovo anglès. Ells estarien contents amb un excel·lent o un suficient» (Antoni , 5è ed. primària)

Les diferències en l'entorn familiar entre els alumnes amb un millor o menor rendiment en l'anglès de 4t de l'ESO són palpables. El nombre de pares d'alumnes de rendiment més baix que tenien estudis universitaris o coneixements d'anglès era menor, per això aquests nens no rebien el mateix acompanyament o estimulació que els d'entorns més favorables. A més, cap d'aquests alumnes va fer mai extraescolars amb continuïtat. Aquests alumnes, en general van viatjar a l'estranger menys que els d'entorns més favorables. A la llarga, quan aquests alumnes d'entorns menys afavorits van arribar a la secundària utilitzaven poc l'anglès en el seu lleure (a banda d'escoltar música i llegir les instruccions de jocs en línia). Per contra, força alumnes dels que provenen d'entorns familiars més favorables, al tenir un millor nivell d'anglès, van acabar la secundària mirant sèries subtítolades en anglès o gaudint d'altres continguts (*youtubers*, canals d'esport, pàgines web, jocs en línia amb múltiples jugadors, etc.). Tot plegat fa que a mida que van passant els cursos, les diferències de nivell d'anglès entre alumnes es vagin eixamplant, i que siguin difícils d'abordar a l'aula d'anglès. Si des de les institucions educatives es poguessin oferir recursos addicionals als alumnes amb entorns menys favorables, i s'aconsellessin i guinessin activitats com mirar vídeos (TV, internet) en anglès a casa, aquests tindrien més possibilitats d'èxit.

10 Parlar en anglès: «A mi em va encantar l'experiència [un intercanvi]. Des del primer dia (...) vam començar a parlar i ja va ser sense parar» (Albert, 4t ESO)

Una forma de practicar l'anglès per als alumnes més motivats era la de buscar situacions properes on interaccionar en anglès. Això ho feien amb germans o amics com és el cas de l'Anna, que tenia una amiga que va a una escola anglesa que l'ajuda de manera informal amb la pràctica de l'anglès, o l'Alicia, que amb les seves amigues imitaven els accents mentre miraven pel·lícules. Una altra opció eren els intercanvis escolars. Tot i que alguns alumnes d'aquest estudi havien fet viatges a l'estranger amb les seves famílies o inclús amb l'escola com a turistes, és en els intercanvis quan van utilitzar l'anglès de forma intensiva no només en els desplaçaments a l'estranger (Països Baixos, Polònia, Dinamarca, etc.), sinó també quan van fer d'amfitrions. Aquestes estades tenien una durada molt curta (una setmana), però les experiències dels alumnes van ser extremadament positives com ho demostra aquest comentari de la Rita: «M'ho vaig passar molt bé i em va agradar molt. Coneixes gent nova i, a més, haver de parlar en un altre idioma perquè t'entenguin, no sé, em va fer gràcia». Aquell mateix estiu la Rita havia anat de viatge amb la seva família als Estats Units: «Moltes vegades hi havia gent que parlava espanyol i, bueno, sempre parlava la meva mare però a vegades també parlava jo». Igualment impactant va ser quan el Carles, un alumne que fins aleshores havia tingut un rendiment molt baix en l'anglès, va participar en una competició d'esports de carrer a París i va tenir l'oportunitat de fer amics internacionals. Per a la Rita, el Carles i altres companys, aquestes experiències van ser una oportunitat única per utilitzar l'anglès amb gent de la seva edat d'una altra nacionalitat en situacions i amb objectius reals. Sovint les relacions establertes es mantenen per WhatsApp quan acaba la setmana de convivència. En definitiva, aquest tipus de viatges no turístics constitueixen una oportunitat excel·lent per complementar els aprenentatges de l'aula i motivar l'alumnat. Per poc que es pugui, els instituts haurien de procurar per la seva continuïtat o promoció.

11 Quatre perfils d'alumnes

Des de ben petits bona part dels alumnes d'aquest estudi tenien consciència de la importància de l'anglès en el món actual perquè pares i/o familiars els ho havien comentat o ho havien sentit a dir. No obstant, es constata que a llarg termini (4t d'ESO) aquests alumnes van afrontar l'objectiu d'aprendre anglès de manera diferent (veure figura).



- **Perfil 1: un objectiu inassumible.** «Ojalá pogués (aprendre anglès) sense fer un esforç» (Eva, 4t ESO)
Per a una minoria l'anglès és extremadament difícil i els costa seguir les classes. En conseqüència, es veuen incapaços d'arribar a aprendre anglès a l'aula per una manca d'aptitud. Per a aquests alumnes aprendre anglès és una experiència frustrant i un repte inaccessible. Per a l'Andreu aprendre anglès és quelcom «impossible», «difícil», «avorrit» i «un maldecap». A l'Eva aprendre anglès se li fa «com cansat» i afegeix «perquè és com que no tinc nivell» (4t d'ESO). Tant l'Andreu com l'Eva, si poguessin, el deixarien d'estudiar. Tot i que el sentiment de frustració que tenen a 4t no el tenien a 1r d'ESO, aquests alumnes ja van començar a tenir alguna dificultat amb l'anglès durant la primària.
- **Perfil 2: un objectiu posposat.** «Si m'hi posés, a estudiar, seria més fàcil» (Biel, 4t ESO)
Aquest és un grup d'alumnes amb un rendiment baix que admeten una manca d'esforç per part seva (a l'hora d'estudiar, fer deures, preparar-se per a exàmens, etc.) i que no utilitzen l'anglès en el lleure. La majoria d'aquests alumnes no van començar a tenir problemes importants de comportament i actitud fins a 1r de l'ESO, segons els comentaris dels professors. Tot i així, aprendre anglès continua sent quelcom «necessari» que tenen pensat fer en un futur però que, ara per ara, pot esperar («L'anglès l'he deixat a part» Biel, 4t ESO).
- **Perfil 3: un objectiu no immediat.** «(l'anglès) És útil (per al futur)» Pep (4t ESO)
Aquests alumnes no utilitzen l'anglès en el lleure de forma intensiva ni se senten atrets per la llengua en si, però estan ben predisposats vers el seu aprenentatge i treuen bones notes. Solen associar aprendre anglès amb quelcom «interessant» i/o «divertit» però la seva motivació té una influència clara dels pares, que volen que els seus fills aprenguin anglès («Jo crec que m'hauré de treure el *First* i l'*Advanced* almenys, que és el que m'han dit els meus pares», Pep, 4t ESO). Altres factors que també poden entrar en joc són: una

facilitat per aprendre llengües, un entorn familiar favorable, classes extraescolars i predisposició per esforçar-se per objectius distants.

- **Perfil 4: més que un objectiu.** «M'obre portes per parlar amb altra gent i, bueno, també m'agrada molt» (Rita, 4t ESO)

Per a aquests alumnes, que també treuen bones notes, l'anglès és una font de satisfacció a 4t de l'ESO perquè a l'acadèmia o a l'institut gaudeixen de l'assignatura i és una llengua que els atreu i/o que ja utilitzen amb regularitat a nivell personal. No tots aquests alumnes destaquen per la seva aptitud per aprendre llengües, però això se supleix amb el seu interès per l'anglès i la seva exposició fora de l'aula. De ben petits ja donen mostres de la seva bona disposició vers l'anglès o les llengües en general. Per exemple, l'Albert, a 1r ed. primària, diu que «de gran podré parlar en més idiomes i podria anar a Anglaterra i parlar anglès i així podria fer amics allà»; la Clara, a 3r ed. primària, té el costum de primer mirar els dibuixos de la tele en català i després en anglès; la Laia (i el seu germà), a 4t ed. primària propicien una conversa amb estrangers al carrer; i l'Anna, a 5è ed. primària, diu que «saber anglès em fa sentir bé».

Aquests quatre perfils demostren que a mesura que van passant els cursos, les actituds vers l'aprenentatge de l'anglès van tendir a polaritzar-se. Alguns alumnes que, sense ser brillants, als 12-13 anys encara tenien ganes d'aprendre anglès, van acabar sentint-se frustrats i sense ganes de continuar estudiant. Per contra, per a alguns dels alumnes que ja anaven bé de més joves, l'anglès va acabar sent una llengua que els atreïa, que utilitzaven diàriament i que volien acabar dominant. Seria convenient que el sistema educatiu disposés de recursos per posar més atenció als perfils 1 i 2, perquè a finals de l'educació primària i principis de l'ESO, probablement ja es podrien identificar bona part d'aquests alumnes.

12 L'anglès com a assignatura vs. com a llengua. «L'anglès sí el trobo interessant però com assignatura no disfruto fent-la» (Pau, 4t ESO)

Alumnes de diferents perfils van fer la distinció entre l'anglès de l'escola i el de fora de l'escola. Per exemple, l'Eva (perfil 1), una alumna completament desmotivada a 4t de l'ESO, es veia incapaç d'aprendre anglès estudiant, però sí que li hauria agradat d'aprendre'l a base de fer-lo servir. De fet, ni a l'Eva ni a cap altre alumne d'entre els més longitudinals de l'estudi els desagradava l'anglès com a tal. Per al Pau (perfil 2), l'anglès «està ben pensat», «té una estructura lògica» i «és útil», però a la vegada era molt crític amb l'assignatura a l'institut, tot i que es veia capaç d'aprendre a parlar-lo el dia que tingués l'oportunitat de viure a l'estranger («En un mes, sabia parlar-lo»). A la Blanca (perfil 3) li agradava més l'anglès que el català i el castellà i, de gran, s'imaginava mirant pel·lícules i llegint en anglès, però a 4t d'ESO feia anglès en una acadèmia perquè l'hi obligava la seva mare. A la Rita (perfil 4) li agradava poder parlar un altre idioma («És guai»), però sobre l'anglès a l'institut va comentar: «A l'hora de fer exercicis no es fa molt dinàmic». A finals de 1r de l'ESO, la Rita, un dia, mirant un *youtuber* espanyol que parlava anglès amb facilitat, es va preguntar: «Per què ell pot parlar anglès i jo no?» i va demanar als seus pares poder anar a una acadèmia («Papa, mama, m'apunteu a una acadèmia perquè tinc molt poc nivell d'anglès i no puc anar així per la vida»). Tres anys més tard pensava que «Si no m'hi hagués apuntat, no hagués tingut un bon nivell mai». A més a més de l'acadèmia, la Rita deia que estava «enganxada» a mirar *Anime* en anglès. En definitiva, estrènyer aquesta distància entre l'anglès de l'escola i el de fora constitueix un gran repte per al professorat d'arreu, no

només a Catalunya², on cada cop aquesta llengua franca forma una part més important de la vida digital dels joves.

Sobre les autores i treballs relacionats

Les autores pertanyen al grup de recerca consolidat GRAL (<https://ubgral.wordpress.com/>) i han coordinat i participat en un bon nombre de projectes de recerca competitiu nacionals i internacionals.

L'any 2006, GRAL va publicar *Age and the Rate of Foreign Language Learning (Multilingual Matters)* editat per la professora Carme Muñoz, en què constataren, entre altres qüestions, que l'avançament en l'edat d'aprenentatge de l'anglès no condueix necessàriament a millors resultats. El llibre s'ha convertit en un referent en l'àmbit de l'adquisició de llengües estrangeres.

Al 2015, Muñoz i Tragant van publicar, juntament amb Marisa Camuñas, un article a la revista *APAC ELT Journal* (<https://shorturl.at/cnpv5>) en què parlen de la transició de la primària a la secundària i d'alguns problemes com, per exemple, que es tendeix a començar de zero després d'haver cursat anglès durant tota la primària. Actualment la recerca d'aquestes professores se centra en l'aprenentatge de l'anglès per mitjà d'audiovisuals i la utilització de la missatgeria instantània com a extensió de l'aula.

L'any 2010, la Dra. Carme Muñoz va rebre el reconeixement ICREA Acadèmia i al 2016 l'Associació Europea de Segones Llengües li va concedir l'*EuroSLA Distinguished Scholar Award*. Actualment forma part del 2 % de científics més influents en l'àmbit de la comunicació i els estudis textuals, segons la base de dades del grup editorial Elsevier.

² Veure, per exemple, el cas d'alumnes suecs a Henry, Sundqvist i Thorsen (2019).